

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA  
ESCOLA: DIÁLOGO COM EDUCADORAS**

**FABIANE FREIRE FRANÇA**

**MARINGÁ  
2014**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA:  
DIÁLOGO COM EDUCADORAS**

Tese apresentada por FABIANE FREIRE  
FRANÇA, ao Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Estadual de Maringá,  
como um dos requisitos para a obtenção do título  
de Doutora em Educação.  
Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. GEIVA CAROLINA CALSA

MARINGÁ  
2014

### Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

|       |   |
|-------|---|
| F814r | <p>França, Fabiane Freire<br/>Representações sociais de gênero e sexualidade na escola: diálogo com educadoras / Fabiane Freire França.<br/>-- Maringá, 2014.<br/>186 f.</p> <p>Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Geiva Carolina Calsa.<br/>Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.</p> <p>1. Educação. 2. Gênero e educação. 3. Representações sociais. 4. Formação docente. 5. Sexualidade. I. Calsa, Geiva Carolina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p>CDD 22.ed. 370.71</p> |
|-------|---|

FABIANE FREIRE FRANÇA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA:  
DIÁLOGO COM EDUCADORAS**

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Geiva Carolina Calsa (Orientadora) – UEM

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Lúcia Galinkin – UNB - Brasília

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Flávia do Amaral Madureira – UniCEUB -  
Brasília

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Eliane Rose Maio – UEM

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Patrícia Lessa dos Santos – UEM

Maringá, 10 de março de 2014.

Dedico este trabalho

Às educadoras e educadores que promovem mais que conhecimento, instigam-nos a dúvida e incita-nos a querer aprender sempre mais...

“Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos(às) e com os(as) educandos(as) para que ouvindo-os(as) possamos ser por eles (elas) ouvidos também” (PAULO FREIRE, 1997, p. 92).

## AGRADECIMENTOS

Produzir uma tese requer um processo de autoconhecimento, envolve momentos de aprendizado e conquistas, como também, de tensão, receios e solidão. O encontro com o “outro” nos faz refletir sobre quem somos “nós” e neste processo muitas pessoas contribuíram de forma significativa, em especial:

À minha orientadora e amiga, Professora Dr<sup>a</sup>. Geiva Carolina Calsa, que nestes últimos sete anos de convivência mostrou-me possibilidades de dialogar com as diferenças, na produção acadêmica, na literatura, nas artes e na vida. Você me ensinou a usar outros óculos! Ver com outras lentes novas cores e em outras perspectivas!

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Ana Lúcia Galinkin, Dr<sup>a</sup>. Ana Flávia do Amaral Madureira, Dr<sup>a</sup>. Aline Accorssi, Dr<sup>a</sup>. Eliane Rose Maio, Dr<sup>a</sup>. Patrícia Lessa e Dr<sup>a</sup>. Tereza Teruya, pela aceitação em participar das Bancas de Qualificação e Examinadora e pelas valiosas considerações que colaboraram expressivamente na efetivação desta pesquisa.

Às professoras Ana Cristina Teodoro e Nelci Silvestre, amigas queridas, meus exemplos!

Às alunas do curso de Pedagogia (auxiliares de pesquisa), minhas orientandas inestimáveis, Andrea Sasso, Paula Vidal, Renata Santos e Viviane Gloor que colaboraram em diversos momentos da pesquisa. Mais que alunas, tornaram-se queridas amigas.

Às professoras e funcionárias da escola que aceitaram fazer parte desta pesquisa. Sem vocês esta tese não teria sentido.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura (Gepac), que nos vários encontros contribuiu imensamente para a lapidação de minha pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, à direção, à secretaria e professores/as. Faço menção ao secretário Hugo Alex e à secretária Márcia Galvão, pela competência, disponibilidade e atenção.

À Fundação Araucária e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro em diferentes momentos a esta pesquisa.

À minha família, querida mãe Miralva Freire França, pelo incentivo, força e amor. Ao meu pai Nestor Filho pelo carinho. Ao meu irmão, Fábio Freire França, e minha cunhada Bruna Mussiau Turra, por um dos melhores presentes neste período, minha sobrinha linda Laura Turra França, que por diversas vezes me fez ver a vida mais colorida com um simples sorriso. Vocês são minhas âncoras!

Ao meu noivo e companheiro, Junior Perego, pela amizade, carinho e amor. Conhecê-lo alegrou ainda mais a minha vida, possibilitou-me novos ares, novas experiências. Obrigada pelo incentivo, encorajamento e pelos deliciosos e encantadores sorrisos.

Ao meu amigo/irmão Delton Felipe, que me fez acreditar em mim. A sua amizade foi de extrema importância para chegar até aqui. Com você a intensidade do riso, do diálogo, do choro, da compreensão, das melhores ideias e planos mirabolantes.

À amiga/irmã Juliana Keller Nogueira, que desde a graduação me acompanhou em diversos momentos. Têm amizades que queremos mesmo levar para a vida inteira!

À minha querida prima e amiga Giordana França Ticianel, pelas maravilhosas conversas e pelo carinho com que leu parte do meu trabalho. À prima amiga Rafaella Freire e ao primo Thiago Freire pelo carinho, pelas noites de risos e pelas caminhadas reflexivas.

À Pâmela Faeti, Samilo Takara, Kelly Lóddo Cezar e Lilian Alves, amig@s querid@s, pelas agradáveis conversas, pelo apoio, carinho e atenção nestes últimos anos.

Aos amigos, amigas e colegas, sobretudo, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão, pelos momentos de descontração nas estradas, pelo aprendizado, pelo apoio, pelos cafés, pelos encontros, meu agradecimento. Corro o risco de citar alguns, Aline Lima, Divânia Rodrigues, Fábio Borges, Neil Oliveira, Flávia Zanutto, Marcos Bovo, Luciano Ferreira, Talita Secorun, Josimayre Novelli e Valéria Postali.

Não há saber mais ou saber menos: Há saberes  
diferentes.  
(Paulo Freire)

A dialogicidade exhibe polifasia cognitiva, isto  
é, 'formas de pensamento diversas e até  
opostas'.  
(Moscovici & Marková)

[...] múltiplas identidades podem cobrar, ao  
mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes ou  
até contraditórias. Somos sujeitos de muitas  
identidades.  
(Guacira Lopes Louro)



FRANÇA, Fabiane Freire. **REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: DIÁLOGO COM EDUCADORAS**. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2014.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa consistiu em investigar a repercussão de uma intervenção pedagógica na modalidade de círculo dialógico sobre as representações sociais de gênero de professoras e funcionárias de uma escola da rede pública da cidade de Campo Mourão-PR. A problemática que norteou a pesquisa foi: de que modo o desenvolvimento de um círculo dialógico com professoras e funcionárias da educação básica sobre suas representações de gênero poderia contribuir para sua formação como educadoras? Em outras palavras, seria possível contribuir para a formação continuada das docentes e funcionárias ao gerar tensões e conflitos sobre suas representações sociais de gênero? Para atender aos objetivos da pesquisa na fundamentação teórica estabelecemos relações entre os Estudos de Gênero e a Teoria das Representações Sociais voltadas à educação escolar. Baseamo-nos nos pressupostos da pesquisa-ação-participativa, ao considerar a investigação um instrumento favorável à escuta e problematizações das representações da escola. No estudo empírico, realizamos observações participantes e intervenção pedagógica. A intervenção, organizada como círculo dialógico, foi desenvolvida em oito encontros com 18 participantes – 14 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano) e da Educação Infantil e quatro funcionárias da escola. Durante esse processo, problematizamos com as participantes o “quem”, “o como”, “o que”, “para que” e o “por que” de suas representações de gênero. Os dados das observações e dos círculos dialógicos permitiram inferir a predominância de representações sociais hegemônicas sobre gênero: uma visão sexista e binária. Os círculos dialógicos permitiram a ampliação da Polifasia Cognitiva das participantes sobre o tema, isto é, a coexistência de vários pontos de vista em cada uma e no grupo. O contato das participantes da pesquisa com representações sociais diferentes das suas permitiram esgarçar, atravessar, problematizar suas ideias e práticas pedagógicas e cotidianas sobre gênero, bem como construir outras ancoragens e objetivações. Consideramos que o desenvolvimento do círculo dialógico e das observações participantes nos possibilitou verificar por um lado representações das participantes ancoradas em discursos hegemônicos de que a mulher deve ser obediente e comportada, enquanto homens são racionais e estão autorizados a assumir o poder. De outro lado, constatamos representações contraditórias com abertura a outras ancoragens em que mulheres assumem o poder em espaços públicos e privados e requerem seus direitos. A pesquisa trata-se de uma intervenção pedagógica que privilegia a diversidade do saber do/a educador/a sobre gênero e sexualidade podendo estender-se a outros temas escolares.

**Palavras-chave:** Educação; Gênero; Sexualidade, Representações Sociais; Formação Docente.

FRANÇA, Fabiane Freire. **SOCIAL REPRESENTATIONS OF GENDER AND SEXUALITY IN THE SCHOOL: DIALOGUE WITH EDUCATORS**. 186 f. Thesis (Doctoral in Education) – State University of Maringá . Supervisor: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Geiva Carolina Calsa. Maringá, 2014.

## ABSTRACT

Current research investigates the repercussion of a pedagogical intervention within the dialogic circle modality on the gender social representations of female teachers and staff members in a government school in Campo Mourão PR Brazil. Gender discussions, linked to the field of social representations, favored reflections on the subjects' foregrounding and aims on the theme. The issue underlying current research was based on the following: How may the development of a dialogic circle on gender representations with female teachers and staff members in basic schooling contribute towards their formations as educators? Or rather, is it possible to contribute towards the continuous formation of teachers and staff when tensions and conflicts on their gender social representations are produced? So that the aims of current research may be attended to and the issue solved, the relationships between gender studies and the theory of social representations within school education were theoretically foregrounded. We characterize this analysis as a participatory action research who considers a favorable instrument to listening the school problematizations and her representations. Empirical study comprised participating observations and pedagogical intervention. Observations occurred in different places within the school premises and were focused on the daily practices related to gender. Organized intervention as a dialogic circle was developed during eight meetings with 18 participating subjects, namely, 14 teachers from the lower junior school (1<sup>st</sup> to the 4<sup>th</sup> stage) and four staff members. Issues such as 'who', 'how', 'what', 'for what' and 'why' of gender representations were discussed during the process. Data produced by observations and by the dialogical circle revealed the predominance of hegemonic social representations on gender, or rather, a sexist and binary point of view. Research results, however, suggest that dialogue among educators is a highly proficient method for discussing their pedagogical practices and day-to-day experience on gender. The dialogic circles amplified the participants' Cognitive Polyphasia on the theme, or rather, the coexistence of several points of view in each subject and in the group. Participants' contact with social representations different from one's own allowed the rupture, implosion and problematization of their ideas, day-to-day and pedagogical practices on gender, and the building of new foregroundings and aims. The development of a dialogical circle is a highly proficient pedagogical intervention for teachers' formation, especially continuous formation. In fact, it does not seek the transmission and substitution of ideas and pedagogical practices by the contact and problematization of teachers' different social representations on gender. It is actually a pedagogical intervention that gives priority to knowledge diversity of the educator on gender, sexuality and on other themes.

**Keywords:** Education; Gender; Sexuality, Social Representations; Teachers' Formation.

## LISTA DE QUADROS

|           |  |     |
|-----------|--|-----|
| Quadro 1  | Questionário referente ao perfil das participantes .....   | 70  |
| Quadro 2  | Dados de identificação das professoras que participaram do círculo dialógico com base nas respostas do questionário .....  | 71  |
| Quadro 3  | Dados de identificação das professoras observadas em sala e que também participaram do círculo dialógico com base nas respostas do questionário .....                        | 71  |
| Quadro 4  | Dados de identificação das funcionárias do círculo dialógico com base nas respostas do questionário .....  | 72  |
| Quadro 5  | Dados sobre a definição de sexo, gênero e sexualidade das participantes da pesquisa com base nas respostas do questionário .....   | 72  |
| Quadro 6  | Dados sobre os níveis de atuação, formação acadêmica e religião das participantes com base nas respostas do questionário .....   | 73  |
| Quadro 7  | Dados sobre a formação, experiência profissional das participantes e situações vivenciadas sobre gênero e sexualidade na escola com base nas respostas do questionário ..... | 75  |
| Quadro 8  | Dados sobre o que as participantes conhecem sobre gênero e suas sugestões de trabalho com esta temática com base nas respostas do questionário .....                         | 76  |
| Quadro 9  | Articulações teórico-metodológicas entre os estudos de gênero, a teoria das representações sociais e o círculo de cultura .....  | 84  |
| Quadro 10 | Sinais utilizados nas transcrições das falas das participantes .....   | 85  |
| Quadro 11 | Categorias de análise dos círculos dialógicos enfatizados em cada encontro .....   | 96  |
| Quadro 12 | Materiais didáticos sobre gênero encontrados pela pesquisadora .....   | 119 |
| Quadro 13 | Relatos das participantes sobre violência contra mulheres .....  | 132 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                  |  |
|------------------|--|
| Capex            | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior      |
| CNCD             | Conselho Nacional de Combate à Discriminação                     |
| CNPq             | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico    |
| DST              | Doenças Sexualmente Transmissíveis                               |
| EUA              | Estados Unidos da América  |
| Gepac            | Grupo de Estudos em Psicopedagogia, Aprendizagem e Cultura       |
| LGBTTT           | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgênero |
| MEC              | Ministério da Educação e Cultura                                 |
| PAISM            | Programa de Apoio à Saúde da Mulher                              |
| PCN              | Parâmetros Curriculares Nacionais                                |
| PNPM             | Plano Nacional de Políticas para as Mulheres                     |
| PPE              | Programa de Pós-Graduação em Educação                            |
| TRS              | Teoria das Representações Sociais                                |
| UEM              | Universidade Estadual de Maringá                                 |
| Unespar/Fecilcam | Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão         |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO.....  | 14        |
| <b>1 GÊNERO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DISCUSSÕES NO ÂMBITO EDUCACIONAL .....</b>   | <b>22</b> |
| 1.1. MOVIMENTOS E TEORIZAÇÕES FEMINISTAS: A PRODUÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO .....   | 22        |
| 1.1.1 <b>Recortes epistemológicos das Teorias Feministas e dos Estudos de Gênero .....</b>                                       | <b>30</b> |
| 1.1.2 <b>Estudos de mulheres e de gênero no Brasil .....</b>   | <b>34</b> |
| 1.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, GÊNERO E PÓS-MODERNIDADE: QUAIS AS IMBRICAÇÕES? .....  | 37        |
| 1.2.1 <b>Teoria das representações sociais: contextualização.....</b>  | <b>39</b> |
| 1.2.2 <b>Contribuição das discussões sobre gênero e representações sociais no espaço escolar: formação das identidades .....</b> | <b>52</b> |
| <b>2 ENCAMINHAMENTOS E ARRANJOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>  | <b>62</b> |
| 2.1 PERSPECTIVAS DE ANÁLISE: POSSIBILIDADE DA PESQUISADORA ENQUANTO INTÉRPRETE .....   | 66        |
| 2.1.1 <b>Sobre as auxiliares da pesquisa .....</b>   | <b>67</b> |
| 2.1.2 <b>Seleção da escola .....</b>   | <b>68</b> |
| 2.1.3 <b>Sobre o questionário aplicado .....</b>   | <b>70</b> |
| 2.1.4 <b>Sobre os sujeitos da pesquisa .....</b>   | <b>71</b> |
| 2.2 SOBRE A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....  | 77        |
| 2.3 (RE)PENSANDO O CÍRCULO DE CULTURA NO CONTEXTO DOS ESTUDOS DE GÊNERO E DA TRS: O CÍRCULO DIALÓGICO .....                      | 79        |
| 2.3.1 <b>Procedimentos dos círculos dialógicos .....</b>   | <b>84</b> |
| <b>3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA: PRETENSÕES POLIFÁSICAS .....</b>  | <b>95</b> |

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| 3.1 | <b>QUEM REPRESENTA? MOMENTOS DE REFLEXÕES SOBRE O EU</b> .....                                    | 97  |
| 3.2 | A ESCOLA COMO UM AMBIENTE QUE DEIXA MARCAS: <b>COMO</b><br><b>REPENSÁ-LA?</b> .....               | 110 |
| 3.3 | DAS POLÍTICAS DE GÊNERO AO COTIDIANO ESCOLAR: O <b>QUE</b> ISSO<br>REPRESENTA? .....              | 117 |
| 3.4 | DIÁLOGOS SOBRE OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:<br><b>PARA QUÊ?</b> .....                    | 125 |
| 3.5 | VIOLÊNCIA QUE PRATIQUEI CONTRA O OUTRO: <b>POR QUÊ?</b> .....                                     | 131 |
| 3.6 | FAMÍLIA E CURRÍCULO ESCOLAR: <b>ANCORAGENS</b> E<br><b>OBJETIVAÇÕES</b> SEXUAIS E DE GÊNERO ..... | 137 |
| 3.7 | GÊNERO, SEXUALIDADE E DIALOGICIDADE: PROPOSIÇÕES DE<br>UMA <b>POLIFASIA COGNITIVA</b> .....       | 144 |
| 3.8 | INDICADORES PARA PENSAR O “EU”, O “OUTRO”, O “MUNDO” .....  | 153 |
|     | <b>CONSIDERAÇÕES HÍBRIDAS</b> .....   | 162 |
|     | <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 169 |
|     | <b>APÊNDICE</b> .....   | 183 |

## INTRODUÇÃO

As experiências e vivências pelas quais passei me fizeram (re)pensar as identidades de gênero<sup>1</sup> silenciadas e marcadas pela diferença. Desde pequena, eu ouvia meus pais dizerem “Isto não é para você! É coisa de menino!” e, na escola, para ser aprovada e elogiada pela professora, eu deveria estar sempre quieta e comportada. Desde então, percebi que para ser “reconhecida” como menina, eu precisaria ser obediente e disciplinada.

Retomar algumas das memórias que marcaram a minha vida e, em especial, a minha formação acadêmica, se faz necessário para a compreensão da escolha do meu objeto de pesquisa, principalmente, porque as indagações que norteiam este trabalho se originam de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional: o que é gênero? As discussões de gênero podem contribuir com a formação docente? Por que compreender as representações sociais? Por que escolher a escola como espaço investigativo?

Inicialmente, é preciso entender que as primeiras marcas deixadas em nosso corpo são as de gênero. Gerard Duveen (1998) afirma que a identidade de gênero das crianças é regulada pelas ações dos/as adultos/as que as cuidam. Em sua pesquisa, foram apresentados meninos vestidos de meninas e nomeados como meninas e vice-versa a um grupo de mulheres com quem brincariam. As mulheres entregaram às crianças brinquedos que “correspondiam” socialmente a seu suposto gênero – uma boneca para as “ditas” meninas e um martelo para os “ditos” meninos. Além disso, as crianças, supostamente meninos, foram mais encorajadas a realizar atividades motoras<sup>2</sup>, enquanto as consideradas meninas eram incentivadas a realizar atividades mais tranquilas e eram frequentemente consoladas e apaziguadas em suas ações.

As constatações do autor supracitado coadunam com as proposições de Daniela Auad (2006), de que as práticas sociais objetivadas<sup>3</sup> admitem para os meninos os brinquedos que representam liberdade, velocidade, força e agressividade. Em

---

<sup>1</sup> A identidade de gênero refere-se à identificação de homens e mulheres com as marcas de masculinidade e/ou feminilidade. Não é uma construção essencialista ou fixa, são processos culturais, sociais e de identificação dos próprios sujeitos como tais, isto é, de como estes se veem (BONNICI, 2007).

<sup>2</sup> Tais atividades são consideradas um traço do repertório comportamental tanto de meninos quanto de meninas e não uma marca de gênero (DUVEEN, 1998).

<sup>3</sup> As práticas objetivadas estão relacionadas ao conceito de objetivação produzido por Moscovici (2011) em que há uma seleção, naturalização e concretização de determinado objeto enraizado socialmente, o que o torna familiar e aceitável. Meninas brincarem de boneca e meninos de martelo é um exemplo de uma prática que foi objetivada socialmente, por isso brinquedos produzem marcas e delimitações de gênero.

contrapartida, as meninas realizam brincadeiras que envolvem cuidado, delicadeza, gentileza e o servir. A autora evidencia, ainda, que diferente das meninas, os meninos tendem a ocupar espaços maiores e participam de atividades dinâmicas que promovem maior desenvolvimento da expressão corporal. Acredito que, ancorada nestas representações sociais, minha família - tal como muitas outras - educou a mim e a meu irmão. Talvez, por isso, trago em minhas lembranças os incontáveis momentos em que desejei ser menino.

Entretanto, as recordações mais fortes envolvendo gênero estão presentes em minha vivência escolar. Várias vezes minhas professoras da pré-escola e primeiros anos do Ensino Fundamental explicaram como eu deveria ser - uma “mocinha”, uma princesa. Estudos posteriores me permitiram entender que minhas experiências familiares e escolares haviam me *genderizado*<sup>4</sup>. Compreendi, mediante leituras e aprendizagens que estas marcas, ditas características de cada gênero, não são naturais como eu pensava, são representações sociais que constituíram minha identidade. A partir daí passei a “desconfiar” dos discursos naturais e normativos sobre sexo, gênero e sexualidade<sup>5</sup>.

Estes fatores foram percebidos por mim, durante a graduação no curso de Pedagogia, realizado na Universidade Estadual de Maringá (UEM). A realização de uma pesquisa de iniciação científica<sup>6</sup>, nesse período, permitiu responder algumas indagações que eu tinha e dar encaminhamentos para os Estudos de Gênero. Neste trabalho, investiguei as imagens da mídia – revista *Capricho* e o programa *Malhação*<sup>7</sup> – em relação às jovens mulheres – público alvo destas mídias. Considerei que esses materiais indicam padrões de comportamento como sensualidade, beleza e magreza para a definição do ser mulher. Uma mulher pode e deve se tornar um objeto desejado e consumido (FRANÇA; NOGUEIRA; SILVA, 2005; FRANÇA, 2008).

---

<sup>4</sup> *Genderizado* vem do termo *gender* que significa gênero em português. O termo gênero passou a ser usado na década de 1980 por feministas norte-americanas para designar o significado social e cultural da identidade sexual e biológica de mulheres e homens (SCOTT, 1995; NOGUEIRA, 2001).

<sup>5</sup> O termo sexo refere-se às peculiaridades físico-biológicas, como a genitália que define os sujeitos como machos ou fêmeas. Gênero, como já definido, está relacionado às condições sociais de identificação social e corporal com as características de masculinidade e/ou feminilidade e suas variantes como travestismo, androginia, dentre outras. A sexualidade está atrelada ao encaminhamento ou direcionamento do desejo enquanto orientação sexual que representa o sujeito heterossexual, homossexual e bissexual (LOURO, 1997, 2007, 2013). Estes três conceitos serão utilizados no decorrer de todo o texto.

<sup>6</sup> Projeto de iniciação científica intitulado “A educação de jovens mulheres proposta por meios de comunicação” sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Ana Cristina Teodoro da Silva e, realizado em parceria com a acadêmica Juliana Keller Nogueira.

<sup>7</sup> Revista *Capricho* (Editora Abril); programa *Malhação* (Rede Globo de Televisão).



Por um lado, o curso - e, especificamente, a pesquisa de iniciação - me possibilitaram uma visão problematizadora e questionadora do tema gênero, por outro lado, contudo, me inquietou a escassez de discussões e, sobretudo, de práticas de formação dos/as futuros/as profissionais sobre o tema. Paralelamente, o contato com as teorias curriculares críticas e pós-críticas em disciplinas do curso<sup>8</sup> me permitiu (re)pensar a prática escolar em seu conjunto e questionar: por que o curso de Pedagogia é composto em sua maioria por mulheres? O que representa essa possível prática social objetivada? Quais as representações sociais desses/as profissionais a respeito de gênero?

A partir de tais questionamentos, no mestrado, - cursado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM<sup>9</sup>, - realizei uma pesquisa com docentes de quinta e sexta séries do Ensino Fundamental de uma escola pública, investigando seus conceitos de gênero. Concluí que professores e professoras ensinam suas concepções de gênero em atitudes simples e cotidianas, como gestos, olhares, afirmações e reprovações realizadas dentro e fora da sala de aula. Em vista disso, um processo de intervenção pedagógica poderia produzir inquietações do que os/as docentes compreendiam como natural e como verdade inquestionável. Nasceram então indagações sobre como contribuir para a formação docente sobre gênero de forma a problematizar suas concepções e refletir sobre sua prática pedagógica nesta temática (FRANÇA, 2009; FRANÇA; CALSA, 2010, 2011).

Após a conclusão de minha pesquisa de mestrado, no ano de 2009, trabalhei como professora colaboradora na Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão<sup>10</sup>. Ministrei a disciplina de Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia e Geografia. Os temas evidenciados na ementa permitiram estabelecer relações acerca da formação da identidade humana, gênero e sexualidade. Ao entrar nestas discussões, deparei-me com muitos preconceitos e tabus por parte dos/as acadêmicos/as. Pensei que esta postura estava atrelada ao fato destes/as alunos/as não terem entrado em contato com as discussões de gênero durante o processo de sua formação escolar. Essa questão me motivou a pensar em estudar as representações de acadêmicos e acadêmicas sobre gênero e sexualidade como pesquisa de doutorado. Entretanto, a formação continuada de docentes da Educação Básica ainda me inquietava, pois um trabalho com essa temática na educação básica poderia

---

<sup>8</sup> Disciplina de Currículos e Programas ministrada pela professora Dr<sup>a</sup>. Geiva Carolina Calsa.

<sup>9</sup> PPE/Universidade Estadual de Maringá, concluído em 2009.

<sup>10</sup> Atualmente conhecida como Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão (Unespar/Fecilcam).

formar alunos/as que chegariam à graduação com outra concepção de gênero, por isso optei por dar sequência aos estudos do mestrado.

Em vista disso, minha proposta inicial de pesquisa no doutorado foi o desenvolvimento de materiais didáticos sobre gênero e sexualidade para serem trabalhados nas escolas. Contudo, uma revisão da produção científica e das publicações sobre o assunto mostrou uma quantidade considerável de material didático disponível nesta área (BRASIL, 2004, 2007, 2008; JUNQUEIRA, 2009; PARANÁ, 2009, 2010, 2011). Essa busca originou novas indagações: esses materiais didáticos chegam às escolas? Como são trabalhados pelos/as docentes? Os/as docentes abordam esta temática em sua prática pedagógica? Discussões no grupo de pesquisa do qual participo desde o Mestrado – Gepac/CNPq-UEM – contribuíram para a minha decisão por uma pesquisa que articulasse a formação inicial e continuada de professores/as.

Eliane Maio (2011) evidencia a necessidade de uma formação continuada, sobretudo em relação aos estudos de gênero, ao destacar que quando a escola sente a necessidade de trabalhar gênero e sexualidade recorre a médicos/as - profissionais que seriam “autorizados/as” - para ministrarem palestras sobre a reprodução humana. Ou seja, os/as docentes tornam-se espectadores/as da apresentação de conteúdos referentes ao tema sexo, gênero, sexualidade, o que pesquisas evidenciam que não são suficientes para produzir mudanças da prática pedagógica convencional dos/as profissionais.

Assim, aliada à necessidade de formação docente nesta temática, considerei relevante investigar uma modalidade alternativa para essa proposta. Na medida em que gênero é elemento da identidade de cada docente, sugeri que problematizações no modo como lidam com o assunto poderiam envolver uma reflexão sobre seus conceitos, preconceitos, dúvidas, medos e sentimentos que fizessem sentido para eles/elas como pessoas e não somente na qualidade de educadores/as. Por essa razão, a problemática norteadora desta pesquisa foi: **de que modo um círculo dialógico sobre as representações sociais de gênero com professoras e funcionárias da educação básica poderia contribuir para a formação docente?** Em outras palavras, seria possível contribuir com a formação docente ao gerar tensões e conflitos sobre suas representações sociais de gênero?

Em busca da produção acadêmica envolvendo os temas gênero e representações sociais, encontrei cerca de 120 trabalhos produzidos entre os anos de 2000 e 2010 no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES, 2010). O conjunto desses trabalhos se refere às áreas da Saúde, Enfermagem, Psicologia Social e Educação. Especificamente na área da Educação, nesse mesmo período, foram encontrados 23 trabalhos envolvendo gênero e representações sociais. Desses, foram identificados dois que articulam diretamente as representações sociais de gênero à formação docente. O estudo de Lassala Moreira (2009), *Identidade docente e gênero: representações do professor por alunos e alunas da Pedagogia*, investigou as representações sociais de alunos e alunas do curso de Pedagogia sobre a docência. Marta Maria Telles (2004), em sua dissertação de mestrado intitulada *As representações sociais que professores apresentam acerca do que avaliam ser as representações sociais de sexualidade de alunos do ensino fundamental de escolas públicas*, pesquisou as representações sociais sobre a sexualidade de alunos/as do ensino fundamental por parte de seus/suas professores/as. Os outros estudos tratam de representações sociais de sujeitos sobre vários temas como escola, Aids, o “ficar”, racismo, língua estrangeira e matemática, dentre outros assuntos.

Tendo em vista não terem sido encontrados nesta busca estudos que respondam ao problema proposto – de que modo o estudo das representações sociais de gênero pode contribuir à formação docente –, optei, nesta pesquisa, por investigar a repercussão de uma intervenção pedagógica na modalidade de círculo dialógico<sup>11</sup> sobre as representações sociais de gênero de professoras e funcionárias<sup>12</sup> de uma escola da rede pública. Este objetivo foi desmembrado em três específicos: 1) mapear as articulações teórico-metodológicas possíveis entre os estudos de gênero e a teoria das representações sociais; 2) identificar as representações sociais das participantes da pesquisa sobre gênero durante os grupos de estudo e as observações do cotidiano escolar e 3) analisar o processo de polifasia cognitiva<sup>13</sup> do grupo investigado ao longo dos encontros do círculo dialógico.

