

# O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula<sup>1</sup>

## Gender concept in the school day to day life

Marília Pinto de CARVALHO<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo pretende, a partir de breve discussão sobre o conceito de gênero, mostrar como ele pode ser útil para entender as questões centrais na agenda educacional brasileira e no cotidiano da prática pedagógica, utilizando como um exemplo os cadernos escolares. Muitos outros aspectos poderiam ser abordados e não é intenção esgotá-los, apenas sugerir uma maneira de pensar a prática docente, incorporando um conceito de gênero. Argumenta-se pela necessidade de investigar as relações de gênero nas escolas, para além da sexualidade e da educação sexual, a fim de iluminar nossas práticas e a formação de professores/as com um novo olhar.

**Palavras-chave:** Gênero. Escolas. Caderno escolar. Ensino fundamental.

### Abstract

This paper aims to show how the gender concept may be useful to understand central questions of the educational agenda and practice. It discusses briefly the gender concept and the argument is developed around the example of children's notebooks. We're aware that many other aspects should be discussed and our intention is just suggest a way of thinking teacher's work incorporating gender concept. We defend the urgency of new research about gender relations in schools, specially going beyond questions around sexuality and sexual education, as a part of a new approach to teacher's practice and teacher's education.

**Keywords:** Gender. Schools. Children's notebooks. Primary education.

---

1 Uma versão anterior deste texto foi apresentada no XV ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática Pedagógica) e publicada em seus Anais.

2 Professora Livre Docente Associada da Faculdade de Educação da USP, onde leciona desde 1989. Estuda as relações de gênero na escola de ensino fundamental e publicou, entre outros: Avaliação escolar, gênero e raça (São Paulo, Papirus, 2009). End. Av. da Universidade, 308. São Paulo- SP – 05508-040. E-mail: <mariliac@usp.br>.

## Introdução

Se a sexualidade não pode ser entendida fora das relações de gênero, como infelizmente tem sido feito em muitos estudos que a reduzem a uma visão restrita da saúde, as pesquisas sobre as sexualidades hoje constituem uma área própria, que vai além dos estudos de gênero, como se pode verificar na vasta produção específica. No campo educacional, falar sempre lado a lado sobre gênero e sexualidade tem criado uma falsa identidade entre esses dois temas ou conceitos, quase sempre com o gênero *escondido* por trás da grande visibilidade que as questões ligadas à sexualidade têm em nossa sociedade.

Por outro lado, gênero não é sinônimo de mulheres, sejam professoras ou alunas, mas inclui homens, mulheres e também símbolos ligados pelo senso comum à feminilidade e à masculinidade. Estes símbolos muitas vezes não têm nada a ver com os corpos sexuados, nem com a reprodução. São, por exemplo: cores (rosa e azul), astros celestes (sol e lua), espaços sociais (público e privado), características humanas (ser racional ou intuitivo), ou ocupações (motorista de caminhão e emprego doméstico), apenas para citar alguns.

Este texto pretende, a partir de uma breve discussão sobre o conceito de gênero, mostrar como ele pode ser útil para entender e atuar sobre questões centrais no cotidiano da prática pedagógica e na agenda educacional brasileira de hoje, utilizando um exemplo aparentemente banal: os cadernos escolares. Muitos outros aspectos poderiam ser abordados e não é minha intenção esgotá-los, mas apenas sugerir uma maneira de pensar a prática docente na Educação Básica, incorporando um conceito de gênero.

### O conceito de gênero

Diversas definições de gênero convivem no interior dos estudos feministas. Uma delas utiliza *gênero* como oposto e complementar de *sexo*, como aquilo que é socialmente construído em oposição ao que seria biologicamente dado. Essa definição foi a primeira usada por feministas de língua inglesa, a partir do final dos anos 1960, para combater a força da categoria *sexo* e suas implicações nas ciências sociais, buscando enfatizar a dimensão social do gênero. Assim, *gender*, uma palavra até então usada principalmente para nomear as formas masculinas e femininas na linguagem, foi apropriada como um termo contrastante com *sexo*, designando o que era socialmente codificado como masculino ou como feminino<sup>3</sup>.