Como fundamentação teórica do estudo, elegi a articulação teórico-metodológica entre os estudos de gênero e a teoria das representações sociais para refletir o caráter individual e social da produção e circulação de representações sociais de gênero. Em Arruda (2002), encontrei indicativos dessa articulação como possibilidade de desenvolvimento de uma pesquisa híbrida que corre os riscos de cruzar fronteiras

---

<sup>11</sup> Articulação teórico-metodológica do círculo de cultura de Paulo Freire (1987), do círculo epistemológico de Romão; Cabral e Carrão (2006) e Accorssi (2011) e da proposta dialógica de Jovchelovitch (2008).

<sup>12</sup> As participantes da pesquisa foram todas mulheres. O único professor que trabalhava na escola não aceitou fazer parte da pesquisa, utilizando como justificativa o fato de não se interessar por questões sobre gênero.

<sup>13</sup> Estado em que se reconhece a diversidade e a coexistência das lógicas do saber (MOSCOVICI, 2011).

epistemológicas. Como lembra Chassot (2003), é sempre pertinente trocar de óculos – a teoria das representações sociais – para olhar o mesmo objeto de estudo – o gênero. Essa consideração foi reforçada por Conceição Nogueira (2001) que em seu livro, *Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero*, apresenta as contribuições da Psicologia Social para as perspectivas críticas do feminismo.

Do ponto de vista empírico, para a formação continuada docente, decidi realizar grupos de estudos com uma abordagem dialógica. Essa decisão foi tomada a partir do contato com as obras de Paulo Freire (1987) e Sandra Jovchelovitch (2008) bem como a tese de doutorado de Aline Accorssi (2011), que salientam a dialogicidade como ponto central de uma pesquisa que busca a troca de saberes e fazeres, bem como a horizontalidade das relações pesquisador/a-pesquisados/as. Partindo desse referencial teórico-metodológico, denominei os grupos de estudos da pesquisa como “círculos dialógicos”. Os círculos dialógicos foram organizados por temáticas e inquietações sugeridas a cada encontro pelas próprias participantes, acrescentadas de questões, imagens, literaturas e atividades produzidas por mim com temas problematizadores, que destacaram o estranho, o desconhecido e o exótico como possibilidade de ser.

O estudo ficou definido então como uma pesquisa-ação-participativa conforme a caracterização de Marisa Vorraber Costa (2002). Esta modalidade de pesquisa ancora-se na pesquisa-ação desenvolvida nas universidades brasileiras nas décadas de 1960-1970 que teve influência das obras de Paulo Freire. A pesquisa-ação é ressignificada por Costa (2002), ao problematizar a suposta emancipação de grupos sociais marginalizados pelo acesso ao conhecimento científico. Por isso, a autora sugere uma pesquisa ação-participativa que favoreça a escuta de vozes até então silenciadas. Assim, a modalidade do círculo dialógico foi selecionada como uma maneira de ouvir as vozes de professoras e funcionárias – educadoras, sobre suas representações de gênero.

Além dos grupos de estudos desenvolvidos como círculos dialógicos, realizei observações das práticas pedagógicas das educadoras participantes. Participaram do estudo 18 profissionais de uma escola da rede pública do município de Campo Mourão/PR, sendo 14 professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano) e quatro funcionárias da escola investigada. Foram realizados oito encontros quinzenais dos círculos dialógicos ao longo do segundo semestre de 2011. As observações participantes ocorreram também a cada 15 dias com duração de 4h, distribuídas em vários locais como salas de aula, corredores e pátios em horários também diversificados. Para a

realização desses dois procedimentos de coleta de dados, contei com a colaboração de quatro auxiliares de pesquisa, acadêmicas do curso de Pedagogia, previamente orientadas para a colaboração na coleta de dados. Os dados coletados dos encontros foram transcritos na íntegra e as observações participantes registradas em diário de campo por mim e pelas acadêmicas. Os dados obtidos sobre as representações de gênero foram analisados a partir de categorias conceituais da Teoria das Representações Sociais, em particular o conceito de polifasia cognitiva.

Esta pesquisa foi organizada em três capítulos cujo objetivo é facilitar a compreensão do leitor sobre as decisões e as conclusões que foram elaboradas durante o desenvolvimento do estudo. O primeiro capítulo, *Gênero e representações sociais: discussões no âmbito educacional*, apresenta a articulação realizada entre gênero e representações sociais no campo da Psicologia Social e da Educação passando pelos movimentos feministas, estudos de gênero, e conceitos como ancoragem, objetivação e polifasia cognitiva. A educação escolar foi anunciada como um ambiente de produção e circulação de representações sociais de gênero, permeado de normatização, ambivalências e resistências.

O segundo capítulo, *Encaminhamentos e arranjos metodológicos da pesquisa*, apresenta os procedimentos da pesquisa: a seleção da escola, o aceite das participantes, o questionário utilizado, o desenvolvimento dos círculos dialógicos, a realização das observações e os materiais utilizados para a elaboração de cada encontro. Neste capítulo os caminhos metodológicos foram organizados para identificar as representações sociais de gênero das participantes. Neste sentido, a utilização de um questionário, a organização dos círculos dialógicos e a observação participante foram recursos imprescindíveis para tal constatação. Com o primeiro recurso foi possível realizar uma pré-análise do perfil das participantes da pesquisa, verificar suas representações iniciais sobre gênero e sexualidade e identificar o que gostariam de saber sobre a temática. Com o segundo recurso foram exploradas as dúvidas, tensões e representações de gênero das professoras e funcionárias e o terceiro recurso me possibilitou acompanhar as ações cotidianas das participantes no espaço escolar.

Ainda no segundo capítulo foi destacada a articulação das vertentes teóricas: estudos de gênero, teoria das representações sociais e dialogicidade que culminou com a produção do círculo dialógico como estratégia metodológica de intervenção. A dialogicidade foi analisada pelas perspectivas de Paulo Freire (1987) e Marková (2006). A produção do círculo de cultura como troca de saberes, pelo viés da produção de um círculo

epistemológico como recurso metodológico, foi apresentado por Romão, Cabral e Carrão (2006) e por Accorssi (2011). Esta articulação foi profícua justamente por possibilitar a organização de encontros em que o diálogo permitia a percepção e o reconhecimento de diferentes lógicas de pensamentos – a polifasia cognitiva.

No terceiro, *Apresentação e análise dos dados da pesquisa: pretensões polifásicas*, as representações sociais das participantes e os dados das observações são organizados em categorias conceituais. As categorias de análise foram baseadas nas dimensões da representação social elencadas por Jovchelovitch (2008) que são, “quem”, “como”, “o que”, “para que” e “por que”. Cada uma destas dimensões elucida a existência de diferentes formas de saber e o que representam. A estas categorias acrescentei mais três dimensões de análise: ancoragem e objetivação, polifasia cognitiva e a relação “eu”, “outro”<sup>14</sup>, “mundo”. Assim, cada encontro do círculo dialógico foi analisado a partir de uma dessas categorias por considerar pertinente o movimento das representações sociais do grupo. A interpretação dos dados foi construída no contexto das relações pesquisadora-pesquisandas e pesquisandas-pesquisandas e, portanto, levaram em conta as manifestações das participantes que interagiram com modos distintos de ser, agir e pensar a cada momento do processo dialógico.

Considero que as representações das participantes e as práticas pedagógicas observadas evidenciam predominantemente representações sociais ancoradas e objetivadas em posturas machistas e sexistas. Constatei indícios de ampliação da polifasia cognitiva das participantes sobre o tema, contudo, como em estudos anteriores sobre o tema (FRANÇA, 2009), admiti que representações sociais que envolvem preconceito e exclusão não são meramente modificadas por uma intervenção e transformadas em resultados detectáveis na dimensão de uma pesquisa acadêmica, entre outros motivos porque apresentam ambivalências reforçadas em uma direção ou outra dependendo do contexto que os sujeitos vivem. Além disso, tais mudanças não são imediatamente identificadas e percebidas, pois não se constituem como informações adquiridas ou não pelo sujeito, pelo contrário, se organizam novas formas de pensar, sentir e agir. Dessa forma, os círculos dialógicos ofereceram situações de desestabilização de representações sociais absolutizadas e cristalizadas com possibilidades de movimento das participantes ao tentar produzir novas maneiras de ser tanto para si quanto para seus alunos/as. É o que pretendo mostrar no decorrer desta tese.

---

<sup>14</sup> Assim como anuncia Joffe (1998) utilizaremos também o conceito de “outro” empregado pela teoria feminista, no sentido de se referir aos sujeitos excluídos e subordinados (mulheres, negros/as, crianças, dentre outros/as).

# 1 GÊNERO E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: DISCUSSÕES NO ÂMBITO EDUCACIONAL

*Não há nada mais saudável do que sermos colocados face a face com nossas próprias contradições (MOSCOVICI, 2011, p. 115).*

Qual a relação entre gênero e representações sociais? O que essa discussão tem a ver com a educação? Neste capítulo apresentamos as articulações que realizamos entre gênero e representações sociais e suas possíveis contribuições à área educacional. Em vista disso, destacamos períodos do movimento feminista que contribuíram para a constituição do gênero em um movimento político contemporâneo (SCOTT, 1995; RAGO, 1998; NOGUEIRA, 2001; HARAWAY, 2009; GALINKIN; ISMAEL, 2011). Os conceitos de identidade e diferença também entram neste tópico, para diálogo com base em Giroux (1999), Hall (2005), Silva (2004, 2007b) e Woodward (2007).

Para a articulação com os estudos de gênero, foram selecionados os conceitos de representação social, ancoragem, objetivação e polifasia cognitiva com base nas obras de Moscovici (1978, 2011), Jovchelovitch (2008) e Jodelet (2001). Consideramos que esses conceitos podem se constituir em novos óculos para a compreensão do gênero na sociedade, assim como categorias de análise dos conceitos de gênero presentes na escola. Como expressa Giroux (1999), o cruzamento de fronteiras nos parece um caminho profícuo para repensarmos nossas identidades, crenças e valores.

## 1.1 MOVIMENTOS E TEORIZAÇÕES FEMINISTAS: A PRODUÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO

Os movimentos e teorizações feministas contribuíram para a produção do conceito de gênero, bem como a representação das identidades de homens e mulheres como sujeitos sociais. Estes movimentos nasceram na Europa no século XIX e repercutiram no Brasil no século XX com características políticas, reivindicatórias e acadêmicas. Para Rago (2008), é no movimento feminista organizado, e mesmo fora dele, que foram construídas táticas de confronto contra o poder dos homens, da Igreja, da ciência e do Estado.

Os feminismos<sup>15</sup>, em suas diferentes práticas sociais e pressupostos teórico-metodológicos, podem ser considerados movimentos sociais cujo objetivo inicial foi denunciar práticas sexistas, propor lutas por equiparação aos direitos cívicos e políticos de mulheres e homens, reconhecer as diferenças sexuais, como também as de gênero, etnia e classe. Ao se dedicar mais enfaticamente às mulheres, os movimentos feministas, predominantemente, buscaram dar voz a este grupo silenciado pela cultura patriarcal<sup>16</sup> ainda que atravessado por contradições e conflitos.

Nogueira (2001), estudiosa portuguesa da Psicologia Social, ancora-se em Kaplan (1992) para estudar as vagas feministas: a primeira vaga localizada em meados do século XIX; a segunda relacionada aos movimentos pós-Segunda Guerra Mundial e a terceira associada ao movimento do pós-feminismo.

Para Nogueira (2001), a primeira vaga feminista caracterizou-se pela busca da emancipação das mulheres e a luta por sua incorporação como cidadãs no Estado moderno. As causas que a desencadearam estão associadas à Revolução Industrial e às duas grandes Guerras Mundiais. Os espaços mais propícios foram a Inglaterra, considerada difusora da ideia feminista pela Europa e os Estados Unidos que provocaram grande impacto.

Nestes países, com os homens em combate nas guerras, as mulheres assumiram muitas das funções até então consideradas masculinas. Situação interpretada, de um lado, como emancipação e, de outro, como condição apenas emergencial. Conforme Nogueira (2001), para algumas feministas, as mulheres mostraram sua competência e posteriormente puderam assumir cargos no mercado de trabalho masculino para demarcar sua emancipação; para outras, tratou-se de uma situação provisória em que as mulheres foram requisitadas, sendo em seguida substituídas pelos homens.

Para a autora, as crises capitalistas vivenciadas durante o século XX fizeram com que muitas mulheres enfrentassem trabalhos domésticos, saíssem do campo e fossem para as grandes cidades. Em sua gênese, os feminismos diferenciaram-se em função de classes sociais, circunstâncias políticas, especificidades de cada país e contexto histórico. Assim, mulheres trabalhadoras buscavam melhorar sua condição econômica frente às consequências da Revolução Industrial, enquanto mulheres de classes sociais mais favorecidas almejavam igualdades de direitos no trabalho e liberdade. Neste contexto,

---

<sup>15</sup> Sobre os movimentos e teorizações feministas e de gênero ver Rago (1995/1996; 1998; 2003; 2008).

<sup>16</sup> Como salientam Nogueira (2001) e Nicholson (2000), o conceito de patriarcado pode ter várias definições, embora originalmente se refira à autoridade do pai na família, pode ser visto como o processo em que homens e instituições dominadas por homens caracterizam uma supremacia masculina.



contudo, a formação de valores correspondia ao ser boa esposa, e às mulheres que não conseguiam se casar restava o convento ou a prostituição.

Marcas históricas impactaram positivamente as reivindicações das mulheres. Olympe de Gouges, escritora e dramaturga, publicou a “*Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*”, baseada na Declaração de Direitos Francesa de 1789. Pioneira na literatura feminina, reivindicou os direitos da mulher como “ao livre discurso, o direito de revelar a identidade dos pais e o reconhecimento da legitimidade das crianças”. A última exigência correspondia ao questionamento de padrões da liberdade masculina, presente até hoje em várias sociedades. “As propostas de Gouges colocavam o homem como parte da reprodução na sociedade e não apenas como cidadão racional e político” (GALINKIN; ISMAEL, 2011, p. 528). Gouges foi presa e levada à guilhotina em 1793 por não se calar e por defender seus direitos como mulher.

No mesmo ano em que Marx e Engels publicaram o Manifesto Comunista (1848), 100 mulheres redigiram um Manifesto Feminista, nos Estados Unidos, denominado *Declarations of Sentiments*. Neste documento foram analisadas as relações de poder entre homens e mulheres e criticado o domínio masculino para além da discussão econômica (NOGUEIRA, 2001; LAMAS, 1995).

Um pouco depois, na Inglaterra, John Stuart Mill<sup>17</sup> (2006) escreveu *A sujeição das mulheres*, publicado em 1869. Nesta obra, o autor defende a igualdade cívica das mulheres e dos trabalhadores e as condições para a emancipação feminina. Recusa a ideia da existência de uma natureza feminina, tudo que é válido para a felicidade do homem deveria ser válido para a felicidade da mulher, “[...] tal subordinação deveria ser substituída por um princípio de igualdade perfeita, sem qualquer poder ou privilégio para um lado e incapacidade para outro” (MILL, 2006, p. 15).

Nos anos 1930, século XX, a antropóloga americana, Margaret Mead (2006), publica *Sexo e Temperamento* com resultados de pesquisas realizadas na Melanésia, inaugurando discussões sobre a divisão sexual de papéis sociais tomados por homens e mulheres, como mostra o excerto abaixo.

Cada homem permanece sozinho, a representar suas multiplicidades de papéis, ora aliado a um, ora a outro homem; as mulheres, porém, constituem um grupo sólido, ativo, protetor, jovial, não-perturbado por

---

<sup>17</sup> Nogueira (2001) expõe que Stuart Mill escreveu esta obra com sua mulher, Harriet Taylor, todavia, em seu livro não consta a autoria de Taylor.

rivalidades. Alimentam suas crianças do sexo masculino e seus jovens parentes varões com sementes de lotos e raízes de lírios, seus esposos e amantes com pílulas de amor distribuídas parcimoniosamente. E, ainda assim, os homens são mais fortes e um homem pode surrar a esposa, servindo essa possibilidade para confundir todo o fluxo do domínio feminino e da saltitante, encantadora, graciosa e galanteadora atenção masculina (MEAD, 2006, p. 254).

A autora enfatiza também os aspectos psicológicos de procedimentos e condutas de ambos, homens e mulheres, como mais ou menos agressivos, ativos, passivos etc. A leitura de sua obra nos fez indagar: que representações femininas e masculinas estão presentes neste trecho? Como e por que estas representações fazem parte das discussões atuais de gênero? Encontramos em Segato (1996, p. 240) parte da resposta, em que considera Mead a responsável por introduzir a relação homem e mulher “como uma questão antropológica, etnograficamente documentada” e inaugura o que atualmente nominamos de “construção cultural de gênero”, que se baseia na constatação de que “homem” e “mulher” são entidades diferentes. As pesquisas de Mead, apesar do nascimento de diferentes vertentes feministas, continuam sendo referencial para a produção de estudos neste campo.

A segunda vaga feminista, situada entre os anos 1960 e 1980, do século XX, foi marcada por outras formas de protesto, com ênfase na literatura feminista, como o livro *O Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir (1949), filósofa francesa, cuja frase “Não se nasce mulher, torna-se mulher” se destaca como uma das marcas dos movimentos feministas. Os comportamentos relacionados à masculinidade e feminilidade, bem como o lugar e os papéis sociais de homens e mulheres levam a autora a concluir que a mulher é construída historicamente como o “outro” das relações sociais e políticas – o segundo sexo. Também nos Estados Unidos, este movimento foi crescente e culminou com a publicação de *Mística Feminina*, de Bety Friedam, nos anos 60. Os movimentos que perpassam essas publicações questionam a construção do feminino e do masculino e contribuem para a organização da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, em 1947, na qual exigem políticas públicas igualitárias (GALINKIN; ISMAEL, 2011).

Para Galinkin e Ismael (2011), até o final da Segunda Guerra Mundial a representação da mulher esteve vinculada ao espaço privado – invisível ao público. A figura feminina era vista como desnecessária no espaço econômico, social ou político, visível como adorno e útil para os serviços do espaço que lhe cabia, o privado.

Daí em diante, valores, costumes e crenças postos em suspenso, geraram modificações na representação da mulher ligadas a outros movimentos sociais, como o da

juventude e do negro. Como lembra Lessa (2005, p. 34), “o campo de estudos das mulheres, da década de 1970, é herdeiro da identidade feminina e foi, em parte, construído pelas mulheres operárias para marcar a diferença com relação ao operário”. Neste contexto, mulheres operárias contribuíram para colocar em questão a constituição de família nuclear e a dependência das mulheres, “o que preocupava as feministas de então, era a percepção das mulheres como seres dependentes, subvalorizados e frequentemente isolados, essencialmente aquelas que se dedicavam à família o tempo inteiro” (NOGUEIRA, 2001, p. 138).

Publicada no Brasil neste período, a obra *Tráfico de Mulheres* (RUBIN, 1975) teve como objetivo pensar e entender a opressão feminina a partir dos impactos da guerra e, de acordo com Nicholson (2000), lançou novas bases para a compreensão das diferenças de papéis e funções sociais homem-mulher ao problematizar sua interpretação essencialista. Dá-se início ao questionamento dos fatores biológicos como determinantes da condição social feminina e masculina.

De um ponto de vista convergente, Rago (2008, p. 2) resume que o “feminismo irrompeu vigorosamente no final dos anos sessenta, em sua segunda vaga”, e as mulheres passaram a ocupar “o mundo público, assumindo as profissões masculinas, questionando as práticas culturais [...]”. Ainda assim, segundo Swain (2001), o mundo feminino manteve-se bastante reduzido ao consumo de produtos domésticos – para o lar, e voltados à moda.

Além disso, a apresentação do movimento feminista pelos meios de comunicação reduziu-se aos atos de maior impacto como o das mulheres que queimaram os *soutiens*, em 1968, e das francesas que dedicaram uma grinalda “à mulher desconhecida do soldado desconhecido”, em 1970. Os veículos de comunicação não deram a mesma repercussão às intervenções feministas na política como mudanças legislativas e criação de organizações internacionais (NOGUEIRA, 2001, p. 138).

É importante salientar que esses movimentos, embora tenham sido reconhecidos e se propagado internacionalmente, apresentavam situações particulares. Cada país produziu o seu discurso feminista de acordo com as possibilidades e relações que podiam estabelecer dentro de suas fronteiras, como comenta Nogueira (2001) sobre alguns países europeus.

Em Itália, distingue-se frequentemente três ou quatro vagas, e não duas. Em países como Portugal e Grécia, que emergiram de regimes ditatoriais,

apenas nos últimos vinte anos, os movimentos das mulheres dos anos 70 e 80 parecem ser do tipo dos da primeira vaga. Estas descontinuidades no conhecimento social devem-se possivelmente ao efeito das duas grandes guerras, e às ideologias que governavam na época: qualquer movimento radical ou reformista no Ocidente teria ficado suspenso durante a segunda guerra mundial, e qualquer progresso nos movimentos feministas seria impossível nos países onde fascistas tiveram poder, como foi o caso de Portugal e Espanha (NOGUEIRA, 2001, p. 140).

No Brasil, os movimentos feministas acompanharam os grupos de esquerda que nas décadas de 1960, 1970 e 1980 lutavam contra a ditadura militar, como destacam Galinkin e Ismael (2011). A discussão sobre gênero no Brasil será desenvolvida separadamente no tópico 1.1.2.

Para Nogueira (2001) a terceira vaga feminista que se inicia na década de 1980 é conhecida como pós-feminista e foi considerada “fora de moda” pelos meios de comunicação da época. Os limites são postos em cheque, pois, embora o discurso de igualdade homem-mulher estivesse legalizado pelas reivindicações da primeira e segunda vaga, permanecia uma grande diferença entre o legal e a prática cotidiana. As mulheres ocidentais de sociedades industrializadas conquistaram espaços públicos, controlaram a fertilidade, tiveram acesso à escolarização e maior liberdade cívica, todavia, continuavam a ser as responsáveis pela esfera privada. Essa condição abriu caminho ao nascimento de movimentos contrários aos feminismos, como o *backlash*<sup>18</sup>, ou como denomina Costa (2004), refluxo antifeminista. Trata-se de um movimento articulado às modificações da política de direita americana e aos aspectos relacionados à interdependência família/carreira das mulheres.

As dificuldades de conciliar trabalho e família originaram maior pressão sobre as mulheres. Para Nogueira (2001, p. 144), a redução dessas pressões e o acesso das mulheres ao mercado de trabalho dependem da formação dos homens, pois “sem a reeducação dos homens de forma a funcionarem como parceiros iguais em situações afectivas e familiares ou o suporte constante de outro adulto, o *stress* torna-se imenso e prejudicial para muitas mulheres”. Situações como estas reforçaram o discurso de que o papel da mulher, desde o seu nascimento, é cuidar do outro. Além deste discurso pautado na essência feminina, seja

---

<sup>18</sup> Costa (2004) apresenta este movimento como sinônimo do refluxo antifeminista, um contradiscurso às conquistas das mulheres. Helen Haste, citada por Nogueira (2001), apresenta três versões do *backlash* – o regressivo que propõe um retorno aos valores tradicionais referentes aos papéis sexuais e de gênero; o reativo que considera um momento de pós-feminismo ao considerar que as mulheres atingiram todos os seus objetivos e, por fim, o alternativo defensivo que denuncia o feminismo por não possibilitar aos homens o envolvimento em esferas privadas, busca produzir novas masculinidades.

biológica ou social, segundo a autora, os homens mantêm sua dificuldade de lidar com o poder do feminino.

“Eu gostaria de matar a mulher que queimou o *soutien!*” Frases como esta justificaram o movimento antifeminista desse período pela quantidade de responsabilidades que foram atribuídas às mulheres. Como destaca Oliveira (2003), se antes eram as responsáveis únicas pela esfera privada, a casa e a família, agora deveriam também compor a esfera pública.

Rago (1995/1996) destaca que as representações feministas passaram a ser associadas a mulheres feias, infelizes, mal amadas ou lésbicas. Nas palavras de Giroux (1999, p. 77), o feminismo foi “[...] muito discriminado em sua capacidade de investigar através dos escombros da modernidade para liberar suas vitórias, particularmente as potencialidades não realizadas que residem em suas categorias de ação, justiça e política”. Com base nessa visão do movimento feminista, Nogueira (2001, p. 146) mostra que muitas mulheres procuram distanciar-se da “caricaturização do feminismo” veiculada pela ideologia tradicional.

[...] se ser feminista, implica, no discurso tradicional, ser uma mulher mal amada, desinteressante do ponto de vista sexual, com problemas de relacionamento interpessoal ou lésbica, as mulheres podem optar por ser ‘verdadeiras’ mulheres, afastando-se assim deste estereótipo limitativo. Assim, a frase ‘Eu não sou feminista, mas...’ representa o facto de muitas mulheres pretenderem distanciar-se dos estereótipos veiculados pela caricaturização do feminismo veiculada pela ideologia tradicional, aceitando, no entanto, a existência de alguns problemas.

Contudo, a terceira vaga feminista também vem representando conquistas, pesquisas e novas teorizações sobre o feminismo para além de um pensamento antifeminista ou pós-feminista. Como apontado por Giroux (1999), esta vaga traz discussões sobre gênero como um conhecimento parcial, experiencial e contextualizado, como uma relação e não como uma categoria pré-moldada, fixa. É neste contexto que nasce o conceito de gênero como uma categoria de análise.

Joan Scott (1995, p. 3) assinalou a categoria de gênero como uma forma de compreender as relações entre os sexos em sua organização social. Para tanto, passa a ser considerada em conjunto com as categorias de classe e raça. Para a autora, “[...] ‘gênero’ inclui as mulheres sem as nomear, e parece assim não se constituir em uma

ameaça crítica. Este uso do ‘gênero’ é um aspecto que poderia ser chamado de procura de uma legitimidade acadêmica pelos estudos feministas nos anos 80”.

Em direção próxima, João Manuel de Oliveira (2010, p. 33) destaca a obra de Donna Haraway que ao rejeitar a categoria mulher acaba por afirmar que “o gênero é uma relação social, atravessada por outras como a etnicidade, a cultura, a orientação sexual, a classe social, entre outras”. A proposta de Haraway pode ser considerada um caminho contrário ao movimento *backlash* e à negatividade do feminismo, uma vez que apresenta um projeto feminista agora marcado pela polifonia em que diversas vozes, que parecem contraditórias produzem saberes.

Em sua obra, *Um Manifesto para Ciborgues: Ciência, Tecnologia e Feminismo socialista na década de 80*, Haraway (2009) inaugura uma nova epistemologia feminista e adota o conceito de *cyborg*<sup>19</sup>. O ciborgue é definido como um organismo cibernético e híbrido, uma criatura da ficção, que pode ser qualquer um/a de nós. Trata-se de um ser humano pós-gênero que rompe com estereótipos, como consequência problematiza as fronteiras entre homens e mulheres, humanos e não humanos.

Oliveira (2010) destaca que Haraway se inspirou na ficção científica, no feminismo e no socialismo para produzir o conceito de ciborgue que problematiza as relações de poder relacionadas ao sexo e ao gênero, almejou provocar tensões e espaços híbridos para contestação das categorias humanas de gênero. Também com o sentido de uma nova epistemologia feminista, Rago (1998) apresenta um projeto feminista de ciência capaz de problematizar os discursos misóginos<sup>20</sup> e androcêntricos<sup>21</sup>.

Essa epistemologia propõe-se a produzir uma nova linguagem que deve se constituir em um contradiscurso à experiência e à lógica masculina. As rupturas propostas pela epistemologia feminista a aproximam, como evidencia Rago (1998), às problematizações do paradigma da ciência que vêm sendo realizado pelo pensamento pós-moderno<sup>22</sup>. Nesta direção, destaca a subjetividade como forma de conhecimento que produz novos significados e nova interpretação do mundo.

---

<sup>19</sup> “O *cyborg* (do inglês *cybernetic organism*)” refere-se ao ser humano criado artificialmente, tem antecedentes históricos da tradição medieval, bem como em *A tempestade* de Shakespeare e em *Frankenstein*, de Mary Shelley. O ciborgue, na perspectiva de Haraway, é um estilo alternativo de ser para além dos estereótipos de gênero e sexo (BONNICI, 2007, p. 53).

<sup>20</sup> Refere-se à desvalorização, ódio ou desprezo ao feminino (BORGES; MEYER, 2008).

<sup>21</sup> Refere-se a uma perspectiva masculina que rejeita a perspectiva feminina, apresentando o homem como centro do processo de produção humana (BONNICI, 2007).

<sup>22</sup> A problematização do paradigma moderno da ciência por um viés pós-moderno é encontrado em Stuart Hall (2005) e Boaventura de Sousa Santos (2006).

Finalizando este tópico, consideramos que desde a reivindicação de Gouges no período de 1789 por uma declaração dos direitos da mulher, a discussão sobre emancipação da mulher tornou-se mais dinâmica na esfera pública. Entretanto, somente em 1919, militantes inglesas exigiram o direito ao voto e sensibilizaram a opinião pública (NOGUEIRA, 2001). Ainda assim, as discussões por direitos iguais a homens e mulheres só ganharam força nas décadas de 1960 e 1970 para angariar maiores conquistas, em outros espaços no século seguinte. Somente na década de 1980 o conceito de gênero vem à tona com um caráter relacional que compreende as histórias de homens e mulheres de forma conjunta e não dual. Tais discussões produziram o reconhecimento das diferenças e problematizou a busca de igualdade ao sujeito universal.

Em alguns países ocidentais, foram perceptíveis as transformações formais em nível político e legal, precisamente pelo papel dos movimentos feministas em suas estratégias e táticas diversificadas contrapondo aos discursos que reverberam desigualdades na realidade social. Todavia, o alcance destas mudanças – que variam em determinados países – têm apresentado certa regressão à medida que “as transformações não atingem as representações de gênero que constituem os corpos humanos em modelos de ser” (SWAIN, 2001, p. 13).

No início do século XXI, porém, ainda temos que lutar pela efetivação de direitos declarados há séculos. Precisamos produzir novos movimentos e teorizações que provoquem mudanças significativas no campo social e, neste sentido, compreender que o movimento histórico é de extrema relevância para trazer à tona ainda mais reivindicações, mudanças e outras representações sociais. Poderíamos enfatizar várias vertentes do feminismo, mas optamos por apresentar três propostas categóricas que condizem com o referencial teórico selecionado e que se relacionam no tópico seguinte.

### **1.1.1 Recortes epistemológicos das Teorias Feministas e dos Estudos de Gênero**

Neste tópico, são evidenciadas três abordagens das teorias feministas: 1) A proposta por Berenice Bento (2006) ao considerar as teorias como recortes epistemológicos dos estudos de mulheres e homens: o recorte universal, o relacional e o plural; 2) A proposta de Conceição Nogueira (2001) – o feminismo socialista, o feminismo liberal, o feminismo

radical e o feminismo cultural e 3) A proposta das autoras Galinkin e Ismael (2011) que se refere à síntese de categorias das teorias feministas consideradas mais representativas: Vertente Igualitária, Vertente Marxista, Vertente Psicológica/Psicanalista, Vertente *Queer* e Vertente Feminilidade/Identidade.

Bento (2006) afirma que o recorte denominado universal se refere à oposição binária entre os gêneros, representada pela obra de Simone de Beauvoir (1949). Para Bento (2006), a filósofa questiona a identidade feminina ao apresentar o homem como universal e a mulher como o outro dessa relação. O recorte relacional propõe a desconstrução do homem universal e é representada pela obra de Joan Scott (1995, p. 72).

‘Gênero’ como substituto de ‘mulheres’ é igualmente utilizado para sugerir que a informação a respeito das mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica no estudo do outro. Este uso insiste na idéia de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado dentro e por esse mundo. Esse uso rejeita a utilidade interpretativa da idéia das esferas separadas e defende que estudar as mulheres de forma isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tem muito pouco ou nada a ver com o outro sexo.

A compreensão relacional do gênero problematiza a existência de um sujeito universal, homem ou mulher, explicado por suas características biológicas opostas. O conceito de gênero passa a explicar as construções históricas e sociais dos sujeitos.

O recorte plural, além de problematizar o caráter androcêntrico da sociedade ocidental questiona o heterossexismo ao introduzir o termo *queer* – estranho, o/a diferente do padrão, da norma social. O conceito de *queer* se apresenta como um modelo de análise das identidades dos indivíduos que são vistas como mutáveis, o que abarca não somente as categorias de gênero como também sua sexualidade (MISKOLCI, 2009). Butler (2007) nos EUA e Louro (2007) no Brasil se apropriam dessas discussões e se ancoram nos estudos foucaultianos e evidenciam que as categorias sexo, gênero e sexualidade são produtos de um processo de normatização e, portanto, não são naturais. Galinkin e Ismael (2011) expõem algumas das características desta concepção.

Criam-se novos personagens com papéis e cenários idealizados fora do *script* normativo possibilitando o trânsito entre um e outro sexo/gênero e o desempenho de um outro papel. As identidades mostram-se flúidas, assim, e não fixas ou permanentes. Nessa concepção, *drag queens*, transformistas, transgêneros, transexuais, entre outros, acrescentam inovações identitárias à



cena de relações sociais cujas personalidades interagem, representam seus papéis mais ou menos estáveis, realizam seus desejos e fantasias. Transgridem as normas construindo identidades sexuais e de gênero fora de modelos de masculinidade e feminilidade e de relações afetivo-sexuais convencionais (GALINKIN; ISMAEL, 2011, p. 510).

Dessa perspectiva, os dois sexos biologicamente definidos, o macho e a fêmea, podem ser postos em questão por identidades que não se enquadram neste dualismo, como as crianças que nascem com duas genitálias – o que é considerado intersexualidade ou ainda conhecida como hermafroditismo<sup>23</sup>. Quando isso acontece, a medicina com o apoio da psicologia propõe reparar o “erro” da natureza e determina o sexo que considera mais adequado ao sujeito para normatizar a sexualidade e o gênero dentro do modelo dualista (SANTOS; ARAÚJO, 2010). A criança deve assumir a identidade e o lugar social relativos ao sexo escolhido pela convenção social e médica, em contrapartida, os estudos de gênero têm problematizado a decisão médica<sup>24</sup>.

Além dos três recortes epistemológicos dos estudos feministas organizados por Bento (2006), destacamos as categorias apresentadas por Nogueira (2001), em que o feminismo socialista refere-se ao contexto dos movimentos sociais dos séculos XIX e XX. Tem como pressuposto que a desigualdade entre os sexos se deve às pressões da família e do trabalho capitalista. Neste sentido, os papéis de gênero seriam resultado do sistema e as relações entre os sexos vistas como ideais entre homens e mulheres.

Desenvolvido em paralelo com o Feminismo Socialista, o Feminismo Radical sugere a exclusão do masculino e a vivência exclusiva do feminino na sociedade. Os homens são considerados inimigos íntimos das mulheres e seu enfrentamento passa pelo celibato e a lesbianidade. As feministas radicais interpretam a cultura e a economia como reprodutoras das desigualdades advindas das diferenças sexuais que privilegiam os homens no poder. É considerado um movimento necessário para desestabilizar modelos e instituições hierárquicos (NOGUEIRA, 2001).

Faz parte do Feminismo Liberal<sup>25</sup> a Organização Nacional para Mulheres constituída por Betty Friedan (1971), nos EUA, cujo objetivo era o de contribuir para a criação de leis e campanhas direcionadas à mudança de ações discriminatórias contra as

---

<sup>23</sup> Atualmente, os indivíduos intersexuais têm rejeitado o termo hermafroditismo para evidenciar que a contradição não está nos corpos, mas na definição atribuída pela sociedade a homens e mulheres, ao feminino e ao masculino (SANTOS; ARAÚJO, 2010).

<sup>24</sup> Antes da finalização desta tese, em outubro de 2013, a Alemanha, depois da Austrália, tornou-se o segundo país a proibir a cirurgia para definição do sexo de bebês antes da manifestação do gênero por parte da criança já em idade mais avançada (ALEMANHA..., 2013).

<sup>25</sup> Há também discussões sobre o Feminismo Libertário, outra categoria feminista. Ver Rago (2008).

mulheres. É considerado o mais conhecido pela opinião pública pela sua repercussão na comunicação social e política. Críticas ao movimento se referem ao seu direcionamento elitista à entrada de mulheres nos espaços masculinos sem levar em conta as mulheres que não têm instrução para tal função (NOGUEIRA, 2001).

O Feminismo Cultural inclui os movimentos franceses e americanos, bem como os baseados na Antropologia cultural e na literatura. Privilegia as discussões sobre o uso da linguagem e a desconstrução dos discursos que definem a desigualdade entre os gêneros (NOGUEIRA, 2001).

No que diz respeito às correntes teóricas expostas por Galinkin e Ismael (2011), a Vertente Igualitária é considerada uma das primeiras teorias feministas que lutou pela igualdade entre os sexos/gêneros e pelo fim da discriminação nos âmbitos sociais. Para este grupo, a principal fonte de discriminação e desigualdade entre homens e mulheres referia-se à diferença sexual do trabalho. As autoras Beauvoir e Friedam representaram esta vertente teórica mediante seus escritos. Relacionada à Vertente Igualitária, Galinkin e Ismael (2011) evidenciam a Vertente Marxista que analisa a condição da mulher com base na luta de classes, bem como o poder do patriarcado com ênfase na opressão da mulher.

A Vertente Psicológica/Psicanalítica prioriza a compreensão do desenvolvimento humano moral, cognitivo e psicossocial dos indivíduos, nos quais a mulher é vista como inferior ao grupo masculino. Galinkin e Ismael (2011, p. 534) apresentam Carol Gilligan como representante norte-americana desta linha que tem “como objetivo analisar os processos formativos das identidades de gênero associados ao desenvolvimento moral, valorizando as experiências vividas por crianças”. Luce Irigaray, a representante francesa, pesquisou “a significação de ordem simbólica da identidade de gênero, elaborada pelas regras sociais de cada cultura, no sentido de construir a experiência de gênero” (GALINKIN; ISMAEL, 2011, p. 534).

A vertente Feminilidade/Identidade, com base em pesquisas das áreas da Psicologia, História, Antropologia e Ciências Sociais, propõe analisar os discursos científicos e a linguagem acerca dos mitos femininos. Nancy Chodorow (1980) e Joan Scott (1995) são representantes desta teorização.

As correntes *Queer* e Feminilidade baseiam-se em críticas às correntes Marxistas ou Do Patriarcado, às noções de sujeito universal, racional, masculino, como representante do humano. São reconhecidas como teorias feministas pós-estruturalistas por tomarem como base para suas reflexões autores representantes da escola filosófica de mesmo nome –

Foucault, Derrida, e outros. Tais correntes recorreram a essas tematizações, de modo a desconstruir dicotomias que presidem o modo de pensar ‘próprio das mulheres’ (GALINKIN; ISMAEL, 2011, p. 534).

A vertente *Queer* nasceu na segunda metade da década de 1980 ao contestar o padrão heterossexista, a família tradicional e conceitos religiosos que pregam a forma hegemônica das relações homem-mulher. Realizou críticas aos estudos feministas que se limitaram à lógica binária sexo/gênero e ao estereótipo de “mulher universal” defendido pela Vertente Marxista e Igualitária. Propõe a ruptura do paradigma moderno de identidade dos indivíduos e sugere que as identidades na contemporaneidade são móveis, transitórias e ambivalentes.

Retomando as teorias, podemos estabelecer pontos de convergência com o recorte epistemológico universal, o feminismo socialista/liberal e a vertente igualitária/marxista em que o foco foi a luta das mulheres como cidadãs, por direitos iguais aos do homem. Assim como os recortes relacional e plural que se articulam ao feminismo cultural destacado por Nogueira (2001) e às vertentes *Queer* e Feminilidade/Identidade que recorrem às teorizações com o objetivo de problematizar e desconstruir binarismos e polarizações de sexo, gênero e sexualidade.

Cada uma das vertentes teóricas feministas representa o que foi possível produzir em seu tempo e espaço e contribuíram para que o conceito de gênero pudesse ser produzido, repensado e modificado. Considerando as vertentes feministas apresentadas, selecionamos o recorte epistemológico plural, o feminismo cultural, *queer* e feminilidade como base teórica de nosso estudo por colocar em discussão o “outro” diferente da norma.

### **1.1.2 Estudos de mulheres e de gênero no Brasil**

As publicações acadêmicas brasileiras foram marcadas por um grande número de estudos na área denominada “Estudos das Mulheres”. Tais estudos surgiram junto aos movimentos de esquerda da década de 1960. Estes estudos pesquisaram a posição das mulheres em relação aos homens. Somente na década de 1980 nasceram os “Estudos de Relações de Gênero” – *Gender Studies*, nascido inicialmente na Europa, Estados Unidos e Canadá (GALINKIN; ISMAEL, 2011). Conforme Scott (1995), este campo de estudos

busca problematizar as relações entre homens e mulheres e abordar o gênero como uma categoria de análise multidisciplinar.

Para Teresa de Lauretis (1994, p. 208), os Estudos de Mulheres situam-se, ao mesmo tempo, dentro e fora dos Estudos de Gênero, pois as mulheres podem utilizar ou negar a categoria gênero nas mais variadas formas de subversão ao *status quo*. Para ela, gênero não pode ser entendido como sexo, mas como representação de cada sujeito em sua relação social. Gênero é compreendido como “representação e como auto-representação, produto de diferentes tecnologias sociais, como o cinema, de discursos, epistemologias, práticas críticas institucionalizadas, bem como das práticas da vida cotidiana”.

Galinkin e Ismael (2011, p. 540) mencionam o estudo de Heleith Saffioti, de 1967, intitulado, *A mulher na sociedade de classe: mito e realidade*, que marca a produção acadêmica sobre o papel das mulheres no contexto brasileiro. Foi destacado publicamente por intelectuais brasileiros como Florestan Fernandes e Antonio Cândido por associar, pela primeira vez em nosso país, o tema da opressão das mulheres ao referencial marxista. Em obra posterior, *Gênero, violência e patriarcado*, Saffioti (2004), já atuante no campo dos Estudos de Gênero, investiga as práticas de violência contra as mulheres relacionando-as ao conceito de patriarcado.

Adelman, Grossi e Guivant (2010, p. 25) assinalam que, a partir da década de 1960, as mulheres passaram a marcar presença nas universidades, em princípio como estudantes e, em seguida, como professoras e pesquisadoras. Para as autoras, é a partir desta nova posição de sujeito que as mulheres começaram a se debruçar “sobre a tarefa de elaborar perguntas e procurar respostas para o que vai passar a ser pensado como a *questão da mulher* para as *questões de gênero*” (grifos das autoras). No mesmo período, a Fundação Carlos Chagas, com o apoio da Fundação Ford, produziu várias pesquisas sobre a situação das mulheres no Brasil.

No fim dos anos de 1970, o conceito de gênero passa a ser usado com o acesso aos estudos de Joan Scott (1995). O contato com o conceito compreendido em seu caráter relacional em nosso país, também favorece a produção de estudos multidisciplinares. Richard Parker, Sócrates Nolasco, Jurandir Freire Costa, entre outros, dedicam-se a pesquisas sobre masculinidade e relações de gênero, nas quais o homem é considerado sujeito constituído pelos mesmos mecanismos sociais que as mulheres. É também no âmbito dos movimentos feministas que homossexuais, lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros – (LGBTTT) – encontram espaço para se

manifestarem, se organizarem e obterem visibilidade por meio de debates, pesquisas e publicações. Dessa maneira, os Estudos de Gênero agora tratam não apenas dos direitos das mulheres como também dos homens e de outras identidades sexuais e de gênero que não se enquadram nas normas sociais (GALINKIN; ISMAEL, 2011).

Em sua obra, *Uma história do feminismo no Brasil*, Céli Pinto (2003) destaca as pretensões e manifestações feministas no país e identifica três períodos que compreendem movimentos desde o fim do século XIX até o feminismo pós-1968. O primeiro período, final do século XIX a 1932, refere-se ao feminismo sufragista caracterizado pelas iniciativas de Bertha Lutz como um “feminismo comportado” por não questionar diretamente a opressão da mulher e manter a ordem social. Na década de 1970, as reuniões promovidas pela advogada Romy Medeiros evidencia uma transição do feminismo “bem comportado” ao feminismo “malcomportado” em que as mulheres operárias e intelectuais discutem a dominação masculina e exigem direito à educação em que questionaram os “ditos” tabus. O terceiro período caracteriza-se como “o menos comportado dos feminismos” e relaciona-se ao movimento anarquista no qual se destaca a atuação da feminista Maria Lacerda de Moura<sup>26</sup>.

De acordo com Rago (2003), um feminismo “bem comportado” emergiu nos anos da ditadura militar no país, de 1970 a 1980, do qual participaram mulheres intelectuais das camadas sociais médias da população. Paralelamente, entretanto, mulheres das periferias das cidades, ex-ativistas, exiladas, ex-presas políticas e marxistas produziram um “feminismo rebelde”. Desse período, a autora destaca também a explosão de uma cultura pujante e de resistência, como por exemplo, músicas de Chico Buarque de Holanda, Geraldo Vandré e Milton Nascimento, entre outros/as. Além dos compositores citados pela autora, acrescentamos a composição de Aldir Blanc e João Bosco em 1979, *O bêbado e o equilibrista*, gravado pela cantora Elis Regina, na qual o “choro de Marias” e “Clarices” homenageiam as esposas de torturados e assassinados durante a ditadura militar (MORELLI, 2008).

A criação do Conselho Nacional de Direitos da Mulher, Lei nº 7.353 de 1985, vinculado ao Ministério da Justiça, é considerada uma das grandes conquistas das mulheres brasileiras. O Conselho tem como objetivo promover projetos e políticas contra a

---

<sup>26</sup> Em 1919 foi criada a Liga para Emancipação Intelectual, sob a iniciativa de Bertha Lutz, de Maria Lacerda de Moura, dentre outras. Foram feministas que lutaram pela emancipação das mulheres brasileiras. Maria Lacerda de Moura é uma representante dissonante das feministas dos anos de 1920/30, logo se afastou do grupo de Bertha e morando em São Paulo defendia o amor livre e a recusa à maternidade (SCHIMIDT, 2006).

discriminação das mulheres e formação de entidades para combate à violência contra mulheres. O *Programa de Apoio à Saúde da Mulher – PAISM*, bem como delegacias com atendimento especializado ao referente público, são exemplos da execução dessas políticas.

Outro exemplo, a Lei de Cotas para mulheres nas vagas dos partidos candidatos às eleições, proposta por Marta Suplicy em 1995, assegurou 30% de mulheres candidatas a partir do ano de 2000. A Lei Maria da Penha nº 11.340/2006, que institui mecanismos para prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Em seu artigo 8º, a lei estimula ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em relação à educação da mulher como parte do *Pacto Nacional de Enfrentamento da Violência contra a Mulher*. Em 2004 foi desenvolvido o programa *Brasil sem Homofobia* que reforça o combate ao preconceito de gênero e sexualidade.

Apesar das conquistas obtidas nessas duas primeiras décadas do século XXI, Ana Flávia Madureira (2010, p. 55) assinala que ainda “há um longo caminho a ser percorrido das políticas públicas atuais na área de gênero e sexualidade até o plano das práticas cotidianas”. Para a autora, a sociedade brasileira confere um peso significativo de respeito às hierarquias e valores que são compartilhados pelas famílias e amigos/as e que acaba por reforçar distinções e desigualdades de direitos entre os indivíduos. Dessa maneira, as concepções, crenças e práticas culturais dos vários grupos sociais ainda precisam ser investigadas e reconhecidas mediante pesquisas de campo com o intuito de pensarmos em ações de resistência ao preconceito e à discriminação.

É nesta direção que realizamos o presente estudo interdisciplinar que, além dos Estudos de Gênero, vale-se de conceitos da Teoria das Representações Sociais para compreender e problematizar as representações de gênero de profissionais de uma escola pública. Para tanto, serão apresentados os conceitos de ancoragem, objetivação e polifasia cognitiva e sua articulação com a constituição da identidade de gênero no espaço escolar.

## 1.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, GÊNERO E PÓS-MODERNIDADE: QUAIS AS IMBRICAÇÕES?

Iniciamos este tópico com um breve apanhado das interações entre a Psicologia Social e os estudos relacionados ao gênero na contemporaneidade. A Psicologia Social é considerada uma ciência autônoma nascida em 1908 com a publicação das obras *Social*

*Psychology* do autor Ross e de *Introducion to Social Psychology* de McDougall. Em sua constituição emergiram perspectivas com abordagem predominantemente psicológica e sociológica (NOGUEIRA, 2001; GALINKIN; ISMAEL, 2011).

Nogueira (2001, p. 125) afirma que a Psicologia Social teve influência de vários campos de conhecimento como o Construcionismo Social, a Análise do Discurso, o Estruturalismo e o Pós-estruturalismo. Esses campos contribuem para problematizar as instituições e normatizações sociais, sendo a vertente feminista um dos caminhos profícuos de questionamento. Como afirma a autora, “novas formas de trabalhos [...] lentamente fazem caminho nas ciências humanas e à frente deste movimento está a produção da teoria feminista”.

Giroux (1999) também destaca o papel do feminismo que denomina como “feminismo pós-moderno”, cuja contribuição tem sido importante em vários campos quando rejeita visões binaristas como subjetividade/objetividade e modernidade/pós-modernidade, e põe em questão a associação entre ciência-razão e verdade.

[...] o feminismo pós-moderno se opõe a uma visão linear da história que legitima conceitos patriarcais de subjetividade e sociedade; além disso rejeita o conceito de que a ciência e razão têm uma correspondência direta com a objetividade e a verdade. Na verdade, o feminismo pós-moderno rejeita a oposição binária entre modernidade e pós-modernidade, em favor de uma tentativa teórica mais ampla de situar ambos os discursos criticamente, dentro de um projeto político feminista (GIROUX, 1999, p. 77).

Galinkin (2010, p. 31) destaca que uma das primeiras pesquisas sobre mulheres no campo da Psicologia foi produzida em 1876 por Mary Putman Jacobi. Apresentado na Universidade de Harvard-EUA, seu estudo ofereceu denúncias de que “as mulheres e as pessoas negras eram mostradas como inferiores pela psicologia, e que as diferenças entre pessoas negras e brancas, e entre mulheres e homens eram atribuídas à natureza, ou seja, à biologia”. O estudo de Jacobi já questionava a visão essencialista do homem e da mulher, do mesmo modo que de brancos/as e negros/as, tal estudo tem lugar ainda mais relevante para sua época na medida em que, como afirma Nuernberg (2008), nesse período, mesmo os movimentos contrários à Psicologia que legitimava a desigualdade de gênero carregavam a ideia de essencialização do feminino e masculino.

Em 1974 emerge a Psicologia Feminista voltada à denúncia do olhar masculino sobre a mulher integrada às diferenças de classe e étnicas. A Psicologia Social sofre o

impacto dos movimentos feministas e a partir da década de 1970 tem suporte da Teoria das Representações Sociais (AMÂNCIO, 1993; NUERNBERG, 2008).

Galinkin e Ismael (2011) assinalam que, no entanto, as pesquisas nesta vertente ainda apresentam o cunho biologizante da feminilidade e masculinidade. As autoras destacam que por essa razão “há uma proposta de introduzir o pensamento pós-moderno nas discussões e análises na Psicologia Social, questionando a procura da verdade universal e absoluta, a objetividade, a isenção do pesquisado [...]” (GALINKIN; ISMAEL, 2011, p. 554).

Como resposta a essa demanda, na década de 1990 se iniciam vários estudos nesta linha, dentre eles, os de Lígia Amâncio que fazem uso da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, em uma perspectiva sociológica, para refletir sobre as teorias feministas e de gênero (NUERNBERG; LAGO; GROSSI, 2010). A seguir abordaremos os conceitos de representações sociais, ancoragem, objetivação e polifasia cognitiva, categorias de análise de nossa pesquisa.

### **1.2.1 Teoria das representações sociais: contextualização**

A Teoria das Representações Sociais (TRS) teve origem na Europa no campo da Psicologia Social cujo marco foi *La Psychanalyse: son image et son public*, obra do psicólogo social Serge Moscovici (1961). Para Duveen (2011), Moscovici foi capaz de demonstrar a necessidade de serem considerados conceitos psicológicos e sociológicos para compreender os fenômenos sociais. Se fenômenos sociais implicam relações entre indivíduos, representação social expressa sempre uma relação social. Estudar as representações sociais seria, portanto, entender a “visão de mundo” que os indivíduos ou grupos têm e aplicam em suas ações e posicionamentos.

Moscovici (2011) declara em sua obra que seus estudos partiram de pesquisas de Émile Durkheim (1994), que atribuía o fenômeno das representações individuais ao campo da Psicologia e das representações sociais à Sociologia. Do ponto de vista de Durkheim (1994), as representações coletivas caracterizam-se como estáveis e preponderantes sobre o indivíduo. Embora essa estabilidade seja considerada relativa em sua obra, uma vez que concebe a transformação das representações, apesar de lenta, manteve a hierarquização do



pensamento e a superioridade do conhecimento científico em relação ao conhecimento comum – não científico (MARKOVÁ, 2006).

Ao contrário de Durkheim (1994), Moscovici (2011) ressalta a instabilidade e a descontinuidade das representações. O contexto histórico vivenciado pelo autor foi relevante para sua produção teórica, contexto este afetado pelas ciências sociais, por duas guerras mundiais, bem como pelos regimes nazista, fascista e comunista. Essas situações catastróficas geradas pelo próprio ser humano podem tê-lo levado a problematizar a constituição das representações como fenômenos, ao mesmo tempo, individual e social (MARKOVÁ, 2006).

Almeida e Santos (2011) explicam que no contexto histórico de guerras e suas consequências para a vida humana, ao encontrar duas vertentes que se destacaram na ciência, os/as “iluminados” e os/as marxistas, que defendem a superioridade do pensamento científico, Moscovici se propôs a subvertê-las. As autoras cogitam ainda que ele tenha se interessado pelo conhecimento comum e cotidiano ao se questionar sobre o impacto da ciência na vida, no pensamento e nas ações do dia a dia das pessoas. O senso comum se constitui, então, seu objeto de estudo.

Para Moscovici (1961, 2011), as representações não são coletivas, são sociais, pois não lhe é possível separar o universo externo e o universo interno dos indivíduos. As representações sociais, ao tornarem-se familiares ao indivíduo, produzem um universo consensual entre os sujeitos. Deste universo consensual fazem parte todas as formas de conhecimento, senso comum, saberes científicos, mitos e crenças. Cada uma dessas formas de saber exerce uma função no conjunto social a partir do qual tem sua legitimidade e validade garantidas.

A ciência era antes baseada no senso comum e fazia o senso comum menos comum; mas agora senso comum é ciência tornada comum. Sem dúvida, cada fato, **cada lugar comum esconde dentro de sua própria banalidade um mundo de conhecimento, determinada dose de cultura e um mistério** que o fazem ao mesmo tempo compulsivo e fascinante (MOSCOVICI, 2011, p. 60, grifo nosso).

Reforçando este ponto de vista, Jovchelovitch (2008, p. 44) afirma que os saberes são selecionados e abordados em espaços determinados gerando limites de comunicação entre sistemas de conhecimento, como é o caso da ciência e a religião e entre a ciência e o senso comum. Retomando as representações das mulheres, Swain (2001) lembra que

diabolizadas ou santificadas durante séculos, as mulheres eram sempre narradas, pois não podiam falar de si, seus saberes não podiam ser manifestados na esfera pública por serem inferiores. Outra representação das mulheres que perdurou desde a Antiguidade era a de que a falta de calor nas mulheres impedia que seus órgãos genitais se exteriorizassem e, por isso, eram imperfeitas, homens “inacabados” (LAQUEUR, 2001).

O estranhamento causado por aquilo que não é familiar é exemplificado por Moscovici (2011, p. 56) ao comentar as relações entre doentes mentais e pessoas “comuns”. Esses indivíduos são diferentes a ponto de serem considerados “sem cultura”, “bárbaros”, “irracionais”, banidos e exilados do convívio dos sujeitos normais.

Essas diferenças entre os saberes, bem como sua função social, levam o autor a dividir os conhecimentos em dois grandes universos: o reificado e o consensual. Do universo reificado faz parte os conhecimentos que atendem as normas de produção e distribuição como o científico e o religioso; do universo consensual participam os conhecimentos produzidos independentes dessa normatização, como é o caso do senso comum que orienta o pensamento e as práticas cotidianas dos indivíduos.

Em convergência com Moscovici (1995, 2011), Jovchelovitch (2008, p. 32) define representação como um processo fundamental da vida humana que envolve o desenvolvimento do indivíduo, da sociedade e da cultura. “Representar, isto é, tornar presente o que está de fato ausente por meio do uso de símbolos, é fundamental para o desenvolvimento ontogenético da criança”. Assim, representar significa “apresentar de novo” sua leitura sobre o mundo.

O autor Celso Sá (1998) e as autoras Almeida e Santos (2011) evidenciam que desde a obra pioneira de Moscovici, foram desenvolvidas três vertentes teóricas baseadas na teoria das representações sociais: a abordagem cultural ou processual desenvolvida por Denise Jodelet, a abordagem estrutural, de Jean-Claude Abric, também nomeada como a Escola do Midi e a terceira conhecida como societal, liderada por Willem Doise, também conhecida como Escola de Genebra.

Laêda Machado (2013) destaca que na abordagem cultural ou processual de Denise Jodelet, é notória a valorização do caráter plurimetodológico da teoria. Tal abordagem está mais próxima do pensamento original de Moscovici, preocupada em pesquisar diferentes métodos em diversas áreas. No fim dos anos de 1980, Jodelet definiu a teoria como um domínio em expansão teórica e metodológica com a incorporação de novos campos de conhecimento e temas investigados. Machado (2013) destaca que no Brasil novas áreas

têm aderido às teorizações, a princípio, Educação, Saúde e Serviço Social e na sequência História, Sociologia, Comunicação, Antropologia, dentre outras.

A abordagem estrutural de Abric enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações sociais, e também pode ser abordada como Teoria do Núcleo Central, proposta em sua tese de doutorado. Em meados da década de 1970, concluiu que as representações sociais estão estabelecidas em torno de um núcleo central e de sistemas periféricos. No núcleo central estão as representações da memória coletiva que oferece significado e permanência às representações. A periferia está mais vinculada ao contexto e à cultura em que o sujeito está inserido, por isso é responsável pela dinâmica e atualização das representações sociais (MACHADO, 2013).

A abordagem societal de Doise propõe articular o individual ao coletivo para a compreensão da produção de diversas representações sociais. Nota-se a preocupação com a “interferência ou influência dos sistemas de crença compartilhados sobre a organização e funcionamento cognitivo. Advoga que a posição social dos indivíduos permite que as representações sejam variadas” (MACHADO, 2013, p. 22).

Na presente pesquisa tomaremos como âncora, mais precisamente, a vertente cultural e processual da Teoria das Representações Sociais, por apreciarmos maiores encontros e articulações com o objeto de pesquisa – gênero. O conceito de representação apresentado por Moscovici (2011) e por Jodelet (2001) nos permite questionar verdades absolutas e propõe perceber representações alternativas ao problematizar: quem é representado/a? Quem não é representado/a? Quem pode ser representado/a? Tais discussões vão ao encontro das problematizações dos estudos de gênero: como mulheres e homens são representados/as? Como podem ser representados/as?