---

3 Desde os anos 1950, psicólogos e biólogos norte-americanos que estudavam indivíduos hermafroditas e a construção de suas identidades sexuais utilizavam o termo com esse sentido (MONEY, 1968; STOLLER, 1985).

Uma segunda definição de gênero, mais recente, não o opõe a sexo, mas inclui a percepção a respeito do que seja sexo dentro de um conceito socialmente elaborado de gênero, uma vez que assume que as próprias diferenças entre os corpos são percebidas sempre por meio de codificações e construções sociais de significado. O gênero não seria um conceito útil apenas na compreensão das interações entre homens e mulheres, mas uma parte importante dos sistemas simbólicos e, como tal, implicado na rede de significados e relações de poder de todo o tecido social (NICHOLSON, 1994; SCOTT, 1990). Assim, gênero tem sido cada vez mais usado para referir-se a toda construção social relacionada à distinção e hierarquia masculino/feminino, incluindo também aquelas construções que separam os corpos em machos e fêmeas, mas indo muito além. As diferenças ou semelhanças entre os sexos e as interações e relações de poder entre homens e mulheres são apenas parte do que é abrangido pelo conceito de gênero assim definido. E, por outro lado, elas mesmas não podem ser inteiramente explicadas apenas nesse âmbito, pois estão sempre articuladas a outras hierarquias e desigualdades de classe, raça/etnia, idade etc.

Tenho trabalhado com esse tipo de definição de gênero. Na tentativa de operar dessa forma, por um lado, sexo e gênero não são tomados como opostos e nem mesmo complementares, pois

[...] a sociedade não apenas forma a personalidade e o comportamento, ela também determina as maneiras nas quais o corpo é percebido. Mas se o corpo é ele próprio sempre visto por meio da interpretação social, então o sexo não é alguma coisa separada do gênero, mas, ao contrário, é algo subsumido no gênero. (NICHOLSON, 1994, p. 79).

Tal compreensão nos permite perceber variações históricas e culturais, tanto no que se refere a padrões culturais de personalidade e comportamento, quanto na compreensão do corpo, da sexualidade e daquilo que significa ser um homem, uma mulher, ou nem um nem outro. Por isso eu afirmava acima que as sexualidades, embora constituam um campo próprio de estudos, só se tornam compreensíveis a partir do conceito de gênero, pois as ideias sobre gênero predominantes em um dado contexto social levam à atribuição, aos corpos e às práticas sexuais, de determinados sentidos ao invés de outros. O gênero é a *lente* por meio da qual olhamos, compreendemos e agimos frente aos corpos e à sexualidade.

Por outro lado, esse conceito de gênero potencializa sua utilização na análise da sociedade como um todo, não apenas de determinados temas, quase sempre lembrados nesses casos: aqueles que se referem às mulheres, à família e à sexualidade. Gênero é útil também na análise das dimensões econômica e política e às vidas

dos homens, tanto quanto das mulheres. Esse enfoque provém especialmente das estudiosas ligadas ao pós-estruturalismo<sup>4</sup>, tais como Joan Scott (1990; 1992; 1994) e Linda Nicholson (1994), que enfatizam a necessidade de uma atenção às linguagens e ao papel das diferenças percebidas entre os sexos na construção de todo sistema simbólico, especialmente na significação das relações de poder.

Para essas autoras, os significados em geral seriam construídos a partir da observação da diferença e do contraste; e a diferença sexual seria “[...] um modo principal de dar significado à diferenciação”. (SCOTT, 1990, p. 16). A partir da observação da diferença sexual na natureza diversos significados culturais são construídos, as diferenças entre masculinidade e feminilidade sendo utilizadas como um meio de decodificar o sentido e compreender o universo natural e humano observado: “Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social” (SCOTT, 1990, p. 16).