Dessa perspectiva, toda forma de saber expressa o desejo do indivíduo/grupo de representar algo/alguém de uma maneira própria, sob relações de poder e de interesse definidas. Na dinâmica da construção e comunicação de uma representação social está sempre presente alguém que representa; o que é representado; como é representado; por que é representado de uma maneira e não de outra e para que é representado.

Almeida e Santos (2011) definem as representações sociais como saberes sociais relacionados a três aspectos: 1) comunicação – as representações fornecem códigos para classificar e nomear os objetos do mundo, sua história individual e coletiva; 2) a (re)construção do real – é na dinâmica contínua comunicar-representar que os indivíduos

reconstroem o cotidiano e; 3) o domínio do mundo – representações como orientação prática que possibilita os sujeitos localizarem-se e compreenderem o mundo.

A comunicação é fundamental para a produção das representações sociais, parte do processo de tornar familiar o que é considerado estranho. Esses processos são detalhados na obra moscoviana a partir dos conceitos de ancoragem e objetivação. Para Machado (2013, p. 19), esses processos “são simultâneos e dinâmicos; por conseguinte, é difícil determinar sua ordem [...]”.

Ancoragem é definida como o reconhecimento de objetos de conhecimento não familiares, tomando como referência objetos conhecidos, ou seja, familiares. Nossa tendência é relacionar esse objeto ou acontecimento forasteiro aos sistemas de referências particulares. Ancoragem pode ser resumida como o processo que enraíza as representações e localiza na memória de cada indivíduo esquemas já existentes que possibilitem familiarizar o objeto não familiar (CHAVES; SILVA, 2011; JOVCHELOVITCH, 2008; JODELET, 2001). Tomamos emprestadas as palavras de Moscovici (2011, p. 61-62) para explicar o que envolve ancorar: classificar e nomear o não conhecido.

[...] ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas [...]. Quando classificamos uma pessoa entre os neuróticos, os judeus ou os pobres, nós obviamente não estamos apenas colocando um fato, mas avaliando-a e rotulando-a (MOSCOVICI, 2011, p. 61-62).

A ancoragem “amarra” ideias, objetos e situações estranhas ao pensamento de referência do sujeito com o intuito de trazê-las para um terreno seguro e conhecido. Fazem parte deste processo duas operações mencionadas por Moscovici (2011): classificar e nomear. Classificar significa inserir o estranho a uma categoria conhecida, vincular este desconhecido às regras e aos aspectos normativos da cultura do sujeito. Nomear significa descrever o objeto, oferecer-lhe um sentido.

Machado (2013, p. 20) reitera que “a ancoragem funciona como um sistema de acolhimento de novas representações”. Refletindo sobre o tema gênero, podemos dizer que o nascimento de cada indivíduo é ancorado, classificado e nomeado, antes mesmo de seu nascimento. Por meio desse processo, a família ao identificar o sexo do bebê define seu gênero. A identificação do sexo do bebê, como macho ou fêmea, insere-o na normatização

de homem/macho/masculino ou mulher/fêmea/feminina. Ambos são nomeados dentro de cada um dos universos que são consolidados socialmente. Sobre esse processo de familiarização dos indivíduos quanto ao gênero desde o seu nascimento Louro (2013, p. 16) nos esclarece que

o ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um ‘dado’ anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse “dado” sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista. **A afirmação ‘é um menino’ ou ‘é uma menina’ inaugura um processo de masculinização ou de feminização com o qual o sujeito se compromete. Para se qualificar como um sujeito legítimo como um ‘corpo que importa’, no dizer de Butler, o sujeito se virá obrigado a obedecer às normas que regulam sua cultura** (grifo nosso).

Entretanto, nem todos os indivíduos respondem à ordem normativa de classificação e nomeação, e não encontram representações sociais que os familiarizem. Consideramos essa uma das razões da relevância da produção de outras ancoragens por parte de instituições e grupos sociais. Uma *drag queen*<sup>27</sup>, por exemplo, representa socialmente uma personagem estranha, que provoca curiosidade e desmantela a ordem, subverte as fronteiras de gênero e sexualidade. Como e onde ancorar esta personagem? Para Louro (2013, p. 21), “a *drag* é mais de um. Mais de uma identidade, mais de um gênero, propositalmente ambígua em sua sexualidade e em seus afetos. Feita deliberadamente de excessos, ela encarna a proliferação e vive à deriva, como um viajante pós-moderno”. A *drag* percorre território inabitável, gera confusão e tumulto e evidencia transitoriedade. Ainda que se pretenda classificar, nomear e tornar a *drag* um sujeito familiar e rotulado, é preciso considerar que este sujeito é nômade, seu território está em constante movimento. As ancoragens seriam então reconhecidas como referências provisórias, produzidas nos limites das fronteiras.

Em consonância com a ancoragem, a objetivação compreende o processo em que o pensamento é materializado. Moscovici (2011, p. 71) explica que a objetivação “une a ideia de não familiaridade com a de realidade [...]”. Se aplicarmos o conceito de objetivação às relações de gênero, evidenciamos a materialização de uma história que define os homens como superiores e as mulheres como inferiores.

<sup>27</sup> As *drag queens* (EUA) ou *drag kings* (Inglaterra) são artistas performáticos que se vestem de mulher de forma caricata pela diversão e prazer de se transfigurar. São homens que podem ser homossexuais, bissexuais ou heterossexuais (LOURENÇO, 2009; VENCATO, 2002).

Baseada em Moscovici (1995, 2011), Machado (2013) apresenta o processo de objetivação em três fases: 1) a construção seletiva, 2) esquematização estruturante e 3) naturalização. A primeira refere-se às ideias que são selecionadas, incorporadas e legitimadas dentro dos modelos padrões e normativos dos sujeitos. A segunda, esquematização estruturante, refere-se ao efeito da comunicação do não familiar na identidade do sujeito, uma vez que são incorporados nas representações sociais dos sujeitos elementos novos de outros e de sua própria cultura. A naturalização, terceira fase, diz respeito à autenticidade plena dada a nova realidade, ou seja, a materialização – por meio da linguagem e ações – do que era apenas uma abstração.

Como exemplo de objetivação sobre gênero, podemos citar as constatações de um representante conceituado da corrente evolucionista, o médico italiano, Cesare Lombroso, que no século XIX vinculava às mulheres características negativas similares de crianças, como: exagerado ciúme, tendência à vingança e um senso moral deficiente. “De maneira geral, esses defeitos seriam neutralizados pela maternidade, frieza sexual e inteligência menor”. Nesta direção, mulheres inteligentes seriam perigosas porque se mostrariam criminosas natas (SOIHET, 2004).

As afirmações de Lombroso estão ancoradas em uma concepção binarista e biologista de gênero como também na crença da modernidade de que a ciência é a fonte da verdade. Reforçando essas considerações, Swain (2001, p. 16) assinala que também

[...] no saber instituído pela filosofia e pela história, a palavra dos ‘grandes homens’ esclarece sobre a ‘verdadeira’ natureza da mulher, repondo sem cessar, nos espaços interdiscursivos, representações pejorativas sobre o feminino [...]. Assim a sedução perversa, a inferioridade física e social, a incapacidade intelectual, a dependência de seu corpo e de seu sexo, a passividade vêm sendo reafirmadas em imagens e palavras que povoam o imaginário ocidental.

Essa esquematização estruturante sobre a verdadeira maneira de ser da mulher ao ser incorporada pelo sujeito completa o processo de objetivação constituindo a fase de naturalização das representações sociais. O discurso religioso também participa da naturalização da forma de ser da mulher quando relaciona a punição de Deus aos primeiros seres humanos, Adão e Eva, por terem comido o fruto proibido, perpetuando a mulher como traidora e perigosa. Graças ao conflito de outras interpretações cotidianas, filosóficas, históricas e mesmo médicas sobre o tema foram produzidas outras objetivações e ancoragens ao longo do último século. As representações sociais não são estáveis,

embora possam ser hegemônicas, sofrem um processo constante de conflitos e tensões que ocorrem tanto em uma dimensão maior como revoluções de valores e costumes como na vida cotidiana quando são tomadas pequenas decisões.

Não somente as revoluções, mas também as nossas rotinas diárias são experienciadas como tensão entre estabilidade e mudanças quando alteramos nossos hábitos, formamos e dissolvemos relacionamentos, escolhemos constância e dissimulamos velhas lealdades. Nossa habilidade de entender e avaliar eventos em termos de mudanças e estabilidade é um aspecto essencial do *conhecimento social comumente compartilhado* [...]. O conhecimento social se refere às dinâmicas da estabilidade e das mudanças (MARKOVÁ, 2006, p. 27, grifo da autora).

Quando nos comunicamos, buscamos referências em nossa memória para tornar familiar algo que não reconhecemos. Neste sentido, utilizamos processos de ancoragem e objetivação e temos a possibilidade de incorporar novas ideias, novos conceitos, outros saberes. Nesta direção, situações formais e não formais que promovam o diálogo e provoquem conflitos e tensões entre representações sociais podem favorecer a desestabilização de ancoragens e objetivações sobre o sexo, o gênero, a sexualidade, entre outros temas. Consideramos apropriada a afirmação de Chaves e Silva (2011, p. 312) de que “quando o estranho é representado socialmente, ele se torna menos ameaçador”, ou seja, quanto mais o meio social promover a visibilidade de representações sociais não hegemônicas, mais favorece a produção de outras ancoragens e objetivações. O autor, a seguir, partilha dessas considerações.

**Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória.** A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, **está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome.** A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), **tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior,** para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2011, p. 78, grifo nosso).

Jovchelovitch (2008, p. 70) explica essas interações entre o mundo interior e o mundo exterior do sujeito como relações entre o “eu”, o “outro” e o “objeto mundo”. O “eu” é definido como o mundo subjetivo, pessoal e psicológico, o “outro” estabelece a relação intersubjetiva e comunicativa com o “eu”, o “objeto-mundo” compreende o mundo da produção humana e da natureza com as quais o sujeito se relaciona e também a partir das quais constrói representações sociais. “As representações estão, pois, abertas às

construções criativas proporcionadas por estas relações [...]”, ou seja, “é uma construção ativa de atores sociais”. Representar expressa as inter-relações entre os mundos interno e externo, entre o indivíduo e o coletivo. Representar é um trabalho multifacetado que compreende um processo individual e social.

Moscovici (2011) assinala que toda cognição implica pelo menos duas pessoas que compartilham linguagem comum, valores e memórias comuns. Afinal, ainda que se trate de um processo de simbolização humana envolve, ao mesmo tempo, cognição, elementos perceptuais e psicológicos dos indivíduos em interação.

Porque toda ‘cognição’, toda ‘motivação’ e todo ‘comportamento’ somente existem e têm repercussões uma vez que eles signifiquem algo e **significar implica, por definição, que pelo menos duas pessoas compartilhem uma linguagem comum, valores comuns e memórias comuns. É isto que distingue o social do individual, o cultural do físico e o histórico do estático.** Ao dizer que as representações são sociais nós estamos dizendo principalmente que elas **são simbólicas e possuem tantos elementos perceptuais quanto os assim chamados cognitivos. E é por isso que nós consideramos seu conteúdo tão importante e nos recusamos a distingui-las dos mecanismos psicológicos** como tais (MOSCOVICI, 2011, p. 105, grifo nosso).

Por depender das interações “eu-outro” e “objeto-mundo”, as representações sociais, sejam do universo reificado ou consensual, podem ser consideradas verdades não absolutas, incompletas e provisórias. Esse posicionamento é contrário ao cartesiano que vem sustentando o paradigma científico moderno. Jovchelovitch (2008, p. 48) lembra que “Descartes produziu uma teoria totalizante do conhecimento representacional baseada na separação entre sujeito e mundo: se o sujeito já não é mais parte da ordem holística surge a necessidade de construir sobre ela uma representação”.

A autora sugere que essa forma de pensar sobre a verdade corresponde à busca do ser humano por uma certeza, uma resposta segura, por uma ideia ou ação que dê “certo”. Neste sentido, a mente teria como meta a verdade e a certeza obtida pelo indivíduo em sua solidão, e não em sua relação com o outro. A popularização da ciência pautou-se no pressuposto de que as pessoas comuns deveriam aprender os conceitos científicos e abandonar suas crenças e saberes cotidianos para ascender a uma forma superior de conhecimento. Entretanto, para a TRS, todos pertencemos a uma cultura, a uma sociedade, a uma família, a um tempo histórico, e esta pertença configura o



conhecimento que cada indivíduo, comunidade e instituição produz, mesmo aqueles que produzem a ciência.

O sonho positivista de uma ciência sem metafísica – que hoje em dia é seguidamente traduzido na ideologia de uma ciência sem ideologia – provavelmente não se tornará realidade. A meu ver, **ninguém ainda conseguiu mostrar que, sendo as ciências nascidas (históricas), tenham elas conseguido libertar-se de suas raízes, fundamentadas em valores sociais e filosofias** (MOSCOVICI, 2011, p. 117, grifo nosso).

Para Hall (2005), Descartes produziu o dualismo entre a mente (substância pensante) e a matéria (substância espacial), do qual decorreu um sujeito individual centrado na mente. Questionar o paradigma cartesiano do conhecimento implica conviver com a inexistência de certezas absolutas e verdades para serem descobertas, bem como abertura para o diálogo entre o saber cotidiano e o científico, entre o familiar e o não familiar. O diálogo com o exótico, o estranho e o não familiar se aproxima de outro paradigma de ciência e de produção de conhecimento. Esse paradigma tem sido denominado pós-moderno, entre outras denominações, pois como explica Giroux (1999, p. 70) “[...] a pós-modernidade destrói a distinção entre a cultura elevada e a cultura inferior e torna o cotidiano um objeto de estudo sério”.

Jovchelovitch (2008, p. 83) salienta que “definir quem pode e quem não pode reivindicar a posse do saber racional constitui um problema teórico não resolvido e, ao mesmo, tempo um ato político”. Em vista disso, modelos comparativos tanto elucidam quanto apresentam perigos, ou seja, contribuem para o entendimento de determinados fatos, mas também produzem hierarquias, o que é bom ou ruim, melhor ou pior, superior ou inferior entre os saberes e fazeres humanos.

Este é o caso dos discursos sobre as mulheres, negros/as e homossexuais considerados o estranho, “o outro” que sofreram e ainda sofrem preconceitos por serem considerados/as fora da normatização. Com base em Louro (2013), contudo, podemos afirmar que representações sociais não hegemônicas sobre gênero e sexualidade não são consideradas uma nova normatização e sim sua desconstrução. Em conjunto com Silva (1994), a autora reforça que tais categorias também devem ser colocadas e mantidas em suspenso, evidenciando que representam um tempo e um espaço e, portanto, são instáveis e provisórias.

Esse mesmo movimento é presente nas TRS na medida em que Moscovici (2011) e outros pesquisadores deste campo (JODELET, 2001; JOVCHELOVITCH, 2008; DUVEEN, 2011) buscam a desestabilização das ideias e ações verdadeiras, fixas, neutras e imparciais, uma vez que nenhum saber é livre e produzido por um sujeito também livre de sua história e de seu contexto.

Nesta direção, Jovchelovitch (2008, p. 87) afirma que as TRS se constituem um campo de pesquisa que busca compreender a construção e também a transformação das representações sociais. Isso porque é seu pressuposto que “as pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmas, sobre outros e sobre a multidão de objetos sociais que lhes são relevantes” e com os quais convivem.

A teoria das representações sociais é uma teoria sobre os saberes sociais. **Ela se dirige à construção e transformação dos saberes sociais em relação a diferentes contextos sociais.** O termo saber social pode se referir a qualquer conhecimento, mas a teoria está especialmente interessada no fenômeno das representações sociais, que compreende os saberes produzidos na, e pela, vida cotidiana. Neste sentido, a teoria das representações sociais pertence a uma tradição que chamo de fenomenologia da vida cotidiana, preocupada em compreender como as **pessoas comuns, comunidades e instituições produzem saberes sobre si mesmas, sobre outros e sobre a multidão de objetos sociais que lhes são relevantes** (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 87, grifo nosso).

Hall (2005) assinala que as teorias feministas contribuíram com esse processo de descentração do sujeito cartesiano, ao colocar em questão a distinção convencional entre espaço público e privado, entre homens e mulheres, entre o feminino e o masculino. A perspectiva pós-moderna subverte funções do conhecimento em que o saber cotidiano e o saber do “outro” são valorizados. Quando nos referimos às representações sociais neste contexto, podemos afirmar que “o objeto ausente ou perdido é sempre o outro, de maneira que podemos afirmar que a representação é sempre um esforço para recuperar um outro ausente ou perdido” (DUVEEN, 1998, p. 91).

De uma perspectiva próxima, Marková (2006) salienta que os conceitos estão pautados em estruturas de referência, pois as representações sociais “não surgem do raciocínio absoluto ou do processamento de informações. Elas estão enraizadas no passado, na cultura nas tradições e na linguagem”, ou seja, no contexto em que são produzidas e circulam. Isso porque combatem a ideia do saber cotidiano como errôneo ou falso e o *status* epistemológico inquestionável da ciência como verdade.

Moscovici (2011, p. 117) destaca que os saberes não podem ser explicados em termos de hierarquia e progressão, pois as diferentes maneiras de pensar e agir sobre o mundo coexistem. Cada saber apresenta uma função social e depende dos interesses e de seu contexto de produção e circulação. O autor reitera a coexistência dos saberes de diferentes ordens – universo reificado e consensual – em um mesmo indivíduo ou grupo, bem como a estreita relação entre os conhecimentos não científicos e científicos.

Se alguma mudança foi obtida, foi precisamente na transformação destes valores e filosofias para construir elos de natureza distinta. A noção de uma completa independência da ciência social em relação a conceitos pré-científicos é um conto de fadas que os cientistas gostam de contar uns aos outros (MOSCOVICI, 2011, p. 117).

O conceito de polifasia cognitiva, consolidado por Moscovici (1995, 2011) em suas pesquisas, expressa um estado em que o sujeito ou grupo apresenta lógicas diferentes de pensamento sobre um mesmo objeto ou representação, como expresso pela autora na sequência.

Sujeitos fazem uso de uma forma ou outra de saber, dependendo das circunstâncias particulares em que eles se encontram e dos interesses particulares que possuem em determinado tempo e lugar. A polifasia cognitiva refere, pois, a um estado em que diferentes tipos de saber, possuindo diferentes racionalidades, vivem lado a lado no mesmo indivíduo ou coletivo (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 125).

Ao encontro destas considerações, Oliveira e Amâncio (2006) consideram a TRS uma epistemologia dialógica que concebe o conhecimento como processo de interação entre os indivíduos. O conceito de polifasia cognitiva explica a co-construção do conhecimento como um processo coletivo em espaços intersubjetivos e enfatiza a relação de interdependência entre os contextos e as representações sociais.

Neste sentido, a polifasia cognitiva contempla o caráter socialmente partilhado e ambivalente de qualquer conhecimento, reflexivo e prático para além de um estudo harmonioso e coerente. Para Jovchelovitch (2008), a razão humana é capaz de lidar e comunicar-se com o “outro” diferente.

[...] o reconhecimento da diversidade nas lógicas contidas em visões de mundo e da coexistência de diferentes racionalidades no mesmo grupo de pessoas não apenas elimina muitos dos efeitos deformadores das construções cêntricas mas também contribui para ampliar a sabedoria da

razão, para a produção de uma razão que, em vez de negar, é capaz de comunicar-se com suas próprias diferenças (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 126).

Dando continuidade à afirmação da autora, podemos dizer que a comunicação com suas próprias diferenças produz conflitos, negociações, tensões e mudanças tanto internas – mundo interno – quanto externas – na interação “eu-outro-mundo”. Marková (2006, p. 27) acrescenta que “[...] o conhecimento social é o conhecimento em comunicação e o conhecimento em ação. Não pode haver conhecimento social a menos que seja formado, mantido, difundido e transformado dentro da sociedade [...]”.

Como postula Jovchelovitch (2008), consideramos que o problema atual da ciência não está em reconhecer que há diversidade de saber, que este saber é mutável de acordo com o seu tempo e espaço, mas na manutenção da visão moderna da razão que hierarquiza os saberes humanos. A hierarquização que define racionalidade superior e inferior pode ser aplicada a outros temas como a normalidade do ser homem e mulher. Vinculando os dois temas – gênero e produção de saberes –, inferimos que o androcentrismo também ocorre na produção da ciência. Afinal, a cultura científica tradicional corresponde a uma ciência produzida de forma prevalente por homens até a metade do século XX, porque mulheres foram (e continuam em várias comunidades) silenciadas e destituídas da possibilidade de dizer e fazer.

Tendo em vista os conceitos apresentados neste tópico, consideramos que a TRS e, em particular, o conceito de polifasia cognitiva, possibilita enveredarmos pelo caminho do reconhecimento da diversidade de saberes e, mais que isso, permite-nos questionar a concepção de aprendizagem como substituição de saberes, bem como do progresso de formas inferiores para formas superiores de conhecimento – conhecimento científico cartesiano. Esta possibilidade pode parecer, *a priori*, algo simples, pelo contrário, é complexa e demanda compreensão do que possa ser considerado um diálogo “eu-outro-mundo”.

Jovchelovitch (2008) propõe o rompimento da visão cêntrica do sujeito cartesiano e, em consequência, da razão científica como parâmetro de análise e compreensão dos fenômenos humanos. Para isso, é necessário reconhecer a diversidade de lógicas implicadas nos saberes dos indivíduos, admitir a coexistência de racionalidades diferentes no mesmo indivíduo ou grupo. Pensamos que é possível estabelecer um diálogo que problematize as perspectivas cêntricas dos sujeitos sem, contudo, ensinar-lhes novos

conceitos e formas de pensar o outro e o mundo. No tópico seguinte refletimos sobre as contribuições das discussões sobre gênero e representações sociais para repensar a formação de professores/as e as práticas pedagógicas na escola.

### **1.2.2 Contribuição das discussões sobre gênero e representações sociais no espaço escolar: formação das identidades**

Boaventura de Sousa Santos (2006) discute a crise do modelo cartesiano de pesquisa indicando as fragilidades de seus pilares. Em vista disso, proposições emergiram suscitando a ideia de uma ciência que cria e não descobre e que contempla o autoconhecimento e não a neutralidade do/a pesquisador/a. Anuncia um paradigma emergente de ciência denominado pós-moderno e que assume o caráter subjetivo da produção de saberes, mesmo os científicos. Deste modo, fortalece a relevância do senso comum como uma forma de conhecimento que apresenta características mistificadoras e conservadoras e, contraditoriamente, “utópica e libertadora”.

A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório, falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico (SANTOS, 2006, p. 21).

O autor chama a atenção ao diálogo do conhecimento científico com o senso comum. Suas conclusões vão ao encontro das afirmações de Moscovici (2011) sobre as tentativas de substituir o senso comum, considerado um falso conhecimento, pelo saber científico. Moscovici (2011, p. 199) cita os marxistas e os “iluminados” que se propõem a substituir o saber cotidiano pela ciência. Para ele, “embora o senso comum mude seu conteúdo e as maneiras de raciocinar, ele não é substituído pelas teorias científicas e pela lógica. Ele continua a descrever as relações comuns entre os indivíduos [...]”.

De sua perspectiva, considera relevante compreender o paradoxo da coexistência das representações científicas e cotidianas para refletir sobre os instrumentos conceituais capazes de favorecer a legitimidade dos saberes dos indivíduos nos grupos sociais. As

representações sociais reificadas e consensuais encontram-se em disputa contínua dentro de seu próprio universo ou entre si pela visibilidade e hegemonia de sua forma de pensar e agir sobre “o outro” e “o mundo” (MOSCOVICI, 2011).

Interpretando essas afirmações a partir dos Estudos de Gênero, consideramos que a disputa por representar o “outro” significa “narrar o outro”, tomando o “eu” como referência, como normal. Dessa maneira, o “eu” explica e normatiza o “outro”, tido como diferente. Para Costa (1999), é esse discurso sobre o que é certo e normal, incluindo o gênero, que adentra as escolas com seus discursos reguladores.

Essa política de representação, ou seja, essa disputa por narrar “o outro”, tomando a si próprio como referência, como normal, e o outro como diferente, como exótico, como ‘ex-cêntrico’, é a forma ou o regime de verdade em que são construídos os saberes que fomos ensinados a acolher como ‘científicos’, como ‘universais’, e que inundam os currículos escolares, os compêndios, as enciclopédias, os livros didáticos, as cartilhas, deixando marcas indeléveis nos códigos normativos, na literatura e nas artes em geral, nas retóricas pedagógicas familiares e religiosas, na mídia e em outros dispositivos culturais (COSTA, 1999, p. 43).

Para fazer contraponto a essa empreitada social, a epistemologia feminista defende a cultura dos gêneros como modalidades de saber local. Ao fazer isso, consideramos que se aproximam da TRS para a qual, conforme Arruda (2002), os saberes localizados são fontes de especificidade e, portanto, destituídos de hierarquização frente a outras formas de saber que se situam como universais como a ciência.

Os Estudos de Gênero sugerem, então, uma teoria em ação, ou seja, uma teorização que é em si um movimento político que busca a visibilidade de outras formas de compreender o homem e a mulher. Aqui encontramos outro aspecto convergente com a TRS quando definem as representações sociais como ideias e ações. Em outras palavras, as representações sociais são produzidas e expressas por meio do dizer e do fazer dos indivíduos. Do mesmo modo que nosso estudo, Arruda (2002) considera que frente às afinidades e aproximações entre as TRS e os Estudos de Gênero, em conjunto podem trazer contribuições importantes para compreender os processos de transformação das representações sociais dos indivíduos sobre o tema.

Neste momento, não podemos deixar de pensar nas contribuições dessas teorias para refletir sobre as dinâmicas das representações sociais de gênero por parte de professores/as, alunos/as e funcionários/as das instituições escolares. Jovchelovitch (1998)

nos auxilia a pensar sobre essa possibilidade quando afirma que as representações sociais, ao mesmo tempo em que se constituem uma maneira pessoal de construção de um objeto, estão em comunicação com outros sujeitos e objetos, o que fornece as condições para intervenções pedagógicas na escola que propiciem a troca de saberes e a polifasia cognitiva dos indivíduos e dos grupos.

Representações são construções sempre ligadas a um lugar a partir do qual sujeitos representam, estando, portanto, intimamente determinadas por identidades, interesses e lugares sociais. Nessa medida, elas representam uma forma particular de construção do objeto e estão constantemente em relação com outras representações que representam outros sujeitos e outros lugares sociais (JOVCHELOVITCH, 1998, p. 77).

Nossa inferência encontra-se com o postulado por Galinkin e Zauli (2011) e Woodward (2007), para quem as identidades são produzidas nas relações sociais e em contextos sociais e culturais considerados referência para os sujeitos, este é o caso da instituição escolar. Para elas, as identidades são relacionais, construídas nas interações entre indivíduos e grupos em determinados momentos históricos e sociais, por isso não estão fixas no tempo e espaço. Adquirem sentido mediante a linguagem e os símbolos pelos quais são representados. Podemos afirmar que a identidade é relacional e simbólica, cada sujeito depende do outro para saber quem é: cada mulher é um não homem e vice-versa, cada homossexual é um não heterossexual.

Para Woodward (2007), a formação da identidade envolve classificação e nomeação do “eu-outro”, do “nós-eles”, lembrando-nos a maneira como é explicada a produção de representações sociais. Conforme a autora, essas oposições binárias e normatizadas não permitem aos indivíduos perceber outras formas de ser e de viver.

Dividir o mundo entre “nós” e “eles”, segundo Silva (2007b) e Louro (1997), implica um ato de classificar e, simultaneamente, hierarquizar por parte de quem detém o poder de atribuir valor e papéis aos indivíduos e grupos. A linguagem, pensada aqui como toda e qualquer forma de expressão humana, evidencia marcas de representações sociais sobre o outro. Marcas de sexismo, racismo, etnocentrismo, entre outras formas de discriminação, que circulam como naturais em textos literários e acadêmicos, músicas, piadas, filmes, novelas, dentre outras produções humanas.

Reverberando essas afirmações, Swain (2001, p. 20) sinaliza que “os sentidos do mundo, assentados em valores e normas, expectativas e barreiras, definições”, assim como

as identidades, são “constituídos em opinião pública, ciência, religião, lei, nas instâncias discursivas que regem e regulam a sociabilidade”. Nesse processo, as identidades sofrem tensões como é o caso do gênero. Na contemporaneidade, as mulheres, por exemplo, se, por um lado, apresentam uma identidade múltipla ao estudar, trabalhar, ser esposa e mãe, fruto de conquistas políticas, por outro, se sentem sobrecarregadas de tarefas e papéis.

Para Woodward (2007, p. 15), as representações sociais de gênero estão diretamente relacionadas com as práticas de significação que posicionam os indivíduos como sujeitos sociais e, conseqüentemente, fornecem sentido à nossa identidade, o que somos e o que poderemos vir a ser. Este é o caso da maternidade na qual a identidade feminina está “biologicamente fundamentada”.

Desconstruir o fundamentalismo biológico e, portanto, essas representações sociais implicam reconhecer as ancoragens e objetivações historicamente construídas. De acordo com Nogueira (2011, p. 166), isso significa reconhecer o processo de “*genderização*”, isto é, as marcas que nos definem enquanto homens e mulheres.

Tais considerações nos levam a considerar novamente que os Estudos de Gênero (NOGUEIRA, 2001; SWAIN, 2001; WOODWARD, 2007) são convergentes com as relações nós-eles abordadas pela TRS. Moscovici (2011) destaca a impotência dos indivíduos em ligar o nós e o eles/elas – o eu e o/a outro/a – e sua tendência de manter a distância entre eles, uma das funções das representações sociais.