Para as autoras ligadas ao pós-estruturalismo, portanto, o conceito de gênero não apenas descreve as interações entre homens e mulheres, mas é uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual, os quais são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres. Quase sempre, em especial nos estudos educacionais, o gênero é utilizado apenas na compreensão dessas interações: de forma mais restrita, quando os sujeitos estudados são mulheres (alunas, professoras), ou de forma um pouco mais ampliada, procurando compreender *as identidades* de mulheres e de homens. Grande parte das pesquisas em Educação, assim, utiliza o termo gênero para se referir às interações face a face entre pessoas, quando se considera seu sexo (homens ou mulheres), ou para estudar como são construídas *identidades de gênero*, isto é, como determinadas pessoas se tornam mulheres ou homens. Se essas são abordagens importantes, que trouxeram contribuições relevantes e fizeram avançar os estudos educacionais, elas me parecem limitadas, por manterem sua referência nas características individuais: o gênero seria a marca feminina, masculina, ou ambígua na identidade, no comportamento ou nas práticas de sujeitos, tanto homens quanto mulheres.

Porém, a contribuição mais rica de autoras como Scott e Nicholson, acima referidas, me parece ser exatamente a possibilidade de ir além, de perceber que o gênero é utilizado também na compreensão de todo o universo observado, não

---

4 Segundo Scott (1992), o pós-estruturalismo seria um corpo teórico desenvolvido principalmente na crítica literária, que ofereceria conceitos úteis à análise feminista, tais como linguagem, discurso, diferença e *desconstrução*. Para definir esses conceitos, a autora apoia-se principalmente em Foucault e Derrida.

apenas na nossa percepção de identidades individuais. O conjunto de símbolos estabelecido em cada sociedade, a partir da observação das diferenças sexuais, pode também servir para interpretar e estabelecer significados que não têm relação direta com o corpo, a sexualidade, nem as relações entre homem e mulher, categorizando, em termos de masculino e feminino, as mais diversas relações e alteridades da natureza e da sociedade, conforme cada compreensão cultural e histórica (CARVALHO, 1999). Por isso falava inicialmente sobre cores, astros, instâncias sociais e atividades humanas, como elementos que são percebidos, simbolizados e hierarquizados tendo como referência o gênero. Estas *coisas* – objetos, partes da natureza, instituições sociais – são percebidas como masculinas e superiores ou femininas e inferiores, independentemente de qualquer relação direta, explícita ou *natural* com o corpo e a reprodução sexuada. Trata-se de uma operação simbólica que atribui, por exemplo, à cor rosa ou à lua características de feminilidade (e, por oposição, ao azul e ao sol, de masculinidade), hierarquizando-as. Ao mesmo tempo, quando classificamos a cor rosa como feminina, nós a associamos a inúmeros outros significados também ligados à feminilidade, como a futilidade, a delicadeza, a fragilidade etc. Mas lembremos que nem as cores, nem os astros estão diretamente referidos à reprodução, ao sexo ou mesmo a pessoas e suas *identidades*, personalidades, comportamentos. E, ainda assim, podemos facilmente classificá-los como masculinos ou femininos. Parece-me que essa dimensão do conceito de gênero vem sendo muito pouco realçada e raramente utilizada no campo dos estudos educacionais.

### Críticas

As críticas mais pertinentes a essa abordagem do conceito de gênero<sup>5</sup>, a meu ver, apontam os perigos de uma análise restrita às linguagens, incapaz de abranger igualmente as práticas sociais; e certa tendência a tomar as estruturas das linguagens como um sistema de controle a priori, inacessível à intervenção dos agentes (VARIKAS, 1994). A análise acabaria restrita aos discursos (em seus diferentes formatos), sem contextualizá-los no âmbito de um tempo e um espaço determinados, e sem referi-los a relações sociais que os constituem e são, ao mesmo tempo, constituídas por eles. Mais ainda, certas leituras tomam as linguagens como sistemas de controle pré-existentes, no âmbito dos quais não se consegue perceber qualquer resistência, ruptura ou ação dos sujeitos, que acabam, por fim, desaparecendo da análise. E, sem sujeitos, sem suas práticas e resistências,

---

5 É sempre bom reafirmar que se trata de UMA leitura e que várias outras são possíveis e convivem no campo dos estudos de gênero, assim como do pós-estruturalismo.

como poderia haver mudanças? No limite, se reduzimos o gênero a elementos de um sistema simbólico já pré-determinado, ao qual os sujeitos são atados, só podemos descrever uma eterna e imutável dominação masculina...