Mesmo o uso do pronome ‘nós’ e ‘eles’ pode expressar esse contraste onde o ‘nós’ está em lugar do grupo de indivíduos com os quais nós nos relacionamos e ‘eles’ – os franceses, os professores, os sistemas de estado etc. – está em lugar de um grupo diferente, ao qual nós não pertencemos, mas podemos ser forçados a pertencer. **A distância entre a primeira e a terceira pessoa do plural expressa a distância que separa o lugar social, onde nos sentimos incluídos, de um lugar dado, indeterminado ou, de qualquer modo, impessoal.** Essa falta de identidade, que está na raiz da angústia psíquica do homem moderno, é um **sintoma dessa necessidade de nos vermos em termos de ‘nós’ e ‘eles’, e, por conseguinte, da nossa impotência de ligar um ao outro** (MOSCOVICI, 2011, p. 50, grifo nosso).

A relação comunicativa entre o eu o outro é denominada por Marková (2006, p. 134) como Alter-Ego na qual “O Alter-Ego se refere, igualmente, à comunicação dentro e entre os grupos, subgrupos, comunidades, sociedades e culturas”. Galinkin e Zauli (2011)



definem o conceito de alteridade, alter do latim significa outro, diferente<sup>28</sup>. Neste mesmo viés, Arruda (1998) compreende alteridade como o outro perturbador, o diferente que surpreende. Em complemento Jodelet (1998), Silva (2007b), Woodward (2007) e Hall (2005) compreendem os conceitos de identidade e diferença como atos da linguagem, conceitos que precisam ser nomeados para definir o “eu” e “outro”.

Valemo-nos também da obra de Hall (2005) para explicar a herança do sujeito cêntrico que fixa as identidades e privilegia o nós. Segundo o autor, o processo de descentramento desse sujeito do Iluminismo tem sido lento, mas fecundo, do qual destaca cinco grandes teorizações. A primeira, o marxismo, contribuiu para a compreensão de que os indivíduos produzem sua história e apresentam como essência universal o ser sujeito. A descoberta do inconsciente por Sigmund Freud também contribuiu para o descentramento e a revelação da existência de outras lógicas da *psique* humana, diferente da lógica da razão. Como salienta Woodward (2007), a compreensão dos processos psíquicos no nível inconsciente desestabilizou o sujeito centrado ao enfatizar os sistemas simbólicos, representacionais e culturais na produção das identidades.

Como terceiro processo de descentramento, Hall (2005) destaca a obra de Ferdinand Saussure que definiu a língua como um sistema social e não individual. Isso significa que os indivíduos não são autores pessoais das afirmações que fazem e ativam os significados que são produzidos e circulam nos sistemas culturais pré-existentes. O quarto, relacionado ao trabalho de Michel Foucault, evidencia como o poder disciplinar da sociedade produz os corpos de homens e mulheres. O último descentramento diz respeito ao impacto do feminismo tanto como uma crítica teórica quanto como movimento social que reconhece as dimensões subjetivas da política.

Com base em Hall (2005), reiteramos que o impacto dessas teorizações e dos movimentos feministas acabou por produzir outras representações sociais do ser homem e mulher, do ser masculino e feminino. Ao evidenciar essa premissa, notamos o quanto a TRS pode ser relacionada ao conceito de pós-modernidade. Sobre este tema, Hall (2005) e Bauman (2001) convergem quando afirmam que as identidades não são fixas levando-nos a pensar em pós-concepções essencialistas e fixas.

Essas constatações nos fazem perguntar, no entanto, se somos sujeitos em processo de transição, sujeitos da pós-modernidade ainda há necessidade de se compreender as

---

<sup>28</sup> Definição das autoras com base no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetivo, 2001.

representações sociais de gênero na escola, como é o caso deste estudo? Os movimentos sociais não dão conta de fornecer outras ancoragens para as representações de ser masculino, feminino, heterossexual e/ou homossexual?

Nossa resposta é positiva, pois supomos ainda ser necessário problematizar o gênero e a sexualidade na escola. Para responder a esta questão trazemos as discussões de Michel Foucault (1987), para quem a disciplina produzida pela modernidade vem sendo mantida em diversas instituições sociais que cumprem o papel do *panóptico*<sup>29</sup>. Com base em pesquisas anteriores (LOURO, 1997, 2007), sabemos que esse processo de disciplinamento dos corpos persiste e é simultâneo à produção de novas representações sociais de gênero e sexualidade.

Aproveitamos para citar Eizirik e Comerlato (1995), que reforçam o lugar que a escola ocupa na sociedade como um espaço de olhares, sons e silêncios que dizem sobre o “eu” e o “outro”, o “nós” e o “eles”. A escola continua sendo um espaço social que “tudo vê, vigia, controla” os/as professores/as, funcionários/as e estudantes e até mesmo as famílias que dela participam indiretamente.

A escola é espaço, lugar de cheios e vazios, de sons, de silêncios, de corpos; lugar de tempos para estar cheia e vazia, distribuição desses corpos, gestos, falas e olhares. Os espaços fixam os lugares e os papéis das coisas e das pessoas – lugar de aluno, de professor, da direção, lugar de estudar, fazer reunião, de brincar; lugar de estar sério, rir. Lugar de pensar? Há espaços flexíveis, que permitem mudanças circunstanciais; outros são modificados na superfície, abrindo a possibilidade da festa, do encontro. Mas há, também, o espaço que atravessa todas as paredes, resguardando o teto e as vigas... o espaço do olhar, que tudo vê, vigia, controla, mas finge não estar vendo. Olhar *panóptico*, íntimo, secreto (EIZIRIK; COMERLATO, 1995, p. 18).

As autoras definem o espaço escolar como um ambiente que produz representações sociais, afinal, para pertencer a essa instituição é necessário que o sujeito se “adapte”, aprenda e coloque em prática as regras e normas que o ajudam a controlar seus próprios impulsos. “Chama-se a isso, de modo geral ‘boa’ educação, ou socialização, ou capacidade política; pode-se também chamar de hipocrisia, mas a verdade é que, ao que parece, a instituição precisa de ‘repressão’ para sobreviver” (EIZIRIK; COMERLATO, 1995, p. 23).

<sup>29</sup> Em sua obra, “Vigiar e Punir”, Foucault (1987) desenvolve uma pesquisa genealógica sobre o poder. Utiliza-se do termo de *panóptico*, produzido por Bentham, como uma construção periférica dividida em celas. Tem formato de anel e no centro há uma torre em que o vigia tem total visibilidade aos presos. É este efeito de visibilidade constante do *panóptico* que é utilizado por Foucault como análise da manutenção do poder e da disciplina por distintas instituições sociais.

Na mesma direção, Jovchelovitch (2008) argumenta que apesar das representações totalizantes parecerem limitadas, elas propiciam segurança, um sentimento de pertença e isso as tornam tão atrativas e necessárias socialmente. Assinala, ainda, que a coerção social é também ambígua, uma vez que apresenta benefícios, mas também riscos para o conjunto social. Normas, crenças e mitos enquadram a ação e o pensamento dos sujeitos mediante a consolidação da identidade e da memória social. Entretanto, esta é uma das armadilhas do saber seguro que, ao mesmo tempo, produz estabilidade e confiança e estimula a conformidade e a aceitação de formas de saber que excluem outros saberes – os diferentes e desconhecidos.

Nas palavras de Louro (1997, p. 57), o ambiente escolar é um lugar que sempre parece “familiar”, pois os valores e regras desta instituição reproduz a forma de distinguir, separar, classificar e hierarquizar os indivíduos, exercida pela sociedade. “A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas”.

A hierarquia está presente na escola desde sua distribuição espacial como a sala da diretoria, da coordenação pedagógica, dos/as professores/as, locais proibidos para a circulação de estudantes, a não ser que sejam convidados/as ou convocados/as por algum motivo; até a maneira como são tratados os indivíduos diferentes da maioria, seja por conta do gênero, sexualidade, religião, entre outras formas de estigmatização. Eizirik e Comerlato (1995) assinalam que relações de poder atravessam a escola por meio de suas práticas disciplinares das mentes e dos corpos dos indivíduos. Todavia, nesta mesma instituição há momentos de encontro, comunicação, conflito e resistência.

Tomamos como referência nesta pesquisa a escola como um espaço que produz identidades, um ambiente paradoxal, conservador e dinâmico, local de encontros e desencontros, de imposição de valores e trocas de saberes, permeado por relações sociais de conflitos, contradições e negociações. Como *locus* de pesquisa, a escola e suas atrizes e atores nos apresentam diversas possibilidades e olhares para a temática de gênero analisada pelo viés das representações sociais.

As autoras Eizirik e Comerlato (1995) comentam como o tempo do espaço escolar ainda é um tempo de repetição, de um relógio que registra todos os dias a mesma hora, mas nas falhas do relógio, do não planejado, do imprevisto, nascem criações, espontaneidade e prazer. Afinal de contas, o que recordamos da escola? Bem, nos parece que com mais

frequência são os momentos de criação, alegria, comunicação, embora tenhamos os momentos de preconceito, discriminação e exclusão. Essas afirmações nos fazem supor que a escola é também um espaço capaz de produzir objetivações e ancoragens distintas das hegemônicas.

Este ponto de vista é reforçado por Louro (1997, 2000), para quem, embora a escola contribua para a naturalização e legitimação de certas identidades e práticas sociais, nega e rejeita outras. Dessa maneira, a escola, por paradoxo, produz representações sociais conflitantes que favorece o processo de polifasia cognitiva dos/as profissionais e estudantes que dela fazem parte. Essa é, segundo a autora, a perspectiva das pedagogias feministas que buscam dar voz aos/às silenciados/as, por acreditarem que seus saberes têm relevância e sentido, como é o caso das pessoas que do ponto de vista do gênero e da sexualidade fogem da normatização – lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros e transexuais.

Ao tentar colocar no mesmo plano, com igual legitimidade, o saber pessoal e o saber acadêmico, as pedagogias feministas pretendem **estimular a fala daquelas que tradicionalmente se vêem condenadas ao silêncio, por não acreditarem que seus saberes possam ter alguma importância ou sentido.** Abala-se o *status* dos *experts*, pois agora **todas as pessoas têm, ao menos potencialmente, uma experiência ou uma sabedoria que merece ser compartilhada, que pode ser comunicada e tornada visível.** As hierarquias e as classificações são deixadas de lado. Pode-se dizer que ocorre uma rejeição explícita da autoridade (LOURO, 1997, p. 114, grifo nosso).

As definições do espaço social e escolar, apresentadas por Eizirik e Comerlato (1995) e Louro (1997), nos evidenciam tanto locais rígidos, tradicionais que produzem corpos dóceis, quanto lugares que permitem criar, inovar e ser diferente. As marcas da criação e espaço da diferença são resultantes do impacto dos movimentos sociais e as produções epistemológicas que retiraram o sujeito considerado “normal” do centro. Estas marcas, como novas representações, desconstruíram tanto o sujeito universal quanto o sujeito escolarizado padrão. Estes deslocamentos produziram insegurança e angústia pela falta de categorias fixas e confiáveis do como ser e viver.

Esses deslocamentos podem ser favorecidos pelo diálogo de acordo com a perspectiva de Jovchelovitch (2008). A visão dialógica permite repensar as diferentes formas de conhecimento e de identidade reduzindo as possibilidades de exclusão do outro, como é o caso dos estigmatizados por gênero e sexualidade, como acrescenta a autora,

[...] quem possui conhecimento racional é tanto um problema teórico não resolvido como um ato político. Suas implicações na avaliação e classificação de diferentes povos e modos de vida são vastas e podem potencialmente levar as práticas de exclusão e desvalorização de determinados grupos e comunidades (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 24-25).

Encontros dialógicos favorecem a coexistência de diferentes saberes em um mesmo sujeito e em um mesmo grupo, ou seja, sinaliza a ambivalência do pensamento e da ação dos seres humanos. Ponto de vista convergente com os Estudos de Gênero que defendem a coexistência dos diferentes sujeitos em um mesmo espaço físico e simbólico.

Marková (2006, p. 219) caracteriza o diálogo como um espaço de julgamento, diferença e conflito, pois não há possibilidade de consenso geral e total e é isso que o mantém aceso. “A maneira pela qual o diálogo acontece é determinada pelas pressuposições na comunicação usada pelos dois [ou mais] participantes”.

Em conformidade com Oliveira e Amâncio (2006) e Jovchelovitch (2008), podemos afirmar que o diálogo está na base da produção das representações sociais sempre vinculadas à existência de um “outro social”. Este é o projeto de análise das representações promovido por Serge Moscovici que abrange uma triangulação que produz saberes: “eu”, “outro” e “objeto-mundo”. Moscovici (2011) alerta que o diálogo pode nos levar a compreender o “outro” preenchendo a “falta de reconhecimento” e a “falta de conhecimento” deste com a produção de conhecimentos, ainda que ambivalentes e contraditórios.

Nós vemos uma pessoa, ou coisa, que não se enquadra em nossas representações que não coincide com o protótipo (uma mulher primeira-ministra), ou um vazio, uma ausência (uma cidade sem armazéns), ou nós encontramos um muçulmano em uma comunidade católica [...]. **Em cada caso, nós somos provocados a encontrar uma explicação. De um lado, existe uma falta de reconhecimento (*recognition*); de outro lado, existe uma falta de conhecimento (*cognition*).** De um lado, uma falta de identidade, de outro, uma afirmação de não identidade. **Nessas circunstâncias, nós somos sempre obrigados a parar e pensar e finalmente admitir que nós não sabemos por que essa pessoa se comporta desse modo, ou que esse objeto tenha tal ou tal efeito** (MOSCOVICI, 2011, p. 81, grifo nosso).

Compartilhamos com a posição do autor e entendemos que as pessoas tendem a ouvir, assistir e falar sobre si e sobre o outro de maneira tão naturalizada que acabam por reforçar práticas preconceituosas, androcêntricas e sexistas, ancoradas em normas sociais hegemônicas. Dessa maneira, a ocorrência de um diálogo na instituição escolar que

problematize essas falas e práticas sociais pode vir a proporcionar o acesso desses indivíduos a ancoragens e objetivações diversas que lhe permitam repensar a si e ao outro.

Também pensando na escola, Giroux e McLaren (1999, p. 143) salientam a importância da linguagem na construção das identidades, uma vez que “intimamente relacionada ao poder, a linguagem não apenas posiciona professores e alunos, mas também funciona como veículo por meio do qual eles definem, mediatizam e compreendem suas relações uns com os outros e com a sociedade mais ampla”. Se os/as professores/as compreendem as histórias, experiências e linguagens dos distintos indivíduos e grupos sociais têm maior possibilidade de compreender as diferentes leituras, comportamentos e respostas de seus/suas alunos/as. A própria voz desse “eu” docente, posta em questão e repensada parece coadunar com o processo de polifasia cognitiva apontada pela TRS e proposta em nosso estudo.

A linguagem e dialogicidade podem ser consideradas neste trabalho o elo de discussão entre os Estudos de Gênero e as representações sociais na prática escolar. Não nos referimos a uma linguagem que propõe apresentar verdades, mas sim um diálogo da possibilidade que, como linguagem anunciada pelos autores supracitados, possa produzir alternativas pedagógicas que denunciem e problematizem como são ancoradas e legitimadas ações preconceituosas.

Intervir na formação da identidade dos/as docentes em formação e já atuantes é um dos desafios propostos pelo projeto Ação Educativa Informe Brasil Gênero e Educação, coordenado por Denise Carreira (2011, p. 3) que assinala a “manutenção de uma educação sexista, homo/lesbofóbica, discriminatória e racista” um dos grandes obstáculos para a mudança das representações de gênero e sexualidade por parte de crianças e jovens. Nessa perspectiva, propõe que essa discussão seja realizada na instituição escolar pondo em questão os discursos e práticas normatizadoras tidas como verdades naturais e absolutas.

E como possibilitar este processo na escola? No capítulo seguinte discorreremos sobre a intervenção pedagógica que realizamos com professoras e funcionárias de uma escola pública na forma de círculo dialógico. A organização desta metodologia de pesquisa e formação de educadores/as buscou atender aos princípios da TRS e dos Estudos de Gênero.

## 2 ENCAMINHAMENTOS E ARRANJOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*[...] o estudo das representações sociais requer que nós retornemos aos métodos de observação (MOSCOVICI, 2011, p. 106).*

Como mencionamos no capítulo anterior, para atender à problematização e aos objetivos da pesquisa, a presente investigação foi inspirada na articulação das discussões de gênero com a Teoria das Representações Sociais com o intuito de descrever, interpretar e compreender o processo mediante o qual professoras, funcionárias, auxiliares de pesquisa e pesquisadoras construímos os significados para as experiências de gênero vividas no espaço-tempo da escola investigada.

Como evidencia Marková (2006), as representações sociais de acontecimentos específicos estão enraizadas em diversas práticas sociais e em discursos profissionais e científicos. Por isso, as representações sociais precisam ser investigadas por métodos sociais, tais como observações, métodos analíticos, pelo conhecimento de senso comum, por práticas e discursos nos quais tais representações se encontram ancoradas. É neste sentido, que enquanto pesquisadoras que pretendem investigar as representações sociais nos atentaremos aos discursos e práticas dos saberes cotidianos buscando entendê-los mediante os recursos metodológicos e conceituais da TRS.

Os encaminhamentos metodológicos desta pesquisa apresentam características qualitativas. A pesquisa qualitativa é resultado do movimento reformista de 1970 que se constituiu em uma crítica científica social. Entre as diversas concepções filosóficas que norteiam esta linha de pesquisa e, neste trabalho, tomamos como base o construcionismo social. Sua perspectiva rejeita uma visão realista da ciência convidando-nos a brincar com as possibilidades de suas vivências e experiências práticas (DENZIN; LINCOLN, 2006). Como explicita Louro (2008, p. 6), “[...] as perspectivas construcionistas opõem-se às perspectivas essencialistas e deterministas, uma vez que [...] há um leque de compreensões distintas sobre o que vem a ser ou como se dá essa construção social”.

Nogueira (2001, p. 74) salienta que o construcionismo social põe em questão categorias consideradas divisões “reais” do mundo, como é o caso do gênero, foco de nossa pesquisa. Para o construcionismo social, embora “se tenha bem claro que existem

diferenças nos órgãos de reprodução que estão presentes em muitas espécies, deve-se questionar o porquê dessa distinção ter sido sempre tão importante [...]”.

Além disso, essa opção nos permitiu considerar o olhar do/a pesquisador/a como uma perspectiva. Isso porque, o ponto de vista anunciado por quem investiga está atrelado ao contexto que ele/a vivencia e, em vista disso, é questionada uma epistemologia que possa desvelar algum tipo de verdade (DENZIN; LINCOLN, 2006). Como explicitam Bogdan e Biklen (1999), neste caso, é favorecida uma investigação capaz de localizar em seu processo as práticas e representações tanto da pesquisadora quanto das participantes da pesquisa.

Tais considerações são reforçadas por Lüdke e André (1986), para quem a pesquisa científica é permeada por valores, crenças, preferências, interesses, dentre outras instâncias subjetivas que orientam pesquisadores/as e pesquisados/as. É nesta perspectiva que ambos possuem voz e condições de se expressar e se reconhecer nessas dimensões.

Apoiamo-nos em Maria Cristina Cavaleiro (2009, p. 71) para reforçar essa posição salientando “o caráter de interpretação e a dimensão de subjetividade envolvida nas pesquisas. Essa posição abre inesperadas possibilidades em campo, também exigindo um mergulho nas incertezas para o acolhimento de muitas perguntas”. Suas palavras indicam outra ordem de limites que enfrentamos no desenvolvimento desta pesquisa: a construção de dados junto a docentes e funcionárias de uma escola pública.

Encontramos em Menin, Shimizu e Lima (2009) registro das dificuldades enfrentadas por estudos que envolveram docentes. As autoras analisaram 27 teses de doutorado e dissertações de mestrado de programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação que usaram a TRS para estudar as representações de/ou sobre professores/as e constataram dificuldade de obter a participação de professores/as pelo distanciamento que geralmente ocorre entre estes/as e a/o pesquisador/a. Este distanciamento gera resistência e desconforto, pois alguns/mas docentes interpretam o/a pesquisador/a como alguém que os/as observa com o intuito de vigiá-los/as e criticá-los/as.

Com a intenção de reduzir esses efeitos na escola investigada – escola municipal da cidade de Campo Mourão-PR –, propusemos situações de diálogo e troca entre participantes e pesquisadora por meio de grupos de estudos – “círculos dialógicos” – e observações envolvendo professoras e agentes educacionais. Para tanto, a investigação foi delimitada como pesquisa-ação-participativa como denominada por Costa (2002).



De acordo com a autora, este tipo de pesquisa inspira-se na pesquisa-ação desenvolvida nas universidades brasileiras nas décadas de 1960-1970 a partir dos movimentos sociais latino-americanos ocorridos no período Pós-Segunda Guerra Mundial em conjunto com a influência de Paulo Freire. A pesquisa-ação tornou-se, então, uma estratégia político-emancipatória dos grupos sociais oprimidos e consistia em um “processo investigativo que se moveria numa permanente espiral de ação-reflexão em projetos de mudança social comunitária” (COSTA, 2002, p. 94).

Essa modalidade de pesquisa dialoga com a vertente dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero, na medida em que favorece a afirmação das identidades dos indivíduos. É seu pressuposto que as narrativas sobre o “eu” e o “outro” podem se constituir em formas de resistência e contestação às narrativas socialmente legitimadas e hegemônicas. Isso significa problematizar as vozes silenciadas como o fazem vários estudos situados nesta corrente. Contudo, apesar da importância deste tipo de pesquisa como meio de obter dados legítimos e contextualizados, a autora alerta para o fato de que “nem todas as vozes que falam em um grupo carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazer ouvir e acolher”. O poder e o saber circulam em todas as relações interpessoais e grupais, não são fixos (COSTA, 2002, p. 94).

É neste sentido que a autora supracitada considera oportuno repensar a pesquisa-ação ressignificando-a como pesquisa-ação-participativa. Questiona, ainda, a suposta emancipação da pesquisa-ação junto aos grupos populares pesquisados. Sua crítica fundamenta-se em pressupostos pós-estruturalistas que questionam as certezas da modernidade, principalmente no que tange a possibilidade de superação das condições marginalizadas de existência a partir do acesso a conhecimentos científicos produzidos pela mesma razão produtora de desigualdades.

Meu principal argumento para isso era a impossibilidade radical de, ao pesquisar/conviver num contexto tão intensamente marcado por diversas formas de marginalização (social, cultural, econômica). Continuar admitindo que a superação daquelas subcondições de existência pudesse ser alcançada mediante o acesso a conhecimentos edificados no seio de paradigmas de pensamento sustentados pela mesma razão que produziu e justificou tão intensa desigualdade – a razão ocidental, moderna, européia, masculina, branca, letrada, nutrida, etc. (COSTA, 2002, p. 96-97).

A pesquisa-ação-participativa define-se a partir da unidade saber-poder, ou seja, os saberes são produtos de relações de poder que buscam consolidar a hegemonia cultural de determinados grupos sociais em detrimento de outros. Neste sentido, Costa (2002, p. 104) afirma que nesta modalidade de pesquisa é possível aproximar-se de “relatos que contestam a tendência homogeneizante e essencialista de certas narrativas, e contam histórias de experiências compartilhadas de silenciamento e exclusão”. Com base na autora, consideramos que esta modalidade de pesquisa permite a escuta e a troca de saberes que instituem as identidades dos indivíduos, sejam pesquisadores/as ou pesquisados/as.

Baseamo-nos em Licia Valladares (2007) e Minayo (1993) ao considerar a pesquisa participante um processo longo e complexo. O/a pesquisador/a pode passar vários meses no espaço investigado para “negociar” sua entrada e participação na área. Como não conhece o território a ser investigado, não é esperado/a pelo grupo e não conhece as relações hierárquicas e de poder que circulam neste espaço, é preciso ter mais tempo de convivência para melhor compreender estas relações.

Por essa razão, nossa presença na escola foi paulatinamente negociada e conquistada com o intuito de evitar o crescimento de desconfianças. Este processo exigiu escutar, ver, interagir e decidir o melhor momento de indagar e quais perguntas fazer. Isso significou uma atitude dialógica baseada no mútuo reconhecimento entre interlocutores/as diferentes em que os/as parceiros/as lutam para estabelecer comunicação e para lidar com os muitos obstáculos frequentemente associados a este processo. A atitude dialógica está baseada tanto no ato de ouvir o “outro” e permitir a expressão máxima possível do campo quanto na constante avaliação de como a realidade do campo abala e redefine os objetivos da pesquisa, a teoria e os pressupostos do/a pesquisador/a.

Com base na premissa freireana, Accorssi (2011) salienta que o círculo epistemológico<sup>30</sup> se constitui um recurso metodológico no qual pesquisados/as tornam-se pesquisandos/as, enquanto o/a pesquisador/a é desafiado/a a questionar suas próprias representações. As discussões do círculo epistemológico, produzido por Accorssi (2011) e a sugestão de Jovchelovitch (2008), em pensar a pesquisa como um ato dialógico, ambas ancoradas em Paulo Freire, permitiram-nos a organização de um recurso metodológico: o círculo dialógico.

---

<sup>30</sup> Romão, Cabral e Carrão (2006) apresentam o círculo epistemológico como uma metodologia de pesquisa baseada no círculo de cultura de Paulo Freire. Accorssi (2011) complementa que esta metodologia desafia as formas convencionais da produção de saberes.

Jovchelovitch (2008, p. 252) cita o educador Paulo Freire e sua metodologia de alfabetização de adultos/as como um exemplo de encontros dialógicos entre conhecimentos de ordens diferentes. Neste sentido, considera que “a pedagogia do Oprimido de Freire, cuja contrapartida é uma pedagogia da autonomia, constitui um *corpus* teórico e prático sobre a estrutura dos encontros entre diferentes saberes, expresso no encontro entre educador e educando”. Enfatizamos que esta é uma das maneiras de se fazer pesquisa, dentre várias outras.

Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras (VEIGA-NETO, 2007, p. 33).

Na sequência, apresentamos o desenrolar da pesquisa: uma breve apresentação das auxiliares da pesquisa, da escola investigada, do perfil geral das participantes e como identificam os conceitos de gênero e sexualidade. Por fim, explicamos a composição do círculo dialógico e quais as questões e discussões centrais de cada um dos encontros.

## 2.1 PERSPECTIVAS DE ANÁLISE: POSSIBILIDADE DA PESQUISADORA ENQUANTO INTÉRPRETE

O desenvolvimento empírico da pesquisa iniciou-se com a obtenção da autorização da escola selecionada para a participação de seus/suas professores/as e funcionários/as. O consentimento da equipe pedagógica, da direção e dos/as profissionais da escola foi obtido após a exposição do projeto de pesquisa. Com os aceites em mãos e a assinatura dos Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos (APÊNDICE 1), a pesquisa cumpriu as normas do Conselho Nacional de Saúde e do Comitê de Ética/UEM. O termo autorizou o uso dos registros gravados das falas das docentes e funcionárias da escola nos encontros quinzenais e durante a observação participante registrada em diário de campo<sup>31</sup> (grupos de estudos e observações da prática pedagógica). Foi-lhes dada garantia de que os conteúdos

---

<sup>31</sup> O diário de campo refere-se a um instrumento de anotações, pode ser um caderno ou material que tenha espaço para registros, inferências e reflexões cotidianas do/a investigador/a (BOGDAN; BIKLEN, 1999).

das gravações e do diário de campo serviriam apenas para a análise e discussão do presente estudo, não sendo identificados os sujeitos das respectivas falas.

Os dados foram coletados durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2011 por meio de oito encontros coletivos às terças-feiras, das 17h30min às 19h, correspondentes às discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade e oito observações participantes das aulas de algumas professoras que compõem o grupo. O trabalho contou com a participação de 18 profissionais, mulheres<sup>32</sup> que atuavam na educação infantil e nos anos iniciais de uma escola municipal de Campo Mourão-PR e com a cooperação de quatro acadêmicas do segundo e terceiro anos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná, campus de Campo Mourão (Unespar).

### 2.1.1 Sobre as auxiliares da pesquisa

Com a intenção de realizar uma pesquisa que articulasse a formação de futuras pedagogas com a prática de professores/as e funcionários/as da escola investigada, encaminhamos projetos de pesquisa de iniciação científica de quatro acadêmicas do segundo ano de Pedagogia e uma acadêmica do terceiro ano de Pedagogia<sup>33</sup> para apreciação do comitê docente<sup>34</sup> da Unespar. Aprovados os projetos, buscamos vincular a formação inicial das acadêmicas com a ação docente dos anos iniciais em relação aos Estudos de Gênero.

A problemática desta pesquisa de doutorado – de que modo um círculo dialógico sobre as representações sociais de gênero com professoras e funcionárias da Educação Básica poderia contribuir para a formação docente? – esteve articulada aos quatro projetos de iniciação científica ora citados. O projeto intitulado “A influência da mídia televisiva e da educação escolar de meninos e meninas das séries iniciais” da acadêmica, do terceiro ano, Paula Vidal Santos investigou como os meios de comunicação, assim

---

<sup>32</sup> Embora tivessem dois homens – um professor do quarto ano e um técnico responsável pelo laboratório de informática-, apenas as professoras aceitaram aderir à pesquisa. A justificativa do professor responsável pelo 4º ano é de que a temática não era de seu interesse, o funcionário técnico não se manifestou.

<sup>33</sup> Acadêmicas da Universidade Estadual do Paraná *campus* de Campo Mourão.

<sup>34</sup> O comitê refere-se a um grupo de docentes que faz parte do Núcleo de Pesquisa Interdisciplinar (Nupem) da instituição. O comitê é dividido por áreas do conhecimento e é responsável por enviar os projetos de pesquisas para serem avaliados por pareceristas internos e externos da instituição.

como a educação escolar influenciam a identidade de meninos e meninas nos anos iniciais. As acadêmicas do segundo ano, Renata Santos e Viviane Gloor, desenvolveram os projetos “A construção social das relações de gênero no ambiente escolar: representações da mídia” e as “Implicações docentes acerca do papel da mulher e dos conceitos de família”, ambos com o intuito de discutir as relações de gênero no cotidiano de professores e professoras do Ensino Fundamental. A acadêmica Andrea Sasso desenvolveu a pesquisa “As discussões de gênero no ambiente escolar: problematizações à formação docente”. Os projetos das três primeiras acadêmicas foram desenvolvidos entre os anos de 2011 a 2012, enquanto o projeto da acadêmica Andrea ocorreu entre os anos de 2012 a 2013.

### **2.1.2 Seleção da escola**

O primeiro critério para a seleção da escola e realização desta pesquisa foi o contato com o Núcleo Regional de Educação da cidade de Campo Mourão-PR. Este processo envolveu conversas com um dos técnicos do núcleo responsável pela elaboração de cursos na região. Esses contatos foram definitivos para a elaboração dos critérios de seleção da escola e do perfil de profissionais para a efetivação da pesquisa. Ao visitarmos quatro escolas do município para verificar o interesse de estudo sobre gênero, percebemos as dificuldades da formação continuada de professores/as. Deparamo-nos com a falta de condições de trabalho e estudo de profissionais que dedicam 60h semanais em sala de aula. Apesar disso, encontramos colegas dispostos/as a esse desafio.

A seleção da escola dependeu da manifestação de interesse dos/as educadores/as pela temática. A diretora e a orientadora da escola selecionada nos atenderam (técnico do Núcleo e pesquisadora) de imediato e nos apresentaram ao corpo docente. É importante esclarecer que o convite para a constituição do grupo de estudos foi feito em duas escolas e apenas uma nos respondeu ao *e-mail* afirmando o interesse de 20 integrantes da instituição. Uma professora desistiu por problemas de saúde e o único professor interessado rejeitou participar ao saber da temática, pois entende que gênero e sexualidade

são de cunho pessoal e particular e, portanto, deveriam ser abordadas pela família e não pela escola.

Em um primeiro momento, apresentamos a proposta às professoras e professores dos anos iniciais, mas quando quatro funcionárias da escola e duas professoras da Educação Infantil demonstraram interesse, estendemos a pesquisa às interessadas. Pesquisar o/no cotidiano das funcionárias e docentes foi fundamental para entender como a escola desempenha seu papel sobre gênero, propondo atitudes, crenças e valores que aparecem nas ações, conversas e gestos de cada sujeito e como essas ações vão tornando-se legitimadas pelo discurso do que é produzido como certo e errado pelo grupo investigado.

A instituição pesquisada localiza-se no limite entre o centro e os bairros do município de Campo Mourão-PR; contém nela sete salas de aula, uma sala de direção, uma sala de orientação, uma secretaria, uma cozinha, três depósitos, uma sala de recurso, uma sala de recurso multifuncional, um laboratório de informática, uma biblioteca, 11 sanitários (8 banheiros para alunos/as, divididos para meninos e meninas; um para deficiente físico e 2 para professores/as e funcionários/as), uma quadra de esportes coberta, uma horta e um parque infantil.

A organização das salas de aula pela quantidade de alunos/as segue os critérios estabelecidos pelo Decreto nº 3362, de 22 de novembro de 2005, publicado no Órgão Oficial do Município de Campo Mourão-PR nº 954/2005 (CAMPO MOURÃO, 2005). No nível I: 15 alunos/as; no nível II: 18 alunos/as; nível III: 20 alunos/as; primeiro ano e segundo ano: 20 alunos/as; terceiro ano e quarto ano: 25 alunos/as e no quinto ano: 28 alunos/as; totalizando 156 alunos/as. Pela sua localização, a instituição recebe grande parcela de crianças oriundas da zona rural.

O ambiente escolar é composto por repartições pequenas; em cada setor há um/a funcionário/a responsável. Trabalham na instituição oito professoras e um professor regentes e oito professoras de programas (que compreendem às disciplinas de inglês, filosofia, artes e literatura, apoio pedagógico e psicomotricidade), uma diretora, uma orientadora, duas auxiliares de serviços gerais, duas auxiliares de cozinha, uma servente geral e um técnico de informática.

A seguir faremos uma explanação de um questionário aplicado às docentes e funcionárias da instituição para verificar quem gostaria de fazer parte da pesquisa, bem

como obter um perfil das participantes e verificar o que já ouviram sobre o tema em pauta até então.

### 2.1.3 Sobre o questionário aplicado

Para Madureira (2007, p. 373), a utilização de questionários possibilita construir uma “visão panorâmica” sobre as concepções dos/as participantes da pesquisa. Nossa intenção na aplicação de um questionário foi a de obter um perfil do/a participante da pesquisa e apreender o que entende por gênero e sexualidade tanto na esfera pessoal ao questionar seu sexo, gênero e sexualidade quanto na esfera profissional ao perguntar quais materiais conhecem e quais sugestões de trabalho sobre estas temáticas na escola. O questionário foi composto pelas seguintes questões:

Quadro 1 – Questionário referente ao perfil das participantes

|   |
|---|
| 1 – Nome:   |
| 2 – Sexo  |
| 3 – Gênero  |
| 4 – Sexualidade   |
| 5 – Profissão   |
| 6 – Tempo de trabalho   |
| 7 – Tempo que trabalha nesta instituição  |
| 8 – Disciplinas   |
| 9 – Escolas em que atua   |
| 10 – Nível em que atua: ( ) Educação Infantil ( ) Fundamental ( ) Médio ( ) Superior  |
| 11– Idade:  |
| 12 – Formação:  |
| 13 – Religião:  |
| 14 – Aborde um pouco sobre sua formação e experiência profissional.   |
| 15 – Em sua experiência profissional você já presenciou algumas situações relacionadas ao gênero e à sexualidade? Poderia nos relatar algum(ns) exemplo(s)? |
| 16 – Você já ouviu falar ou leu algum material sobre as discussões de gênero, sexualidade e diversidade? Poderia citar quais foram?                         |
| 17 – Quais suas sugestões para a realização de um trabalho sobre gênero e diversidade na escola?  |

Fonte: A pesquisadora.

O questionário foi respondido por 20 profissionais, entretanto, como anunciado anteriormente, participaram efetivamente da pesquisa 18, apresentadas na sequência.

#### 2.1.4 Sobre os sujeitos da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de 11 professoras, duas orientadoras, duas auxiliares de serviços gerais, uma diretora, uma auxiliar de cozinha e uma servente geral, funcionárias da escola. Decidimos observar apenas seis professoras, cada uma responsável por uma determinada turma, durante o período vespertino, já que o número maior de participantes do grupo de estudos situava-se neste período. Por sugestão da equipe pedagógica, selecionamos uma professora por turma a partir de seu aceite. Com a assinatura dos termos de consentimento das participantes iniciamos as observações e os grupos de estudos – círculos dialógicos. A seguir, os quadros sintetizam o perfil das participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Dados de identificação das professoras que participaram do círculo dialógico com base nas respostas do questionário

| Professoras | Idade | Tempo de Trabalho | Tempo de Trabalho (espaço investigado) | Função que exerce            |
|-------------|-------|-------------------|--|------------------------------|
| P1          | 38    | 23 anos           | 18 anos                                | Diretora                     |
| P2          | 42    | 8 anos            | 3 anos                                 | Orientadora                  |
| P3          | 44    | 10 anos           | 3 anos                                 | Orientadora                  |
| P4          | 30    | 7 anos            | 3 anos                                 | Professora 2º. Ano           |
| P5          | 46    | 17 anos           | 8 anos                                 | Professora de Apoio          |
| P6          | 36    | 12 anos           | 8 anos                                 | Professora de Programas      |
| P7          | 45    | 21 anos           | 7 anos                                 | Professora Educação Especial |
| P8          | 48    | 13 anos           | 13 anos                                | Professora Educação Infantil |

Fonte: A pesquisadora.

Quadro 3 – Dados de identificação das professoras observadas em sala e que também participaram do círculo dialógico com base nas respostas do questionário

| Professoras observadas | Idade | Tempo de Trabalho | Tempo de Trabalho (espaço observado) | Função que exerce            |
|------------------------|-------|-------------------|--------------------------------------|------------------------------|
| P9                     | 47    | 15 anos           | 14 anos                              | Professora 2º. Ano           |
| P10                    | 39    | 18 anos           | 4 anos                               | Professora 3º. Ano           |
| P11                    | 36    | 8 anos            | 4 anos                               | Professora 4º. Ano           |
| P12                    | 44    | 25 anos           | 7 anos                               | Professora de Programas      |
| P13                    | 52    | 19 anos           | 16 anos                              | Professora Educação Especial |
| P14                    | 46    | 15 anos           | 8 anos                               | Professora Educação Infantil |

Fonte: A pesquisadora.



Considerado o número de docentes a serem observadas, tivemos ajuda das auxiliares de pesquisa para a realização das observações e anotações em diário de campo. Pelos períodos de hora-atividade e a troca de turmas, algumas das professoras não foram observadas em tempo integral (P10, P11). Além disso, a professora responsável pelo quarto ano passou por alguns problemas de saúde e sua prática não foi observada todas as vezes que estivemos na escola. A observação das práticas das professoras com referência ao gênero foi distribuída entre nós, pesquisadora e auxiliares de pesquisa. No Quadro 4 é mostrado o perfil das funcionárias da escola.

Quadro 4 – Dados de identificação das funcionárias do círculo dialógico com base nas respostas do questionário

| Funcionárias | Idade | Tempo de Trabalho | Tempo de Trabalho (espaço investigado) | Função que exerce           |
|--------------|-------|-------------------|--|-----------------------------|
| F1           | 38    | 8 anos            | 8 anos                                 | Auxiliar de cozinha         |
| F2           | 50    | 13 anos           | 13 anos                                | Auxiliar de serviços gerais |
| F3           | 38    | 13 anos           | 13 anos                                | Auxiliar de serviços gerais |
| F4           | 48    | 14 anos           | 14 anos                                | Servente Geral              |

Fonte: A pesquisadora.

De acordo com os dados coletados, 33% das docentes apresentam faixa etária entre 30 e 39, enquanto 55% representam 40 a 49 anos de idade e 12% acima dos 50 anos de idade. Quanto ao tempo de trabalho na escola investigada, 64% trabalham há mais de cinco anos e menos de dez anos no espaço escolar investigado e 57% trabalham há mais de 15 anos na área educacional. Quanto às funcionárias, a faixa-etária compreende dos 38 aos 50 anos e o tempo de trabalho na escola compreende entre oito e 14 anos.

No Quadro 5 é mostrada uma síntese das respostas das participantes sobre seu sexo, seu gênero e sua sexualidade.

Quadro 5 – Dados sobre a definição de sexo, gênero e sexualidade das participantes da pesquisa com base nas respostas do questionário.

| Questões    | Respostas     | Professoras e funcionárias                       |
|-------------|---------------|--|
| Sexo        | Feminino      | P1 <sup>35</sup> ; P2; P3; P4; P6; P10; P11; P12 |
| Gênero      | Mulher        | P1; P2; P3; P4; P6; P10; P11; P12                |
| Sexualidade | Heterossexual | P1; P2; P3; P4; P6; P10; P11; P12                |
| Sexo        | Feminino      | P7; F1; F2; F3; F4                               |
| Gênero      | Feminino      | P7; F1; F2; F3; F4                               |
| Sexualidade | Heterossexual | P7; F1; F2; F3; F4                               |
| Sexo        | Feminino      | P5; P9; P13                                      |

<sup>35</sup> Identificação das participantes da pesquisa - Professora 1 (P1); Funcionária 2 (F2)

|             |              |             |
|-------------|--------------|-------------|
| Gênero      | Feminino     | P5; P9; P13 |
| Sexualidade | Mulher       | P5; P9; P13 |
| Sexo        | Feminino     | P8; P14     |
| Gênero      | Não responde | P8; P14     |
| Sexualidade | Não responde | P8; P14     |

Fonte: A pesquisadora.

A análise dos dados evidencia que 44% (8) das docentes compreendem o seu sexo, seu gênero e sua sexualidade como feminino, mulher e heterossexual, respectivamente. Enquanto todas as funcionárias e somente uma professora compreendem seu gênero como feminino. Três das docentes (16%) incluem sua sexualidade como mulher e duas docentes (11%) não respondem o que compreendem por seu gênero e sua sexualidade. Levando em consideração que este questionário foi entregue à diretora para confiar às demais professoras e nos devolver no dia seguinte, imaginamos que podem ter ocorrido diálogos entre elas sobre possíveis dúvidas na resposta.

Em relação ao nível em que atuam na instituição, nove professoras (65%) trabalham apenas no Ensino Fundamental, enquanto duas docentes trabalham na Educação Infantil (14%) e três delas trabalham em ambas as modalidades: Educação Infantil e Ensino Fundamental (21%). Quanto às funcionárias, por trabalharem na instituição como um todo, não registramos um nível específico de atuação.

No que diz respeito à formação escolar dez das participantes (55%) possuem Ensino Superior completo com graduação em Pedagogia. Duas participantes (11%) possuem graduação em Letras, uma em Geografia (5%) e outra em Educação Física (5%). Apenas uma das participantes (5%) da pesquisa possui Curso Superior incompleto (graduação em Matemática). Duas das participantes não responderam sobre a sua formação (11%).

Sobre a manifestação religiosa, 11 participantes (61%) consideram-se católicas, enquanto quatro delas (22%) responderam ser evangélicas e três das participantes (21%) optaram por não responder. A síntese das respostas sobre o nível que atuam, formação e manifestação religiosa está apresentada no Quadro 6.

Quadro 6 – Dados sobre os níveis de atuação, formação acadêmica e religião das participantes com base nas respostas do questionário

| Sujeitos | Nível que atuam   | Formação acadêmica            | Manifestação religiosa |
|----------|-------------------|-------------------------------|------------------------|
| P1       | Educação Infantil | Superior Completo - Pedagogia | Católica               |

|     |   |  |              |
|-----|---|--|--------------|
|     | Ensino Fundamental                        | Pós-graduação – Mestrado   |              |
| P2  | Ensino Fundamental                        | Superior Completo - Pedagogia<br>Pós-graduação – Psicopedagogia        | Católica     |
| P3  | Ensino Fundamental                        | Superior Completo - Pedagogia<br>Pós-graduação – Psicopedagogia        | Católica     |
| P4  | Ensino Fundamental                        | Superior incompleto - Matemática                                       | Não responde |
| P5  | Ensino Fundamental                        | Superior Completo - Pedagogia<br>Pós-graduação – Psicopedagogia        | Católica     |
| P6  | Educação Infantil<br>Ens Fundam. e Médio. | Superior Completo - Educação Física<br>Pós-graduação - Educação Física | Católica     |
| P7  | Ensino Fundamental                        | Superior Completo - Pedagogia<br>Pós-graduação – Educação Especial     | Católica     |
| P8  | Educação Infantil                         | Superior Completo - Pedagogia<br>Pós-graduação – Psicopedagogia        | Evangélica   |
| P9  | Ensino Fundamental                        | Superior Completo - Letras<br>Pós-graduação – Psicopedagogia           | Evangélica   |
| P10 | Ensino Fundamental                        | Superior Completo - Geografia<br>Pós-graduação – História              | Católica     |
| P11 | Ensino Fundamental                        | Superior Completo – Pedagogia  | Católica     |
| P12 | Educação Infantil<br>Ensino Fundamental   | Superior Completo - Letras<br>Pós-graduação – Língua Portuguesa        | Não responde |
| P13 | Ensino Fundamental                        | Superior Completo - Pedagogia<br>Pós-graduação – Psicopedagogia        | Evangélica   |
| P14 | Educação Infantil                         | Superior Completo - Pedagogia<br>Pós-graduação – Educação Especial     | Não responde |
| F1  | -----                                     | Não responde   | Católica     |
| F2  | -----                                     | Superior Completo - Pedagogia<br>Pós-graduação – Educação Especial     | Católica     |
| F3  | -----                                     | Superior Completo - Letras<br>Pós-graduação – Psicopedagogia           | Evangélica   |
| F4  | -----                                     | Não responde   | Católica     |

Fonte: A pesquisadora.

Cabe justificar o fato de questionarmos as manifestações religiosas das participantes. Compreendemos aqui a religião como uma das manifestações tradicionais que historicamente justificam as desigualdades de gênero, a família patriarcal, a submissão da mulher. Silvana Mariano (2010, p. 59-60) destaca que “as influências religiosas, tão marcantes na sociedade brasileira, contribuem para a manutenção do modelo simbólico, assimétrico, das relações sociais de gênero, o qual concebe a mulher como cuidadora e o homem como provedor”. Vargas, Pedro e Grossi (2010) chamam atenção ao poder da Igreja Católica em se fazer presente no poder central do Brasil como guardiã da ética e da vida humana. Considerando que 61% das participantes se identificam com as práticas do catolicismo, podemos inferir que muitas de suas representações sociais estarão ancoradas

nestes discursos. Afinal, a religião tem impacto efetivo nas práticas das pessoas, sejam elas católicas ou evangélicas. Embora a religião não seja nosso foco, é relevante perceber que o discurso do Estado Laico não é suficiente para produzir discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas, é preciso um movimento maior, por isso investimos no diálogo sobre a diferença para impactar e produzir o estado de polifasia cognitiva.

As questões abertas do questionário foram organizadas em dois quadros: o primeiro refere-se à formação e experiência profissional das participantes e o que presenciaram sobre as situações de gênero; o segundo apresenta as informações e os materiais que conheceram sobre gênero, bem como as sugestões para a realização de um trabalho voltado a estas temáticas no espaço escolar.

Quadro 7 – Dados sobre a formação, experiência profissional das participantes e situações vivenciadas sobre gênero e sexualidade na escola com base nas respostas do questionário

| Formação e experiência profissional   | Situações: gênero e sexualidade  |
|---|--|
| P1; P2; P6– Destacam a formação, função e o tempo de trabalho.  | P1 – Situações em que meninos e meninas demonstraram interesse por alguém do mesmo sexo; percepção de preconceito por parte das crianças.<br>P2 – Ocasões em que o menino demonstra aspectos afeminados e interesse em outros meninos; meninas que se vestem como meninos e demonstram interesses homossexuais.<br>P6 – Recentemente um aluno da 6ª série se autodeclarou <i>gay</i> , porém a turma não está preparada, embora todas as notícias da mídia lidam com a situação. |
| P3 – Aborda a formação e a instituição. Tempo de trabalho em sala de aula na instituição particular. Atuação pedagógica nas redes municipal e estadual – ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). | P3 – Citou como exemplo a vivência na EJA, alunos/as incomodados/as por duas mulheres terem se apresentado como namoradas e demonstrarem afeto e carinho em público.   |
| P5; P9 – Frisam que adquiriram experiências e conhecimentos e os repassou.<br>P7; P13 – Mencionam a formação e a identificação com a área.<br>P4; P8; P12 – Citam apenas a formação.                              | P5; P7; P8; P9; P14 – Mencionam brincadeiras, conversas paralelas, piadas e discriminações variadas, cores das roupas, apelidos, mas não especificam.  |
| P10; – Ressalta a formação, tempo de serviço e o apreço pelo trabalho.<br>P11 – Cita formação e instituição e a   | P10; P11; F1; F3 – Só respondem: não.<br>P12 – Só responde: sim.   |

|                                      |                                  |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| rede que trabalha.                   |                                  |
| P14; F1; F2; F3; F4 – Não respondem. | P4; P13; F2; F4 – Não respondem. |

Fonte: A pesquisadora.

Notamos que 45% das professoras-participantes citam sua formação; 16% citam a formação e o tempo de trabalho, enquanto 11% destacam este processo como aquisição de experiências e conhecimentos, 28% não comentam sua formação profissional que compreendem todas as funcionárias e apenas uma professora.

No que tange às situações de gênero e sexualidade no âmbito escolar, 22% das participantes, sendo professoras, citam questões específicas mais voltadas à sexualidade. Cinco docentes que equivalem a 28% das participantes citam situações de gênero, mas não as especificam. Duas professoras e duas funcionárias (22%) responderam apenas “não” e uma professora respondeu “sim” no que diz respeito às situações vivenciadas no âmbito escolar. Duas funcionárias e duas professoras (22%) não responderam a questão sobre a situação (Quadro 7).

Quadro 8 – Dados sobre o que as participantes conhecem sobre gênero e suas sugestões de trabalho com esta temática com base nas respostas do questionário

| <b>Ouviu falar ou leu algum material sobre gênero e diversidade na escola</b>   | <b>Sugestões de trabalho com esta temática</b>  |
|---|---|
| P1; P2; P3; P4; P5; P6; P11; P13; F2 – comentários de professores/as que participaram de cursos ofertados pela Secretaria de Estado, MEC, bem como revistas, televisão, documentários e <i>internet</i> . | P1; P2; P3; P5; P6; P7; F1; F2; F3 – Trabalho informativo e gradual para romper com o preconceito em torno do tema. Necessidade da participação de toda equipe da escola. |
| P8; P9 – Já ouviram falar, mas não se lembram.  | P8; P9; P10; P14 – Preparar os/as professores/as e a escola para enfrentar as situações que surgem no dia a dia.  |
| P7; P10; P12; P14 – Respondem apenas sim.   | P13 – Como trabalhar com os pais e as mães que interpretam mal a temática.  |
| F1; F3; F4 – Respondem apenas não.  | P4; P11; P12; F4 – Não respondem.   |

Fonte: A pesquisadora.

Sobre o tema gênero, 50% das participantes já ouviram comentários na mídia e souberam da realização de cursos oferecidos pelo MEC, porém não participaram. 11% ouviram falar, mas não se recordavam da fonte, enquanto 22% responderam apenas que sim, conhecem a temática, mas não exemplificaram e 17% responderam que não conhecem.

No que diz respeito a um trabalho escolar sobre a temática em foco, 78% das participantes sugeriram uma abordagem gradual que envolva toda a equipe escolar, um trabalho formativo e cotidiano voltado à formação docente; 22% não responderam e 5% sugeriram uma formação voltada ao trabalho com a família.

Consideramos que as respostas fornecidas possam representar o pensamento de alguns grupos, como o da diretora, das orientadoras, de algumas docentes ou das funcionárias auxiliares da escola. Apesar disso, notamos que, em seu conjunto, os dados representam a confusão conceitual existente entre as participantes sobre os assuntos que envolvem gênero, sexo e sexualidade.

## 2.2 SOBRE A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante tem suas raízes na Antropologia e Sociologia e é bastante utilizada em pesquisas de caráter qualitativo. Sua definição não é única como assinala Minayo (1993) e, nesta pesquisa, adotamos a caracterização da autora. Ela explica que sendo participante, a observação possibilita melhores condições de vivenciar os hábitos, atitudes, interesses e características dos grupos estudados. Em nossa investigação, este contato propiciou pertencimento e diálogo com as participantes docentes e funcionárias da escola. A autora lembra ainda que a observação se constitui uma técnica menos estruturada, pois admite a utilização de um instrumento menos rígido para o direcionamento e o registro dos dados.

A observação empreendida envolveu ver, descrever, interpretar situações, estar com outras pessoas, enfrentar incertezas e repensar aquilo que percebemos e realizamos neste processo. Além das salas de aula, observamos os pátios e corredores da escola em vários momentos como horários de entrada, intervalos e saídas da escola. As informações registradas em diários de campo foram transcritas literalmente para posterior análise.

O uso do diário de campo baseou-se em Bogdan e Biklen (1999), que sugerem o registro do conteúdo das observações de forma descritiva e reflexiva. A forma descritiva compreende o registro dos fatos e a transcrição das falas, enquanto a reflexiva refere-se ao registro dos pontos de vista da pesquisadora sobre o observado. As auxiliares de pesquisa foram orientadas a anotar todas as situações que tivessem alguma relação com os estudos

de gênero e as representações das participantes acerca desta temática. Situações como as que envolvessem a definição de espaços, identidades de meninos e meninas e comportamentos dos/as estudantes, das docentes e funcionárias.

Também orientamos que tomassem cuidado de não se apresentarem como “avaliadoras” da escola e, por conta disso, em presença das participantes preferimos registrar os fatos apenas por meio de palavras-chave como “aluno W<sup>36</sup>, filho *gay*, espancaria” que nos remetiam às situações observadas e proporcionaram condições de descrição detalhada após o ocorrido. Durante os recreios aproveitávamos o tempo para conversar sobre as situações ocorridas e, quando possível, utilizávamos a sala das professoras em horário livre para fazer os relatos das observações. Essas proposições tiveram como intuito estabelecer uma rotina de trabalho que, conforme Valladares (2007) contribui para a sistematização do processo de observação.

Além disso, tomamos o cuidado de fazer parte da rotina das participantes de maneira que se sentissem à vontade e mantivessem suas práticas cotidianas durante nossa presença na instituição. Procuramos nos posicionar não apenas como observadoras, mas como aprendizes do processo escolar e de pesquisa, pertencentes àquele contexto e dispostas a aprender sobre ele. Montero (2006, p. 206) denomina esta postura de “olhar horizontal”, ou seja, busca de desconstrução de um olhar neutro sobre o outro e abandono de um olhar vertical que impõe uma verdade a este.

Todavia, apesar de todos os cuidados descritos, constatamos dificuldades de nos sentirmos e nos sentirem pertencentes ao grupo como pretendíamos. Nos primeiros encontros e nas primeiras observações houve um estranhamento das participantes. Compreendemos, afinal, éramos cinco pessoas estranhas que observavam a prática escolar. Em algumas aulas observadas notamos que as professoras nos observavam antes de responder ou agir com seus alunos e alunas. Um exemplo declarado deste processo foi quando P12 mencionou durante nosso primeiro dia de observação “Se a estagiária (refere-se à auxiliar de pesquisa) não estivesse aqui eu diria que os meninos não podem ter bonecas, mas como ela está aqui eu vou dizer que podem! (risos)” (Anotações do diário de campo durante as observações).

Por isso nos colocamos à disposição para ajudar nas atividades diárias e, paulatinamente, conseguimos conquistar o espaço escolar de modo que a coleta de dados tornou-se uma prática cotidiana. Passamos a ser conhecidas por todos/as agentes escolares,

---

<sup>36</sup> Os/as alunos/as foram identificados/as pelas iniciais de seus nomes.

como professora e estagiárias (auxiliares de pesquisas) que já faziam parte da rotina escolar.

Nessa direção, Geertz (1998, p. 75) assinala que somos todos/as “observadores posicionados (ou situados)” e esse posicionamento pode ser um proveito para a pesquisa e não um retrocesso. Tal afirmação reforça nossas impressões sobre a experiência de observação e comunicação com as participantes e descarta as pesquisas cujas “visões” parecem partir “de lugar nenhum”.

O lugar teórico-metodológico do qual parte o/a pesquisador/a norteia suas escolhas, exclusões e decisões (CAVALEIRO, 2009). Conscientes deste processo, além do questionário e observações participantes, realizamos os círculos dialógicos como descrevemos a seguir.

### 2.3 (RE)PENSANDO O CÍRCULO DE CULTURA NO CONTEXTO DOS ESTUDOS DE GÊNERO E DA TRS: O CÍRCULO DIALÓGICO

Os círculos dialógicos desenvolvidos em nossa pesquisa basearam-se em uma perspectiva dialógica tendo como pano de fundo as TRS, em particular as obras de Moscovici (1961, 1978, 1995, 2011) e Jovchelovitch (2008), o círculo epistemológico desenvolvido em estudo anterior por Accorssi (2011) e o círculo de cultura descrito nas obras de Paulo Freire (1974, 1987, 1991, 2002).

Esses grupos foram realizados na sede da Universidade Estadual do Paraná *campus* de Campo Mourão-PR, após o horário de aulas e expediente das participantes da pesquisa. Verificamos que a realização dos grupos fora das dependências da escola acabou por criar laços mais fortes de pertencimento, pois, ao mesmo tempo em que fomos recebidas na escola para acompanhar seu cotidiano, recebemos as professoras e funcionárias em nosso “território”.

Um dos conceitos centrais presentes nos círculos dialógicos foi exatamente a condição de dialogicidade. Accorssi (2011) e Marková (2006) interpretam a dialogicidade como uma prática coletiva que favorece a dinâmica e a coexistência de saberes. Tal interpretação oriunda da TRS é convergente com o diálogo proposto por Paulo Freire (1987) em seus círculos de cultura.

Dantas, Porto e Linhares (2010, p. 3) afirmam que os círculos de cultura nasceram na envergadura de uma proposta de alfabetização, “De Pé no Chão Também se Aprende a



Ler”, implementada em Natal – RN em 1962. Parte de uma gestão municipal de orientação socialista promoveu a alfabetização de adultos/as em 40h, sem cartilha ou material didático. Os círculos eram compostos por trabalhadores/as e populares que se reuniam sob a coordenação de um/a educador/a com o objetivo de discutir temas de seu interesse a partir dos quais eram alfabetizados.

Em Recife e Pernambuco, o Movimento de Cultura Popular (MCP) alojou as "praças de cultura" e os "círculos de cultura" com o objetivo de promover a humanização dos indivíduos, ou seja, que se percebessem construtores e detentores de sua história e de sua cultura. Para Freire (1987), o sujeito que acredita em si mesmo é capaz de dominar os instrumentos de ação à sua disposição, incluindo a leitura. Neste sentido, entende educação como reflexão sobre a realidade.

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em ‘reciprocidade de consciências’; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FIORI, 1987, p. 10).

Dantas, Porto e Linhares (2010, p. 3) lembram que aos temas apresentados pelos grupos eram acrescentados "temas de dobradiça". Referem-se às informações fornecidas pelo/a coordenador/a e que visam expandir os conhecimentos científicos e culturais do grupo. Segundo Freire (1987), os círculos de cultura possibilitam outros olhares sobre a realidade dos/as participantes por meio do diálogo.