Acredito ser possível, contudo, absorver as contribuições colocadas em primeiro plano pelas feministas pós-estruturalistas – como a atenção ao gênero como construção mutante de significados – sem perder a referência às práticas sociais e às possibilidades de ação dos sujeitos. Nisso minha concepção se diferencia de outras leituras do pós-estruturalismo, também vigorosas no Brasil, e que enfatizam a construção discursiva do mundo social, pois acredito que apenas uma forte referência nas práticas sociais e nas instituições pode manter nosso foco nos sujeitos e nas rupturas, embora consideremos o gênero como algo que vai além dos indivíduos.

Adotar tal concepção não significa, para mim, abolir nas análises o uso do termo *sexo*, mas evitar um uso ingênuo e não problematizado. Alertas ao fato de que se trata de uma interpretação social e historicamente construída da percepção das diferenças entre corpos de machos e fêmeas; nem por isso podemos desprezar a força das diferenças de sexo e sua presença na estruturação de nossa sociedade: é o sexo que é captado nas estatísticas, é a polaridade entre homens e mulheres que organiza relações desiguais e hierárquicas no conjunto da sociedade. É essa polaridade que deixa *sem lugar* as pessoas que não querem, ou não podem, se definir como um ou outra. Por isso, nunca podemos falar em *tabelas de gênero*, pois aquilo que as estatísticas captam é o sexo, indagado aos sujeitos dentro dos códigos de gênero que vigoram em nosso contexto (bipolares, ou se é homem, ou se é mulher). Também quando apresentamos os sujeitos de uma pesquisa qualitativa, falamos inicialmente de seu sexo, se são homens ou mulheres, meninos ou meninas. A análise de suas práticas, personalidades ou comportamentos deverá lançar mão do conceito de gênero, conforme eles próprios nos mostrem o que consideram como masculino ou feminino, isto é, buscando revelar os conceitos de gênero que operam no contexto estudado.

Finalmente, a distinção entre dois planos de análise – as relações homem/mulher, de um lado, e masculinidade/feminilidade, de outro – permite analisar a situação de homens em espaços, relações e valores socialmente associados com o feminino, ou o contrário, sem que a pertinência sexual seja a determinante – é o caso dos estudos sobre homens em ocupações majoritariamente femininas, como a docência básica, por exemplo. E permite, igualmente, perceber as referências e o poder explicativo do gênero em contextos nos quais as questões da sexualidade, reprodução e família não são aparentemente centrais (SCOTT, 1990) – como a arte, a guerra, a política, o trabalho assalariado ou, no caso da educação escolar, o desempenho, a indisciplina, o controle sobre o trabalho docente – ou os cadernos, como pretendo desenvolver a título de exemplo.

## Meninas, meninos, cadernos e cores

Nas pesquisas que desenvolvi, nos últimos anos, junto a escolas públicas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, em busca dos critérios de avaliação dos alunos utilizados pelas professoras (CARVALHO, 2009), os cadernos das crianças eram um dos elementos centrais. Considerados como parte daquilo que devia ser observado para compor o conceito atribuído ao aluno ou aluna, os cadernos *em ordem* foram citados frequentemente como critério de bom desempenho:

Já os NS<sup>6</sup>, os cadernos deles nunca estão em ordem, eles não fazem nenhum tipo de exercício, mesmo que seja para fazer algum tipo de atividade. Se você pede alguma coisa, os PS fazem, agora os NS, mesmo que saibam, eles não fazem (Denise<sup>7</sup>, professora de 4º ano).

Além disso, eles simbolizavam de forma bastante intensa as diferenças de gênero atribuídas às crianças pelas professoras, verdadeira materialização de uma simbologia de masculinidade e feminilidade. Falando de meninos indicados para atividades de reforço, as professoras mencionam a falta de cuidado com os cadernos, sua perda, desorganização, sujeira:

Ele falta bastante, ele é uma criança muito desligada, ele não se liga muito, esquece muitas coisas, esquece... o caderno dele é bem desorganizado, sujo. Ele não tem muito aquela coisa espacial do caderno. (Célia, professora de 4º ano).

Ele é uma criança que falta bastante, bastante, não tem assim o mínimo comprometimento com a escola, de perder caderno... de Matemática ele nunca perdeu nada, de Português já no primeiro mês de aula, ele perdeu tanto o de Português quanto o de História e Geografia. Conseguiu perder os dois cadernos! (Laís, professora de 4º ano).

Os cadernos dele são completamente bagunçados, uma coisa começa aqui e termina lá... [...] A gente sente que isso não está bem resolvido para ele (Laís, professora de 4º ano).

---

6 Alunos com conceito *não satisfatório*; PS equivale a *plenamente satisfatório* e S a *satisfatório*.

7 Todos os nomes são fictícios, em respeito à privacidade dos sujeitos pesquisados.

De forma autocrítica, Laís – que tinha acumulada alguma discussão sobre as relações de gênero na educação durante seu curso de formação – contou ter-se seduzido de início pela forma que classificava como feminina de organizar os cadernos, que ela chamava de *cadernos cor-de-rosa*:

Inclusive, eu comecei a dar uma incentivada na história dos cadernos cor-de-rosa, fui me pegar depois. É incrível como visualmente você acaba se encantando, aquela letrinha redondinha, aquela coisinha bem organizada e tudo. [...] Então, quando comecei a olhar o caderno, o primeiro mês que eu olhei caderno eu me vi tentada a gostar mais das florzinhas, dos caderninhos cor-de-rosa. Aí eu comecei a me policiar, pensar assim: o que é que eu quero do caderno, como professora? Uma determinada organização que dê para ler e que o caderno esteja completo. Isso, sem cobrar cor-de-rosa, florzinha (Laís, professora de 4º ano).

Laís reconhecia fazer uma associação entre feminilidade e cadernos bonitos, enfeitados e bem organizados, mas enfatizava a existência de meninas com cadernos fora desse padrão:

Tem assim, meninas com letras maravilhosas e meninas excelentes alunas com letras esgarçadas e uns cadernos sem os *cor-de-rosa*. Tem excelentes alunas que o caderno, se você olhar, você acha com cara de caderno de menino. Com aquela carona de caderno de menino. (Laís, professora de 4º ano, ênfase na fala).

Além disso, apesar do bom desempenho escolar associado a ela, a classificação *caderno cor-de-rosa* não deixava de conter um aspecto depreciativo e infantilizante (tratava-se de crianças do atual 5º ano, com onze ou doze anos), pelo uso de uma sequência de diminutivos: *letrinhas, florzinhas, caderninhos*. Para essa professora, a feminilidade expressa nos *cadernos cor-de-rosa* tinha alguma coisa de exagero e futilidade.

Já entre os garotos, Laís avaliava que existia algum preconceito contra caprichar nos cadernos:

[...] há os cadernos desleixados, como quem diz: ‘florzinha é para menina, não vou caprichar no meu’. Existe isso. Existe esse mito. (Laís, professora de 4º ano).

Mas os bons alunos seriam aqueles capazes de *se impor*, na expressão da professora, e ao mesmo tempo produzir cadernos organizados e caprichados.

Sem dúvida, há aqui uma questão complexa a ser investigada na sociabilidade entre os próprios meninos, a fim de avaliar em que medida as pressões entre pares, a partir de certos referenciais de masculinidade e de heterossexualidade, interferem em seu comportamento diante da escola, da professora, do desempenho escolar e, por consequência, também na forma de seus cadernos.

Desde já fica claro, entretanto, que para essas professoras havia uma associação de certos tipos de caderno com masculinidade ou feminilidade; e ao mesmo tempo, certa dissociação entre essas características e o sexo do dono ou dona do caderno.