**Círculo de Cultura** é, portanto, uma metodologia de trabalho fundamentada no pensamento freireano, enquanto espaço-tempo de socialização e de problematização e caracteriza-se como *locus* privilegiado de comunicação-discussão embasadas no diálogo firmado a partir da fala e da escuta. A fala fundamentada nas experiências refletidas dos sujeitos e na produção teórica da educação. A escuta orientada pela vontade dos indivíduos de apreender a fala do outro e da outra problematizando-a e problematizando-se (DANTAS; PORTO; LINHARES, 2010, p. 3, grifo nosso).

Também sustentada no diálogo, nossa intervenção consistiu na apresentação de situações e conceitos de gênero e sexualidade e discussão dos pontos de vista do grupo sobre os temas. Sem a intenção de definir “certo e errado”, buscamos coordenar os pontos de vista enfatizando a importância da coexistência de diferentes ideias e opiniões das

participantes. Ao encontro de nossa postura e da temática que pesquisamos, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2002) reflete sobre os conceitos de classe e gênero.

A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos, no modo como citamos autores de cuja obra discordamos ou com cuja obra concordamos (FREIRE, 2002, p. 6-7).

Seu posicionamento mostra o quanto a relação dominante-dominado extrapola a condição de classe dos indivíduos alertando-nos sobre outras formas de dominação. Podemos afirmar que, para ele, reflexão e ação significam agir contra o preconceito e a exclusão social de todas as ordens.

A prática preconceituosa de raça, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (FREIRE, 2002, p. 17).

Outro princípio da obra freireana refere-se à politicidade do ato educativo, isto é, uma atitude política de compreensão de que não há neutralidade na educação. Em sua teoria da ação dialógica não há imposição e domesticação dos sujeitos, pelo contrário, propõe o encontro que permite a aprendizagem e a coexistência de outros saberes. O diálogo proposto por Freire (1987) baseia-se em respeito mútuo entre os/as interlocutores/as uma vez que não há um saber melhor ou maior que o outro, pois os saberes diferentes entre si respondem a diferentes funções sociais.

Como decorrência dessa posição, o autor considera a educação institucionalizada como depositária ou “bancária”<sup>37</sup> por não permitir o diálogo entre saberes. Trata-se de uma instrução que impõe valores e conceitos considerados absolutos. Para Freire (1987), esta educação antidialógica promove três consequências danosas aos indivíduos: 1) sociais por impedir intercâmbios com outros ambientes sociais; 2) culturais por desqualificar a

---

<sup>37</sup> Refere-se à educação produzida por grupos dominantes, em que o/a educador/a é responsável por “depositar” em seus/suas educandos/as os conteúdos dominantes (FREIRE, 1987).

população considerada incapaz de comunicação com os saberes dominantes e 3) pessoais por promover a internalização e a aceitação desses dois tipos de antidialogismo.

Com base em Dantas, Porto e Linhares (2010), consideramos que a obra de Freire contribuiu no campo educacional brasileiro e na América Latina ao sistematizar uma pedagogia popular, democrática e libertadora. Nesta pedagogia é clara a horizontalidade da relação educador/a-educando/a, bem como a valorização das culturas locais contrapondo-se à visão elitista da educação escolar daquele momento.

Costa (2002) e Silva (2004) apresentam desconfiança teórica e metodológica em relação a conceitos da obra freireana como emancipação, consciência crítica, dominação e o binarismo de classe. Sobre este aspecto, Silva (2004) lembra que Freire trabalhou com oposições estanques e fixas: o certo ou o errado, bom ou ruim, adequado ou inadequado, como se existisse uma forma de ser ideal. Entretanto, não podemos deixar de valorizar sua contribuição aos encaminhamentos dialógicos da pesquisa-ação que tomamos como uma das referências de nossa investigação.

Sustentamo-nos também em Accorssi (2011) e Jovchelovitch (2008) que identificam aproximações importantes entre as obras de Paulo Freire e Serge Moscovici por nós aqui utilizadas. Ambas problematizam a existência da verdade absoluta e concebem a coexistência de saberes como fundamento da sociedade. De uma perspectiva aproximada, os Estudos de Gênero definem a pluralidade das identidades e por consequência de formas de ser, de viver e de saber como características do ser humano.

Encontramos em Arruda (2002) a defesa das possibilidades de articulação teórica entre as TRS e os Estudos de Gênero, uma vez que ambas: 1) nasceram na mesma conjuntura a partir da qual tiveram de elaborar novos instrumentos conceituais para pensar seu tempo, 2) os Estudos de Gênero enquanto uma epistemologia feminista e a teoria das representações sociais como procedimento analítico reconhecem os saberes dos sujeitos considerados “outros” e 3) As duas teorias questionam a ciência cartesiana nomeada como racional que desconsidera os conhecimentos de mulheres e crianças, atribuídos como saberes primitivos. Tais relações nos possibilitaram a organização desta pesquisa-ação-participativa com ênfase no desenvolvimento dos círculos dialógicos.

Como sugere Marková (2006) em sua obra, a realização de uma dialogicidade aberta e multifacetada gera tensões e conflitos capazes de produzir novas percepções sobre velhas representações. Em uma visão freireana, podemos dizer que se trata de romper

muros antidialógicos, sobretudo, quando se referem à formação da identidade de meninos e meninas no contexto escolar.

No Quadro 9 são sintetizadas as imbricações que encontramos entre as perspectivas teórico-metodológicas presentes em nossa pesquisa: os Estudos de Gênero, a Teoria das Representações Sociais e os Círculos de Cultura, proposto por Paulo Freire (1987). As três primeiras colunas indicam conceitos de cada conjunto teórico, enquanto a última assinala as possíveis articulações teóricas apontadas durante a presente pesquisa. Na primeira linha da coluna anunciamos os conceitos de feminismo/mulher, senso comum e oprimido referente aos estudos de gênero, a TRS e ao círculo de cultura, respectivamente. As possíveis aproximações destas vertentes corroboram com o reconhecimento das minorias<sup>38</sup> em pesquisas científicas.

Além do reconhecimento das minorias como aproximação teórica das tendências apresentamos ainda em quais paradigmas estão situadas. Como já anunciado no primeiro capítulo da presente tese, os Estudos de Gênero e a TRS no contexto da Psicologia Social nasceram em um momento social propício ao reconhecimento de outras possibilidades de pesquisas. Tal contexto histórico é analisado por alguns autores como um paradigma pós-moderno (NOGUEIRA, 2001; HALL, 2005) e pós-colonialista (GIROUX, 1987, 1997, 1999). O sentido pós-colonialista está mais relacionado às produções de Paulo Freire mediante suas posições anticolonialistas em oposição a todas as formas de exclusão e opressão de grupos menos favorecidos culturalmente e economicamente. Neste sentido, Giroux (1997) salienta que para além do método proposto por Freire temos a relação de diálogo como processo de contradiscurso da imposição dominante de uma única maneira de ser e ver o mundo, promovendo a produção e o reconhecimento de outras culturas.

A três tendências teóricas criticam ainda as categorias fixas como o binarismo, a ciência produtora de verdades e a educação bancária que priorizam determinado saber em detrimento de outros. Tais críticas podem ser analisadas como maneira de contestar o poder de alguns grupos sociais como homens, ricos, brancos e produtores de ciências. A problematização deste saber reificado não propõe em nenhuma das vertentes uma inversão de poder, mas o reconhecimento de que os sujeitos são relacionais, ou seja, necessitam uns dos outros para se constituírem enquanto indivíduos sociais e culturais. Ocorre que os

---

<sup>38</sup> As minorias representam sujeitos que são inferiorizados, subordinados e discriminados por não corresponderem a determinados padrões sociais, tais como, as mulheres, homossexuais, negros/as, indígenas, moradores/as de rua, pessoas com necessidades especiais, dentre outros/as (LOURENÇO, 2009; MOSCOVICI, 2011).

saberes do espaço privado, do senso comum e dos sujeitos oprimidos não são contados pela considerada “história oficial”. Por isso, as teorias anunciadas promovem trabalhos sobre alteridade, produções dialógicas e o reconhecimento do “outro” e da diversidade como novas possibilidades de visibilidade e aceitação das diferenças.

Quadro 9 – Articulações teórico-metodológicas entre os Estudos de Gênero, a Teoria das Representações Sociais e o Círculo de Cultura

| <b>Estudos de Gênero</b>   | <b>Teoria das Representações Sociais</b>  | <b>Círculo de Cultura</b>                         | <b>Possíveis aproximações</b>                        |
|--|---|---|--|
| Feminismo/mulher   | Senso comum   | Oprimido  | Minorias   |
| Pós-Modernismo, Pós-Estruturalismo                                 | Psicologia Social, Psicologia Feminista, Pós-Modernismo                         | Tendência Progressista, Pós-Colonialismo          | Problematização                                      |
| Crítica ao binarismo   | Crítica à ciência que contesta o senso comum                                    | Crítica à educação bancária                       | Formas de contestar o poder                          |
| Relação entre homens e mulheres                                    | Relação entre eu, outro e objeto mundo  | Relação entre opressor e oprimido                 | Teorias relacionais                                  |
| Reconhecimento da esfera privada                                   | Saberes locais  | Saberes cotidianos                                | Diversidade do saber                                 |
| Alteridade e comunicação entre os diferentes sujeitos do saber     | Relação dialógica entre o Eu, ou Outro e o Objeto mundo;<br>Polifasia Cognitiva | Valorização de Culturas por meio da dialogicidade | Sugestões de novas possibilidades                    |
| Questionamento à visão de dominância do masculino sobre o feminino | Crítica à representação hierárquica do Eu e do saber científico                 | Proposta democrática                              | Grupo/Círculo dialógico sobre a diversidade do saber |

Fonte: A pesquisadora.

### 2.3.1 Procedimentos dos círculos dialógicos

Cada encontro do círculo dialógico teve duração de 1h30min e seu desenvolvimento seguiu um roteiro de referência com possibilidades de ajustes conforme as necessidades e condições do grupo:

- a. apresentação de diferentes conceitos e situações cotidianas a serem discutidas e debatidas pelo grupo;
- b. exposição dos conceitos, ideias, valores, atitudes e convicções das participantes que quiseram se manifestar;

- c. discussão das afirmações apresentadas (problematização do tema a partir de suas condições históricas e de poder) e
- d. levantamento de outras possibilidades e alternativas expressas até aquele momento pela coordenadora e pelo grupo.

Os encontros foram gravados para obter maior fidelidade na transcrição dos dados obtidos para análise – falas e ações das participantes e da pesquisadora. Mesmo gravando todos os encontros, as auxiliares de pesquisa, também presentes como observadoras, fizeram anotações em seus diários de campo sobre as falas do grupo. Assim, além das gravações tivemos anotações diferentes sobre as mesmas situações em quatro diários de campo o que enriqueceu a transcrição e análise dos dados.

As verbalizações das professoras e funcionárias foram transcritas na íntegra, sem correção de seus vícios de linguagem, deslizes gramaticais ou erros de concordância próprios da linguagem oral. Para as transcrições das entrevistas foram utilizados e adaptados sinais descritos por Evandro Catelão (2007) e Fabiane Freire França (2009) em estudos anteriores, conforme mostra o Quadro 10.

Quadro 10 – Sinais utilizados nas transcrições das falas das participantes

| Ocorrência   | Sinal Utilizado   | Exemplificação   |
|--|---|--|
| Identificação dos/as entrevistados/as                    | Os sujeitos da pesquisa foram categorizados como professoras e funcionárias, numerado por ordem alfabética da função. | P1 – Professora 1 - diretora<br>F2 – Funcionária 2 [risos-auxiliar de serviços gerais  |
| Identificação da pesquisadora                            | Letras FF: Fabiane França   | FF – O que mais?   |
| Comentários do/a pesquisador/a                           | (risos do grupo).   | (gays, negros, lésbicas, mulheres fogem do padrão social, eles têm conteúdo?).         |
| Representações de sons emitidos ou expressões coloquiais | Ah.<br>Né (não é – afirmação).<br>Hein  | P1 Ah eu comentaria que ela...<br>P12 melhorar algo né?<br>F4 travou geral agora hein! |

Fonte: Catelão (2007).

Na sequência, apresentamos as temáticas suscitadas em cada um dos encontros. Para tanto, organizamos a descrição em três tópicos: problemática central; articulação com a prática cotidiana e fundamentação teórica. A problemática central refere-se aos temas geradores de cada encontro que foram organizados em forma de questões sobre gênero e

sexualidade. No tópicos articulação com a prática cotidiana, propusemos o estabelecimento dos temas e das problemáticas às vivências cotidianas das participantes. Este recurso foi utilizado como maneira das professoras e funcionárias se perceberem como produtoras e produtos das representações sociais de gênero. Na Fundamentação Teórica, por sua vez, apresentamos algumas das literaturas especializadas para estabelecer maiores diálogos e tensões entre o que as participantes compreendiam a novas possibilidades de entender a temática. As respostas das participantes e as análises dos encontros são contempladas no Capítulo 3.

### **Primeiro encontro**

**Problemática central:** Afinal, o que é sexo, gênero e sexualidade? Qual é meu sexo? Qual é meu gênero? Qual é a minha sexualidade? Quem sou?

**Articulação com a prática cotidiana:** abordamos exemplos recentes que foram publicados pela mídia sobre esta temática. Um deles, a respeito de pai e filho que estavam abraçados em um evento público, e que foram questionados sobre sua sexualidade e posteriormente agredidos por serem vistos com um casal homossexual (PAI..., 2011). Consideramos que a ação não foi apenas homofóbica, mas também sexista, pois um pai como homem não poderia explicitar afeto por seu filho em público? Se fosse o contrário, mãe e filha seria aceitável a demonstração de afeto? Neste sentido, quem representa afeto parece estar ancorado no espaço feminino, não sendo permitida ao campo masculino esta representação.

**Fundamentação teórica:** entregamos a elas os materiais cedidos pela APP Sindicato de Campo Mourão (PARANÁ, 2009, 2011). O material refere-se a um curso de extensão da Unioeste (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) organizado pelas professoras Solange Alcantara, Lirani Franco da Cruz e Rosani Moreira, em parceria com a Secretaria de Educação. O material apresenta textos e temáticas sobre a discussão de gênero e sexualidade, textos condizentes e propícios para a discussão do grupo de estudos. Apresentamos algumas literaturas sobre gênero e sexualidade (SCOTT, 1995; BOURDIEU, 1999, 2001; LOURO, 1986, 1997, 1999, 2000, 2007; AUAD, 2006; HEILBORN, ARAÚJO, BARRETO, 2010; ROSEMBERG, 2001).

## Segundo encontro

**Problemática central:** Seria da essência da mulher o saber cuidar e o ser sensível? Será que os homens não podem aprender a ser sensíveis? Meninos que brincam de bonecas são *gays*? Meninas que se vestem diferentes do padrão feminino são lésbicas? Como (re)pensar tais representações?

Ao dialogar sobre o processo de construção do eu, do outro e das próprias instâncias sociais, citamos a frase “não nascemos mulheres, nos tornamos mulheres” (BEAUVOIR, 1949) que vai ao encontro da discussão inicial sobre a constituição das identidades humanas.

Tanto os questionamentos quanto as citações serviram para promover a dialogicidade do grupo. Ao questionar e apresentar outras perspectivas de gênero e sexualidade, objetivamos que cada participante se questionasse sobre suas convicções, valores, crenças e modos de ver e de sentir.

**Articulação com a prática cotidiana:** durante as observações na escola, nos deparamos com dois adolescentes do quarto ano que comentaram que se tivessem um filho *gay* espancariam. Passamos a refletir sobre como são produzidas estas representações sociais. Fizemos o movimento de ouvir as participantes que se manifestaram voluntariamente.

**Fundamentos para a discussão:** com base em Junqueira (2009), apresentamos o conceito de sexo como ser biologicamente macho ou fêmea, isto é, ter os órgãos sexuais e as capacidades reprodutivas apropriadas a cada sexo. Compreendemos gênero como identidade social masculina e/ou feminina construída ao longo das relações e convicções que apreendemos como homens e mulheres. Já a sexualidade foi abordada como uma construção histórica e social diferente do sexo, pois envolve desejo, parceiros/as de afeto, orientação sexual. Problematizamos estas questões e salientamos que mesmo estes conceitos tendo suas articulações não seguem uma norma propriamente dita. Com base em Sacristán (2005) e Calsa (2012), assinalamos que nós educadoras, a própria escola e a sociedade inventamos como ser homem, como ser mulher, como ser criança.

Finalizamos o encontro com as seguintes sugestões: não sejamos cúmplices dos/as alunos/as e colegas nos comentários preconceituosos, estigmatizadores, piadas pejorativas (GOFFMAN, 1978). Vamos favorecer a voz de crianças e jovens que se isolam do grupo por ter comportamento diferente do padrão. Se a escola pode reforçar preconceitos e



estereótipos de gênero, orientação sexual e raça/etnia, esta mesma instituição pode desnaturalizar e desconstruir os estereótipos de gênero e os preconceitos, problematizando a rígida divisão binária e moral existente entre meninos e meninas (AUAD, 2006).

### Terceiro encontro

**Problemática central:** iniciamos a discussão com a temática “Gênero na instituição escolar” e questionamos: abordar gênero, corpo e sexualidade com meninas e meninos em sala de aula? De que maneira? O que isso representa?

**Articulação com a prática cotidiana:** problematizamos alguns exemplos cotidianos que reforçam o binarismo de gênero, sexismo e outros preconceitos: “Meninos e meninas recebem educação muito diferente, embora sentados/as na mesma sala, lendo os mesmos livros didáticos, ouvindo o/a mesmo/a professor/a” (SILVA; BARROS; HALPERN; SILVA, 1999). Por que isso ocorre? Muitos/as alunos/as continuarão chegando à sala de aula com ideias pré-estabelecidas, como o pai deve ser forte e a mãe, meiga e delicada. Qual será a sua reação perante esta situação?<sup>39</sup>

Após os diálogos estabelecidos, levantamos outras indagações: com quem uma menina aprende a ser mulher? Quem ensina uma mulher a ser mãe? Com quem um menino aprende a ser homem? Quem ensina um homem a ser pai? O que você faria se encontrasse um aluno com uma boneca na mochila?

A partir destes questionamentos foi trabalhado, no círculo dialógico, o vídeo *Boneca na Mochila* (1996). O filme retrata o pânico e a incerteza de uma mãe que é chamada à escola porque encontraram uma boneca na mochila de seu filho de cinco anos de idade. O tema do filme é a sexualidade na infância e na adolescência, com destaque especial aos medos e fantasias que permeiam a questão da homossexualidade (FRANÇA, 2009). Para finalizar, solicitamos às participantes que apresentassem no próximo encontro uma frase que mais lhe chamou a atenção sobre as temáticas gênero e sexualidade.

**Fundamentos para a discussão:** de acordo com Louro (2007) e Britzman (2007), as ciências sociais passaram a desmistificar com maior ênfase visões essencialistas e a analisar as múltiplas relações entre classe, raça/etnia, gênero, geração, entre outras categorias. Os movimentos feministas, a partir da década de 1970, conseguiram promover ações pontuais dentro das escolas sobre a condição social da mulher.

---

<sup>39</sup> Questões retiradas de França (2009).

No Brasil e no exterior, em consequência das críticas aos processos escolares como formadores e reprodutores de desigualdades sociais, emergiram discussões acerca da necessidade de se elaborarem pedagogias feministas ou práticas educativas não sexistas. Comentamos que foi somente nos anos de 1980 que no Brasil estudos sobre as mulheres começaram a ser discutidos mais abertamente em algumas escolas e universidades (sobretudo nos programas de pós-graduação) (ROSEMBERG, 2001). Até então, nas escolas, quando os temas relativos à sexualidade apareciam no currículo, ficavam circunscritos às áreas de Ciências ou, eventualmente, à Educação Moral e Cívica. Os cadernos de Temas Transversais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) para o Ensino Fundamental, publicados pelo MEC em 1998, foram a única referência oficial de tratamento das temáticas relativas ao gênero no campo educacional.

Foi neste contexto, década de 1990, que ocorreram mais manifestações acerca da humanização e formação contra homofobia – Movimento (LGBT). São Paulo e Porto Alegre tinham trabalhos nesta direção. Ainda assim, em outras instâncias, o foco principal era a prevenção de DST (BRASIL, 2004; PARANÁ, 2011).

Apresentamos às participantes alguns dos resultados das discussões acerca desta temática pelos decretos a seguir:

- Decreto de 15 de julho de 2004, que institui Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de elaborar Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.
- Decreto nº 5.390, de 8 de março de 2005, que aprova o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM), institui o Comitê de Articulação e Monitoramento e dá outras providências.
- Decreto nº 5.397, de 22 de março de 2005, que dispõe sobre a composição, competência e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD).
- Portaria nº 4.032, de 24 de novembro de 2005, que institui o Grupo de Trabalho para acompanhar a implementação do Programa Brasil Sem Homofobia no Ministério da Educação.
- Portaria nº 928, de 26 de abril de 2006, que designa os membros do Grupo de Trabalho para acompanhar a implementação do Programa Brasil Sem Homofobia no Ministério da Educação (PARANÁ, 2011).

Salientamos que foi mediante as manifestações de grupos feministas e grupos sociais que foram possíveis a implementação de políticas públicas. Os movimentos

políticos e as políticas públicas abriram espaços para repensar gênero e sexualidade no contexto social. Aproveitamos estes dados históricos com a intenção de dialogar com as participantes suas impressões sobre a trajetória apresentada (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010).

#### **Quarto encontro**

**Problemática central:** o diálogo foi iniciado com a apresentação de situações desafiadoras sobre gênero e sexualidade percebidas nas escolas pelas participantes da pesquisa que se sentiram à vontade para falar sobre. Qual temática até agora que mais chamou a sua atenção? Para que são reproduzidas estas temáticas? O que produz estranhamento?

##### **Fundamentos para a discussão:**

- No Brasil, taxas de analfabetismo: 11,4% para mulheres e 11,7% para homens (BRASIL, 2007).
- Gênero e geração: entre as pessoas de 25 a 49 anos a taxa de analfabetismo é maior para homens (10,1% contra 7,8% para mulheres),
- Entre as pessoas de 50 a 64 anos as taxas são de 18,9% para homens e 21,8% para mulheres. Acima de 64 anos, elas se elevam para 32,5% e 37,2%, respectivamente. Isso indica a necessidade de políticas de alfabetização destinadas a mulheres mais velhas e concepções curriculares atentas às suas especificidades.
- Mulheres negras de 50 a 64 anos são quase três vezes maior do que a das brancas nesta faixa etária.
- No mercado de trabalho, a renda mensal das mulheres negras no Brasil, é de R\$279,70 – contra R\$554,60 para mulheres brancas, R\$428,30 para homens negros R\$931,10 para homens brancos (BRASIL, 2007, p. 29-30).

**Articulação com a prática cotidiana:** convidamos as participantes ao diálogo e manifestações a respeito dos dados. Reforçamos com base no material (BRASIL, 2007; PARANÁ, 2009, 2011) que para reverter as desigualdades de gênero não basta garantir um lugar, um assento para meninas nas salas de aula dos Ensinos Fundamental e Médio. De modo geral, no caso dos meninos, a tendência é atribuir o fracasso à socialização voltada para o trabalho, à realidade econômica e à exacerbação de um único modelo de

masculinidade na escola. “Cerca de 40% de jovens entre 15 e 21 anos indicaram discriminação por parte de professores e colegas” (BRASIL, 2007, p. 27).

Finalizamos o encontro enfatizando que este tema diz respeito a todas as esferas, níveis e modalidades de ensino. É importante considerar as políticas públicas educacionais, pois estão implicadas em relações de poder, desigualdades, hierarquizações, construção de sujeitos, corpos e identidades nas mais variadas expressões. Sacristán (2005) salienta que a instituição escolar com orientação crítica pode proporcionar instrumentos de reflexão dos indivíduos frente ao controle dos discursos reducionistas. Criar espaços para que as professoras e funcionárias da escola obtenham e discutam informações e conhecimentos sobre os reflexos sociais, culturais, éticos etc., aos quais a escola está submetida, pode ser um caminho interessante para redefinir os dados apresentados.

### **Quinto encontro**

**Problemática central:** O que é violência de gênero? Por que existem tais práticas de violência?

**Articulação com a prática cotidiana:** em seguida aos diálogos sobre o conceito de violência relacionada ao gênero, solicitamos que as participantes escrevessem em uma folha de papel três tipos de violência (atividade retirada de “Um Guia para utilização em sala de aula - Projeto Saúde e Prevenção nas escolas”, UNESCO, 2010, p 61):

- violência que sofri pelo fato de ser mulher;
- violência que presenciei contra uma pessoa não heterossexual e
- violência que pratiquei contra alguém por ser de determinado gênero ou ter uma orientação sexual diferente da minha.

Posteriormente, solicitamos que as professoras e funcionárias entregassem os relatos (sem a necessidade de identificação). Fizemos a leitura dos relatos em grupo e discutimos cada uma das situações enunciadas. Mediante cada caso levantamos possibilidades de repensar nossas atitudes em relação às ações mencionadas, percebemos várias das nossas contradições enquanto quem é violentado/a, quem violenta e quem presencia a violência, são três representações diferentes acerca das leituras que fizemos sobre a temática.

**Fundamentos para a discussão:** finalizamos o encontro reforçando os aspectos das nossas atitudes e contradições e salientamos a necessidade de nós, professoras e

funcionárias da escola, voltarmos para a não violência nas relações entre os sujeitos, seja ela de gênero, etnia, sexualidade etc (LOURO, 1997, 2007, 2013; SOIHET, 2006).

### **Sexto encontro**

**Problemática central:** objetivamos neste grupo dialogar sobre a Educação e o Gênero no currículo. As indagações iniciais foram: currículo, o que é isso? Como o currículo é pensado? Como o currículo é produzido? Qual a imagem que você tem quando falamos em currículo? O que é família? O que você sente que pode ser considerada família?

**Articulação com a prática cotidiana:** à medida que as participantes respondiam convidávamos ao diálogo sobre um conceito e outro. Utilizamos de algumas imagens que nos remetem à ideia de currículo, como a imagem de documentos, ou de uma sala de aula com a intenção de associar as teorias do currículo com a disposição e construção dos conceitos apresentados pelas participantes, bem como do cotidiano escolar. Por meio de imagens históricas de famílias, retratos das ditas famílias convencionais (pai, mãe, filho e filha), famílias compostas por duas mulheres e uma criança ou dois homens e uma criança questionamos: qual é a função dessas famílias no tempo e espaço que vivemos?

**Fundamentos para a discussão:** Abordamos um dos possíveis papéis da escola: preparar tanto alunos/as quanto professores/as e mães/pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo. A intenção foi de demonstrar como no tempo e no espaço nossas representações sobre família, professoras e professores, alunos e alunas são modificadas de acordo com as outras relações sociais, individuais, culturais e econômicas.

### **Sétimo encontro**

**Problemática central:** que pergunta é feita quando nasce uma criança? Menino ou menina? Estamos falando de sexo ou gênero? O que é sexo? O que é gênero? O que é sexualidade?

**Articulação com a prática cotidiana:** pelas dificuldades apresentadas pelas participantes em trabalhar a temática com crianças, sugerimos as literaturas “Ceci tem

pipi?” do autor Thierry Lenain (2004), duas literaturas de Ruth Rocha (1984, 1996) “Faca sem ponta, galinha sem pé” e “Procurando Firme”, “O menino que brincava de ser” da autora Georgina Martins (2000) e por fim “O menino que ganhou uma boneca”, da autora Majô Baptistoni (2002) como suporte didático para a realização de atividades na escola.

**Fundamentos para a discussão:** retomamos as autoras Scott (1995), Louro (2007), Nogueira (2001) e Cavaleiro (2009) para dialogarmos sobre o que é ser homem e mulher na sociedade, como construímos a identidade de gênero e nossa sexualidade. Para Cavaleiro (2009), se há aprendizagem de como ser homem e como ser mulher, não está dado, não é uma extensão da natureza, ou melhor, não existe uma natureza feminina e outra natureza masculina. Essa é uma visão nominada de essencialista. “Está na natureza e não muda”. Uma das consequências disso é que os homens aprendem coisas para serem responsáveis pelas principais decisões em todas as áreas: educação, saúde, política, melhores salários. Aprendemos a ser; aprendemos a sentir e aprendemos a pensar.

## Oitavo encontro

**Problemática central:** como (re)pensar a relação “eu”, “outro” e “mundo” mediante as representações sociais de gênero?

**Articulação com a prática cotidiana:** neste último encontro, optamos por terminar com uma atividade que envolvesse quatro situações fictícias, mas que poderiam ocorrer em qualquer escola, sobre as representações de gênero e sexualidade para dialogarmos sobre a opinião das participantes da pesquisa. Solicitamos que as participantes se dividissem em quatro grupos e cada um ficaria responsável para apresentar uma das situações. Baseamos em uma das atividades do “Projeto Saúde e Prevenção nas escolas” (UNESCO, 2010, p. 60) que apresenta as seguintes situações:

1 – Rodrigo, professor de matemática é *gay*. Tem um currículo exemplar, mas ao se apresentar na escola, para a entrevista com o diretor, ele ficou preocupado com a reação dos alunos e das famílias e resolveu não contratá-lo.

2 – Maria e Gabriela são duas adolescentes que resolveram assumir sua homossexualidade na escola, e agora estão sofrendo muitos ataques preconceituosos. Ao ponto de ficarem isoladas nas atividades de recreio. A professora aconselhou uma das meninas mudar de escola para que esse tipo de comportamento acabe.

3 – Rubens e Álvaro moram juntos há bastante tempo, e resolveram adotar uma criança. O processo não foi adiante porque eles são *gays*.

4 – um professor de inglês foi afastado da escola pública onde dava aulas por ter usado em sala de aula a letra da música I kissed a Girl, da cantora Katy Perry, que fala de um beijo na boca entre duas garotas. Foi acusado de ter feito apologia à homossexualidade.