O exemplo mais candente dessa dissociação foi o de Frederico, um menino branco (hetero e autoclassificação) proveniente de setores médios<sup>8</sup>, cujo caderno foi até mesmo confundido com *caderno de menina*, quando Laís o levou para casa para corrigir. Frederico parecia bem sucedido em equilibrar-se entre as exigências da escola em relação ao bom desempenho e o que era percebido como masculinidade:

Eu tenho um aluno, o Frederico, um excelente aluno, que eu olhando o caderno um dia na minha casa, eu mostrei para minha irmã e falei assim: ‘olha o caderno dessa menina, como é caprichado...’. ‘Nossa! Caprichosa sua aluna’, ela falou. Até brinquei com eles [os alunos], contei essa história, que parecia caderno de menina, brinquei com ele. (Laís, professora de 4º ano).

Laís enfatizava o descompasso entre a postura de Frederico em sala de aula e a produção no caderno, pois se tratava de um menino agitado e irreverente, como confirmaram as observações em classe. A professora o descreveu como o *tipo do garoto que, se você olhar só a aparência, vai dizer que é péssimo aluno*. Efetivamente, em sala de aula, ele falava o tempo todo, mexia com os colegas, levantava-se, circulava, saía e entrava, permanecendo longos períodos fora da sala de aula e, ao voltar, sempre procurava formas de chamar a atenção (ruídos com os pés, assovio, tapinhas nas costas de um e outro etc.). Seu comportamento não parecia, contudo, incomodar nem a professora, nem seus colegas, que recebiam de bom grado suas brincadeiras. Frederico aprendera ou inventara uma forma de se equilibrar na

---

8 Seu pai tinha curso superior e a renda mensal declarada pela família, em questionário, estava acima de dez salários mínimos.

verdadeira *corda bamba* de exigências contraditórias colocadas a ele naquela sala de aula, tanto por seus colegas quanto pelas próprias educadoras, uma forma de exibir-se como másculo e, ao mesmo tempo, ser um bom aluno. Nem todos os meninos, evidentemente, eram tão bem sucedidos nessa empreitada, seja no que tange ao desempenho, seja na afirmação de masculinidade.

Do ponto de vista das professoras, os cadernos pareciam, portanto, materializar certas características relativas ao gênero, expressando feminilidade por meio da limpeza, organização, cores, capricho, decalques e enfeites, letra bonita; e masculinidade por meio de desleixo, letras *esgarçadas*, desorganização e sujeira. Neste caso, o bom desempenho estaria relacionado às características tidas como femininas, independentemente do sexo do dono ou dona do caderno. Para as meninas, era bastante tênue a linha entre um *caderno organizado* e um *caderninho todo rosinha*, percebido como exageradamente feminino e infantil. E para os meninos era especialmente complexa a articulação entre ser percebido como másculo e, ao mesmo tempo, como bom aluno, característica que se materializava, entre outros aspectos, em *cadernos de menina*.

Essa última denominação, adotada pela professora, indica mais uma característica da forma como o gênero é compreendido em nosso contexto social: pressupomos uma associação linear e sempre presente entre o que reconhecemos como feminilidade e as mulheres (o caderno organizado só podia ser de uma menina). Por outro lado, fazemos o mesmo movimento no que tange à masculinidade e aos homens. De maneira bipolar, a princípio a própria professora Laís não percebia qualquer possibilidade intermediária. Foi apenas por meio de sua ação reflexiva que ela pode tanto dissociar sexo (o aluno ou aluna que produzia aquele caderno) de gênero (as características do caderno), quanto identificar cadernos que não eram *cor-de-rosa*, mas eram bem organizados, enfim, cadernos fora dos dois extremos masculino/feminino.

### Gênero no dia a dia

Esta breve referência a alguns achados empíricos sobre os cadernos escolares tem a intenção de mostrar o potencial de análise do conceito de gênero no cotidiano da escola, para além da discussão sobre as identidades masculinas e femininas dos sujeitos envolvidos. A facilidade com que as professoras atribuíam características de gênero a objetos como cadernos parece-me ilustrar bem o argumento que venho ressaltando, sobre como usamos masculinidade e feminilidade para diferenciar e hierarquizar, simbolicamente, elementos que nada têm a ver com o sexo e a reprodução. Indiretamente, os cadernos nos remetem a outros temas que venho estudando a partir de uma

perspectiva de gênero, como o desempenho escolar e a indisciplina. Mas, é claro que outras questões também merecem nossa atenção, algumas delas já estudadas no Brasil, outras à espera de novos pesquisadores e pesquisadoras. Por exemplo: as recentes formas de controle e avaliação do trabalho docente, como testes, bônus e todas as formas de avaliação padronizada. Terão elas marcas de gênero, por exemplo, ao desconsiderar diversos aspectos, como: a afetividade, o cuidado, a atenção individualizada à criança, e não apenas aos conteúdos a serem ensinados – todos eles aspectos relacionados à feminilidade e que são muito presentes no trabalho cotidiano das professoras (e também dos professores)? E a violência no espaço e nas relações escolares: em que medida se relaciona a ideias sobre masculinidade e a cobranças feitas sobre os meninos, tantos por colegas como por educadores e educadoras, para que comprovem ser másculos e heterossexuais? Da mesma forma, as políticas educacionais como um todo devem ser também analisadas sob o prisma de gênero (VIANNA; UNBEHAUM, 2006).

Um dos nossos desafios é sermos capazes de examinar os aspectos de gênero dessas problemáticas, sabendo que eles não as esgotam, mas que são indispensáveis, ao lado de outras categorias de análise, como relações raciais e hierarquias socioeconômicas. Acredito que apenas esse movimento teórico-metodológico nos permitirá perceber a centralidade do conceito de gênero na análise do cotidiano escolar, pois, em diversos centros bastante profícuos em estudos sobre gênero e educação, prevalece uma concepção de *pedagogias culturais* derivada do lastro teórico dos chamados *estudos culturais*. Nessa abordagem, toda manifestação cultural é concebida como uma *pedagogia* e estabelecem-se como objetos de estudo todas as formas de manifestação cultural, os veículos da mídia e suas manifestações, os produtos culturais etc. Em muitos espaços acadêmicos, chega a haver uma associação entre *estudos de gênero* e *estudos culturais*. Em que pese a importância da análise desses artefatos culturais na construção de identidades de gênero, parece-me que essa abordagem tem contribuído para afastar a problemática de gênero do núcleo dos cursos de formação docente, já que permanecem intocadas temáticas centrais nestes cursos, tais como: a didática, o desempenho escolar, a exclusão, o trabalho docente, a indisciplina etc. O gênero acaba entrando apenas como complemento dispensável, pois é percebido de forma desarticulada tanto da agenda oficial das políticas educacionais, quanto das preocupações cotidianas dos educadores e educadoras. Em geral, é exatamente nesse espaço vazio que entra a questão da sexualidade, frequentemente ligada a alguma proposta de educação sexual na escola, preocupação candente para muitos/as professores/as. Notemos ainda que, quase sempre, nossos debates não tratam das sexualidades em geral, mas especificamente da homossexualidade, tratada como problema e exceção.

Ora, sem negar o papel socializador e formativo das diferentes instâncias de produção cultural, assim como a importância de estudá-las numa perspectiva de gênero, parece-me central reafirmar a necessidade de investigar as relações de gênero nas escolas e em seu cotidiano, indo além da sexualidade e da educação sexual, para iluminar nossas práticas e a formação de professores e professoras com um novo olhar.

## Referências

CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papiurus, 2009.

MONEY, J. **Sex errors of the body**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1968.

NICHOLSON, Linda. Interpreting gender. **Sings: journal of women in culture and society**, Chicago, v. 20, n. 1, 1994.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 16, v. 2, jul./dez., 1990.

\_\_\_\_\_. Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista. **Debate Feminista**, Mexico D.F., v. 5, mar. 1992.

\_\_\_\_\_. Prefácio a Gender and the politics of History. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, 1994.

STOLLER, R. J. **Presentations of gender**, New Haven, CT: Yale University, 1985.

VARIKAS, Eleni. Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 3, p. 63-84, 1994.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 231-258, 2006.

Recebimento em: 10/03/2012.

Aceite em: 14/03/2012.