**Fundamentos para a discussão:** finalizamos as discussões dizendo que a escola tem papel fundamental: o de ampliar a discussão sobre a diversidade sexual e fazer do espaço de aprendizagem um local de exercício de cidadania, de defesa dos direitos humanos, de matriz democrática, de respeito às particularidades de cada pessoa (BRASIL, 2007; SWAIN, 2009; BRAGA, 2010; PARANÁ, 2011).

Como salientado, com base em Jovchelovitch (2008) e Accorssi (2011) que se ancoraram em estudos freirianos, desenvolvemos os encontros caracterizados como círculos dialógicos. Durante o processo, buscamos problematizar os “modos”, “as formas pelas quais”, “do que”, “quais são”, “o que é” e “por que” das representações que cada participante tinha sobre gênero e sexualidade.

Neste sentido, no próximo capítulo, as representações das educadoras durante o círculo dialógico e as observações participantes serão apresentadas em categorias, organizadas sob a nossa interpretação. Os sentidos dos dados obtidos foram construídos no contexto das relações pesquisadora-pesquisandos/as e pesquisandos/as-pesquisandos/as, levando em conta as manifestações das participantes que interagiram com modos distintos de ser, agir e pensar a cada momento do processo dialógico.

### **3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA: PRETENSÕES POLIFÁSICAS**

*Mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores, merendeiras, etc (FREIRE, 1991, p. 35).*

Neste capítulo, a apresentação dos dados e sua análise correspondem aos encontros com as participantes da pesquisa – o círculo dialógico e as observações participantes – em que procuramos demonstrar o movimento do grupo em relação ao estado de polifasia cognitiva quanto ao tema trabalhado. Para tanto, realizamos a articulação das falas e observações das participantes da pesquisa com os Estudos de Gênero nos quais nos baseamos como referencial teórico para atender ao seguinte objetivo geral: investigar as repercussões de uma intervenção pedagógica na modalidade de círculo dialógico sobre as representações sociais de professoras e funcionárias de uma escola da rede pública no que diz respeito às questões de gênero. A análise dos dados coletados nos círculos dialógicos foi organizada a partir de categorias conceituais estabelecidas com base: 1) nas atividades de cada encontro, 2) nas falas e expressões utilizadas pelas educadoras participantes, 3) na compreensão do quem, como, o que, para que e porque das representações expressas pelas educadoras sobre gênero e 4) nas ancoragens, objetivações e movimento da polifasia cognitiva expressas nas falas e ações das participantes, bem como a tríade dialógica “eu”, “outro”, “mundo”. Os dados do círculo dialógico foram articulados aos dados das observações participantes com o intuito de ratificar e/ou demonstrar contradições nos posicionamentos das professoras e funcionárias.

Para acompanhar o movimento das representações sociais das educadoras, optamos por estabelecer categorias de análise dos dados obtidos durante os círculos dialógicos e as observações. Essas categorias representam uma das possibilidades de análise dos dados dentre as várias possíveis e servem aqui como eixos explicativos da pesquisa, afinal, cada olhar capta, organiza e sistematiza a realidade mediante os óculos utilizados pelo/a pesquisador/a. Como nos salienta Chassot (2003), é preciso às vezes deixar, ainda que momentaneamente, um par de óculos e usar outro para ser capaz de perceber realidades diversas. As categorias de análise dos encontros são apresentadas por nós na sequência destes, conforme é mostrado no Quadro 11. Em cada encontro enfatizamos apenas uma das



categorias de análise. Por exemplo, a categoria **quem representa?** refere-se ao primeiro encontro, mas foi constatada em outros.

Quadro 11 – Categorias de análise dos círculos dialógicos enfatizados em cada encontro

| Círculos e Observações | Categoria  |
|------------------------|--|
| 1º encontro            | <b>Quem</b> representa? Momentos de reflexão sobre o eu.                     |
| 2º encontro            | A escola como um ambiente que deixa marcas: <b>como</b> repensá-la?          |
| 3º encontro            | Das políticas de gênero ao cotidiano escolar: o <b>que</b> isso representa?  |
| 4º encontro            | Diálogos sobre os desafios das práticas pedagógicas: <b>para quê?</b>        |
| 5º encontro            | Violência que pratiquei contra o outro: <b>por quê?</b>                      |
| 6º encontro            | Família e currículo escolar: <b>âncoras</b> e <b>objetivações</b> de gênero. |
| 7º encontro            | Gênero e dialogicidade: <b>polifasia cognitiva</b> como proposição.          |
| 8º encontro            | Indicadores sobre as representações do “Eu”, o “Outro” e o “Mundo”.          |

Fonte: A pesquisadora.

As cinco primeiras categorias foram baseadas no postulado de Jovchelovitch (2008), segundo o qual, a representação social se constitui um processo psicossocial que envolve sujeitos com identidades e vidas emocionais em constante relação com o outro. Ao encontro deste conceito, Almeida e Santos (2011, p. 292) definem que “as representações sociais atuam como guias de interpretação e organização da realidade, fornecendo os elementos para que os sujeitos se posicionem diante dela e definam a natureza de suas ações sobre a realidade”.

Para Jovchelovitch (1998), é necessário considerar uma perspectiva plural dos processos representacionais, para tanto, é preciso reconhecer algumas categorias que compreendam os sentidos das representações sociais, são elas: 1) quem é o sujeito do trabalho representacional, que se refere à identidade de quem sabe; 2) quando o sujeito sabe, ou seja, o momento histórico de seus saberes; 3) a partir de qual lugar o sujeito sabe, isto é, o contexto social dos saberes e 4) o objetivo do sujeito que sabe, que denota a função e a consequência social dos saberes.

Com base nestas afirmações, consideramos que para melhor compreender como são construídas e pensadas as representações das educadoras investigadas é necessário entender **quem** representa e quem é representado por elas, **o que** é representado, **como** seus saberes são representados, de **que** maneira, **para que** e **por que** são representados deste modo e não de outro. As três últimas seções privilegiam a identificação das **âncoras**, **objetivações**, **polifasia cognitiva** e relações “eu”, “outro” e “mundo”, conceitos presentes na TRS e

enfocados neste estudo, também consideradas categorias de análise de três dos encontros do círculo dialógico. Neste último encontro destacamos a tríade dialógica, afinal é nesta relação que constatamos o processo de comunicação, diálogo e produção das representações sociais. Retomar a relação “eu”, “outro” e “mundo” como categoria foi uma estratégia de problematizar as representações de um “eu” e abrir espaço para o reconhecimento das representações do “outro” em um processo de percepção das diferenças.

As representações coletadas no círculo dialógico e nas observações participantes foram organizadas com o intuito de potencializar o movimento individual e do grupo das participantes, sem a preocupação de classificá-las, mas sim de problematizá-las. Esta organização serviu para atender os seguintes objetivos específicos: averiguar que representações sociais as participantes da pesquisa destacam em relação a gênero com base nos diálogos de um grupo de estudos e nas observações do espaço escolar e analisar o processo de polifasia cognitiva do grupo investigado.

A seguir iniciamos a análise dos dados da pesquisa pela categoria **quem** representa? **Quem** é este eu que representa a si e ao outro? – enfatizada na realização e análise do primeiro círculo dialógico. A análise dos círculos dialógicos é complementada por dados das observações realizadas quando consideramos pertinente ressaltar a argumentação.

### 3.1. QUEM REPRESENTA? MOMENTOS DE REFLEXÃO SOBRE O EU

*E quem reproduz isso são as mulheres também né?  
Começa com a mãe, depois com as professoras  
(Círculo dialógico – P3).*

*Reconhecer-se numa identidade supõe, pois,  
responder afirmativamente a uma interpelação e  
estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo  
social de referência. Nada há de simples ou de estável  
nisso tudo, pois essas múltiplas identidades podem  
cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas,  
divergentes ou até contraditórias. Somos sujeitos de  
muitas identidades (LOURO, 2007, p. 12).*

**Quem** representa e **quem** é representado/a pelos sujeitos sociais? Neste encontro nos propusemos a repensar o **quem** das representações sociais sobre gênero apresentado pelas educadoras participantes da pesquisa. A organização deste círculo dialógico nos

expôs que a maior parte das docentes e funcionárias compreende que **quem** representa majoritariamente a sociedade é o projeto normatizador de homem, branco, masculino, cristão e heterossexual, enquanto **quem** é representado por este projeto padrão é o “outro” que de alguma maneira não se enquadra no padrão. Apesar de haver uma norma, as falas das participantes evidenciaram momentos em que elas próprias tentaram se convencer deste projeto naturalizado de **quem** deve ser o sujeito social padrão com o jeito “certo” de ser no mundo. Tais movimentos ambivalentes nos apontam para um processo de polifasia cognitiva, em que os sujeitos produzem diferentes lógicas para explicar suas representações de mundo.

A representação social de gênero predominante no primeiro círculo dialógico é ancorada e objetivada em um parâmetro – sexo, gênero e sexualidade – homem macho deve ser masculino e heterossexual, mulher fêmea, feminina e heterossexual – como identidades naturalizadas. Para problematizar essas representações sociais do grupo buscamos favorecer a construção de novas ancoragens e objetivações, bem como o reconhecimento da polifasia cognitiva de cada participante e do grupo em seu conjunto.

A primeira manifestação do grupo sobre o tema proposto ocorreu após comentarmos sobre a vida cotidiana das mulheres em comparação com a dos homens. Comentamos que, embora nós mulheres tenhamos conquistado alguns espaços sociais, parece “natural” que o espaço predominante das mulheres seja o campo privado, o cuidado dos lares e de suas crianças. No mercado de trabalho temos as profissões femininas marcadas como extensão do lar: professoras, enfermeiras, aeromoças, secretárias, profissionais que representam o cuidar do outro. Enquanto isso, profissões que têm maior *status* são consideradas masculinas, o que parece validar o fato de mulheres, mesmo exercendo funções tidas como masculinas, receberem pagamentos menores. Destacamos como somos desvalorizadas profissionalmente, por sermos mulheres, a dupla jornada que temos, como cuidar da vida profissional e pública e ser também responsável, unicamente, pela vida privada e pelo cuidado com a família (OLIVEIRA, 2003).

A professora P3<sup>40</sup> então falou ao grupo: “Na verdade é uma jornada tripla, a mulher que tem que trabalhar, cuidar da casa e dos filhos”. É curioso que, após termos abordado aspectos sobre gênero e identidade, somente quando nos referimos ao cotidiano das mulheres uma das participantes se manifestou verbalmente. Mediante sua fala, o grupo

---

<sup>40</sup> Identificação das participantes – P (professora) 3 (sequência numérica com base na definição do perfil, ver p. 71).

pareceu explicitar **quem são elas**: mulheres, professoras, funcionárias, trabalham fora e cuidam da casa e dos filhos. Cogitamos que, neste momento, a participante tenha se identificado com a representação social sobre mulher, sobre **quem** é, ou sente ser.

Aproveitamos sua fala para perguntar ao grupo: como vocês mulheres vão se dedicar aos seus trabalhos da mesma maneira que o homem tendo uma jornada tripla? Ao que a mesma professora, P3, respondeu: “É aquela ideia sexista também, o homem ganha mais, portando se ele ganha mais ele é o provedor da casa, tem mais direito na casa, direito de não fazer nada” (risos do grupo). Sua fala expressa a objetivação das representações sociais de gênero como uma norma social binária, de um lado as tarefas do homem e do lado oposto as tarefas da mulher, acrescentadas do trabalho remunerado. Essa posição corresponde ao explicitado por Lessa (2005, p. 52), “as mulheres, além do trabalho remunerado, exercem todo ou quase todo trabalho doméstico e formam maioria no trabalho voluntário em escolas, hospitais e outros locais na comunidade. Elas teriam, então, uma tripla jornada de trabalho?”.

As falas da participante P3 objetivam a representação social de gênero como uma divisão social homem-mulher que permanece rígida de forma que, independente do tempo ou da qualidade do trabalho da mulher, sempre terá remuneração menor. Suas falas nos remetem à primeira vaga do movimento feminista cujas lutas, conforme Nogueira (2001), trazem à tona a divisão social dos papéis masculinos e femininos nas instâncias privadas e públicas da sociedade. Como explicita Roseli Silva (2007a), o mundo público, conhecido como espaço masculino, é supervalorizado, sendo o espaço privado, da mulher, caracterizado como inferior. A fala da participante e a não contraposição do grupo ratificam a fala da autora de que o homem se mantém como o responsável majoritário pelo espaço público em detrimento da participação cada vez maior da mulher.

No entanto, no decorrer dessas discussões sobre o binarismo, P3 pergunta: “E **quem** reproduz isso são as mulheres também, né? Começa com a mãe, depois com as professoras” Ao que a pesquisadora, FF<sup>41</sup>, acrescenta: “Mas, será que nós nos damos conta que fazemos isso? Que reproduzimos essa divisão entre homens e mulheres?”.

Após o questionamento, o grupo ficou em silêncio. Pensando, refletindo, discordando? O que podemos inferir é que o silêncio também representa. Como nos evidencia Foucault (1988), os discursos como os silêncios não estão totalmente submetidos ao poder, nem opostos a ele, ou seja, os silêncios podem tanto fixar quanto representar

---

<sup>41</sup> Siglas do nome da pesquisadora Fabiane França.

afrouxamentos. No momento em que P3 em sua fala evidencia que “elas”, as mães e professoras também produzem binarismo, parece emitir afrouxamentos de suas representações, mas no momento em que questionamos a “nossa” participação enquanto mães e professoras que reproduzem o binarismo de gênero não há uma identificação expressa. Pelo contrário, há silêncio que supomos remeter a um movimento ambivalente de fixação das representações que falam de uma conduta padrão da mulher. Se por um lado o silêncio pode representar um autoquestionamento acerca de suas representações como mães e professoras, de outro pode representar a não disposição de falar sobre o assunto ou o não reconhecimento do “outro” – sujeito mulher que também produz preconceitos –, reproduzindo o anunciado por Louro (2000, p. 56-57), a seguir.

Os silenciamento em torno das ‘novas’ identidades sexuais e de gênero constitui-se numa forma de representá-las, na medida em que as marginaliza e as deslegitima. Os silêncio e o segredo significam uma tomada de posição ao lado de quem detêm a autoridade e a legitimidade. Quando se está numa guerra, a omissão sempre favorece o dominante.

Essa discussão lembra-nos a obra de Alicia Fernández (1994), *A mulher escondida na professora*, na qual assinala que, embora as mulheres sintam-se insatisfeitas e sobrecarregadas com a quantidade de afazeres que assumem, são também responsáveis por consolidar as desigualdades nas relações de gênero assumindo o papel de **quem** deve cuidar da casa e da família, tanto como mãe quanto como professora. A fala e o silêncio das participantes condizem com o comentário da autora ao indicar que a mulher em seu papel de mãe e professora contribui para manter este **quem é a mulher** nas interações com seus filhos e filhas, com seus alunos e alunas.

Essa influência foi evidenciada pelo grupo ao relatar duas diferentes representações sociais sobre o brincar de boneca apresentadas pelas participantes, P13 e P3, em que denunciam o quanto o olhar do/a adulto/a direciona as escolhas das crianças. Na primeira situação um menino que gosta de brincar de boneca e tem de esconder isso por ser chantageado (P13), enquanto na segunda a ausência da boneca da menina é substituída por um carrinho (P3).

P13: o meu irmão tinha uma boneca e o meu irmão mais novo usava isso como chantagem e ele guardava embaixo da cama. Quando fazia alguma coisa, o outro dizia eu **vou contar que você brinca de boneca** (risos do grupo, grifo nosso).

P3: tem uma psicóloga que escreveu um livro dizendo que queria mudar isso quando tivesse filhos. Quando ela teve uma filha não deu pra ela uma boneca, dava só brinquedos masculinos, mas ela também fez uma inversão né [...] é uma coisa tão natural da mulher, que a menina, uma vez ela se pegou com a filha fazendo o carrinho dormir, dando mamadeira e colocando no berço, ou seja, **o carrinho era a boneca dela, então daí ela percebeu que era uma coisa natural que não pode forçar uma situação** (grifo nosso).

As representações sociais assinaladas pelas duas professoras reforçam a tradição de **quem é a mulher**, sobretudo quando P3 salienta o brincar de “mamãe” como algo natural da mulher. Tais afirmações denotam as ancoragens das professoras em uma mulher universal, a mulher que foi objetivada pelo discurso religioso e médico, hegemônico. Este entendimento reforça a mulher como um ser de essência materna, designado ao campo privado. Intrigante a afirmação de P3 de que não se pode forçar uma situação, no caso a menina que brinca de carrinho e imagina uma boneca, pois, ao mesmo tempo, manifesta como natural que meninas brinquem com bonecas. Não seria esta naturalização um tipo de imposição? Mulheres só podem brincar de bonecas, porque é o “natural” e é assim que são representadas. Estamos aqui novamente diante da polifasia cognitiva, em que a professora problematiza uma situação – menina brincar de carrinho – como uma imposição da mãe e ao mesmo tempo legitima a representação social de que meninas devem brincar de bonecas porque é o natural.

Esta naturalização do brincar de boneca e ser “mamãe” por parte da mulher expressa no círculo dialógico apareceu também em uma das situações observadas na escola. Durante uma aula do quarto ano, uma das tarefas solicitada aos/às alunos/as foi que respondessem se tinham bonecas. Em um primeiro momento, os meninos disseram que “não”, porém, alguns, após certa hesitação, responderam que “sim” quando, então, a professora P12 disse o seguinte: “Se a estagiária (refere-se a auxiliar de pesquisa) não estivesse aqui eu diria que os meninos não podem ter bonecas, mas como ela está aqui eu vou dizer que podem! (risos)” (Anotações do diário de campo durante as observações).

A manifestação da professora em sala de aula remeteu-nos a Foucault (1984), quando alerta sobre a maneira sutil como as práticas cotidianas nos disciplinam conforme as normas vigentes. Somos insensíveis à legitimação de discriminações e preconceitos que nós mesmos exercemos. Na mesma direção, Jovchelovitch (2008, p. 176) afirma “o que importa nestes casos é garantir a continuação de tradições e saberes sobre ‘**quem somos nós**’ e a lógica dos saberes é governada pela força do subjetivo” (grifo nosso). Ou seja, as

representações das participantes sugerem que **eles são** homens que não podem brincar com bonecas e **nós somos** mulheres que temos essa autorização. A objetivação dessa representação social por parte da professora sobre gênero, manifestada em sua fala e seu riso, evidencia a lógica da tradição sobre gênero.

Constatamos que o **quem** das representações sociais das participantes está ancorado no ser mulher como mãe, como aquele indivíduo cuja função é aprender a cuidar quando menina e cuidar do outro, quando adulta. Tal representação social orienta as vivências e experiências do cotidiano de meninos e meninas na escola. A boneca é compreendida como parte exclusiva do universo feminino, e meninos são repreendidos por gostarem deste tipo de brinquedo e o que decorre dele como o cuidado com o outro.

Em outra observação, durante uma aula do segundo ano, quatro meninos e uma menina estavam em pé encostados/a à parede conversando, quando a professora P9 pergunta para a menina: “o que a J<sup>42</sup> tá fazendo entulhada<sup>43</sup> no meio dos meninos?”. A aluna demonstra vergonha e sai imediatamente de perto dos meninos. Em outra situação, a professora de educação infantil P14 diz a uma de suas meninas “tá parecendo moleque fazendo bagunça!” Ela olha atentamente para a professora e senta. Tais práticas pedagógicas novamente sugerem como as condutas de cada gênero estão delimitadas e como as professoras se sentem responsáveis por manter esses limites. Meninos e meninas não podem partilhar das mesmas brincadeiras ou agir da mesma maneira. A análise dos dados sugere movimentos contrários de manutenção e de resistência dos/as alunos e alunas na medida em que se organizam e se opõem a normas e costumes tradicionais. A luta que transparece aqui se refere ao **quem**: quem eu sou como menina? Posso “entulhar-me” com os meninos? Posso fazer bagunça como os meninos?

Eizirick e Comerlato (1995, p. 68) comentam que “apesar de não serem incentivados para isso, os alunos conversam entre si nos seus grupos, inventam brincadeiras, manifestam seus desejos”. É o que também nos evidenciam os dados da pesquisa durante os períodos de observação. Embora haja um esforço para disciplinar os corpos de meninos e meninas, eles e elas encontram brechas, frestas, escapam e produzem novos sentidos, novas formas de ver e agir, novas ancoragens e objetivações de suas representações sociais de gênero.

<sup>42</sup> A representação dos/as alunos/as foi feita pelas iniciais de seus nomes.

<sup>43</sup> Curioso a professora usar o termo entulhar que significa entupir, acumular e amontoar lixos. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/entulhar>. A menina no grupo de meninos correria o risco de ser descartável?

Na Educação Infantil, durante uma atividade sobre cores, uma das meninas comenta com a outra “faz verde para os meninos”. Ao escutar o comentário, a professora P14 pergunta “você gosta de azul?”. A aluna responde “eu gosto de todas”. Então P14 indaga novamente “qual a cor dos meninos?”. A menina responde “todas menos... (faz cara de dúvida e continua) menos *pink*”. A professora acha graça e comenta “minhas meninas espertas”. Novamente observamos o movimento das professoras em definir territórios diferentes a meninas e meninos no sentido de **quem sou eu**. Neste contexto, as cores contribuem para a delimitação explícita das diferenças que não podem ser confundidas e as fronteiras que não podem ser ultrapassadas, ou seja, as cores objetivam as representações sociais da professora sobre as fronteiras de gênero. A análise dos dados aponta para o que Louro (2000, p. 70) nos alerta que “existiam (e, sem dúvida, existem) algumas referências e critérios para discernir e decidir o quanto cada menino ou menina, cada adolescente e jovem estava a aproximar-se ou a afastar-se da ‘norma’ desejada”.

Na sala de recursos, em outra observação, a professora P13 distribuiu uma atividade em que os/as alunos/as deveriam desenhar formas geométricas em papel dobradura. A professora dispôs vários quadrados com cores diversas para que os/as alunos/as escolhessem. Uma menina escolheu as cores vermelha e rosa e um menino, as cores azul e verde. Chamou-nos a atenção que ambos, embora pudessem, não trocaram a seleção de cores durante toda a atividade. Relacionando com a observação anterior, ficou-nos a indagação: suas escolhas pessoais poderiam estar manifestando escolhas ensinadas pela escola como adequadas para cada um dos gêneros? A nossa análise expressa que sim.

Consideramos que as duas observações objetivam representações sociais de gênero que se ancoram na visão polarizada de homem e mulher cujos caracteres biológicos, sociais e culturais se confundem de tal maneira que cristalizam duas formas opostas de ser, homem e mulher. Essa representação social dual não é apenas verbalizada, mas “praticada” pelo aluno e pela aluna que escolhem as cores-padrão para masculino e feminino. Do mesmo modo, é praticada pelas professoras em suas salas de aula. Ao encontro desses achados, Moscovici (1995, 2011) nos explica que as representações sociais orientam as ações dos indivíduos e é justamente nelas, nas ações, que podemos captá-las de maneira mais nítida.

O que meninos e meninas aprenderam sobre as cores pode representar o que moças e rapazes, homens e mulheres aprenderam sobre **quem devem ser**. Geralmente, educadoras e educadores não têm consciência sobre as repercussões dos brinquedos e das



brincadeiras na formação da identidade das crianças em sala de aula. Como os dados das observações evidenciam, assim como as crianças, as participantes da pesquisa desconhecem as raízes/ancoragens das objetivações de suas crenças. É neste reconhecimento por parte das participantes que talvez questões simples como a escolha de cores, maneiras de lidar com objetos, espaços, bem como atitudes “diferentes” de meninas e meninos podem ser compreendidas como representações sociais de gênero e não como uma verdade natural.

Apoiamo-nos em Louro (1997, p. 102) quando afirma que há “**quem** utiliza o poder para representar o outro e **quem** apenas é representado”. Consideramos que as práticas pedagógicas, as ações escolares em seu conjunto, utilizam o poder para representar o “outro” quando ensinam significados de gênero apresentados como “legítimos”, dissimulando as relações de poder que as sustentam. Neste caso, tanto gênero, quanto sexualidade são objetivados de forma normativa: a norma é o ser macho, masculino, heterossexual, enquanto outras possibilidades de ser são apresentadas como anormais (LOURO, 2013).

Com o objetivo de desestabilizar certezas do grupo e fortalecer a polifasia cognitiva das participantes, procuramos trazer posicionamentos destoantes dos seus, verbalizados e observados<sup>44</sup>. Argumentamos que vivências não convencionais de brincadeiras por parte de meninos e meninas não implicariam na inversão de papéis (as meninas passarem a brincar de carrinho e os meninos de boneca), mas experimentação de outras possibilidades de ser. Oportunizar este tipo de vivência significaria apresentar outras alternativas de ser ao que a escola costuma fazer como as filas de meninos e meninas, a atribuição de cores azul e rosa aos gêneros, competições sexistas, entre outras atividades que influenciam a formação da identidade de alunos e alunas.

A fala de uma das participantes, P3, nos pareceu refletir sobre outras ancoragens apresentadas por nós e complementá-las: “Têm também os pais que acham que espancar faz virar homem”. Neste momento destacamos o papel da família e da escola como instituições que nos impõe uma possibilidade única de **quem devemos ser, quem representa e quem é representado**.

---

<sup>44</sup> Tais posicionamentos foram recolhidos de materiais didáticos (BRASIL, 2007; UNESCO, 2010; PARANÁ, 2011), da literatura especializada (LOURO, 1997, 2000, 2007; WEEKS, 2007), dentre outros destacados no decorrer da pesquisa.

FF: acredito que não nascemos [femininas ou masculinas], heterossexuais, homossexuais, bissexuais, isso nós sentimos, nós desejamos. Nós nos construímos como mulheres mediante a orientação de nossas mães, de nossas professoras que deixaram marcas em nossas vidas e na construção de nossa identidade. Cada uma de nós é um pouco de **quem** consideramos como referência em nossas vidas (grifo nosso).

A esse comentário P3 questiona “Você falou assim que vai se formando e quando a gente ouve falar, assim, aquele cara era bem machista, machão, casou, formou família, teve filhos e depois de velho mudou para o outro lado e daí?” (risos do grupo). P13 diz “Saiu do guarda-roupa” (risos). P3 prossegue comentando “É assim, a gente nunca pensava, nunca imaginou que isso aconteceria”.

Outros casos foram citados de pessoas que se sentem forçadas a assumirem um relacionamento heterossexual para manter as aparências na sociedade. P3 conta “Tem um caso na novela das nove que o rapaz tenta namorar uma moça, mas não consegue, tentava não sentir atração por homens”.

P5: eu tenho pra mim que a pessoa nasce assim.

FF: por que você acha isso?

P5: porque tenho pessoas bem próximas a mim, menina que brincava com meninos, a vida inteira, ela cresceu, tudo que ela fazia era só de menino, se fosse brincar de mocinha e xerife, ela queria ser o xerife, então assim em tudo! Ah, eu não tenho problema em falar que é minha prima, filha da minha tia. Então quando ela tinha uns doze ou treze anos, minha tia não aceitava. Era de cidade pequena, mas de boa classe social. Então quando minha tia descobriu, acreditamos que ela descobriu, ela mandou minha prima pra Londrina pra um colégio interno e tal e tal (risos do grupo). Aconteceu tudo o que ela queria (refere-se a relacionamentos homoafetivos no internato) e por conta da cobrança da sociedade casou com 18 anos com um cara que tinha muito dinheiro daqui de Campo Mourão, mas era um animal, um estúpido!

P1 diz: **daí que vai reforçar mais esta identidade dela.**

P5 continua: “gostava de mexer com gado. Aí ela ficava na chácara, no sítio cuidando do gado e ele era muito bruto pra ela. E daí o que ela resolveu: tiveram três filhos, né, depois separaram [...] tiveram filhos lindos e ela casou com uma moça e, assim, acredito que era assim sempre”.

FF: E você acha que ela nasceu assim?

P5 responde: **sim, não tem como dizer que era menina.** Sabe quando uma família, assim, tem muito dinheiro? Esses primos têm muito dinheiro. Outro primo tinha tudo (brinquedos) da Estrela, ele como menino ganhava tudo, **só que ele brincava com bonecas e ele é homem.** Ele brincava normal, agora ela não, **ela tinha jeito de homem.** Ontem eu comentava com minha mãe, **ela é homem, sempre foi homem!** (grifo nosso).

A aparente contradição da docente P5 nos possibilita observar as objetivações e ancoragens diferentes a que remetem suas falas e, portanto, o fenômeno da polifasia cognitiva aí presente. A docente se reporta ao sujeito que nasce com determinada orientação sexual, parecendo seguir uma lógica inatista<sup>45</sup> de sexualidade. Em seguida, a contradiz ao citar as brincadeiras como marcadores constituintes da sexualidade quando menciona que a menina gostava de ser a xerife.

Nesta mesma fala, quando afirma que a mulher sempre foi homem, evidenciamos mais uma vez a confusão entre o conceito de sexo, gênero e sexualidade. Novamente, temos objetivada em suas falas a fixidez da identidade sexual e de gênero como linear, se é mulher homossexual, logo é homem. Sua polifasia cognitiva se expressa no círculo dialógico em suas afirmações, ora inatas a respeito da sexualidade, ora ambientalistas<sup>46</sup>, de que o meio social legitima a orientação sexual dos sujeitos por suas brincadeiras.

Sobre o mesmo tema, P13 ainda questiona, “A gente sempre ouve falar que já nasce, que é uma doença (risos), coitado, já nasceu daquele jeito”. P10 interrompe a colega comentando, “Mas, tem caso que você vê a pessoa tem 77 anos, se você vê você diz nossa isso daí é uma bichona! (risos do grupo) Ele tem esposa, ele tem duas filhas, é bem casado é totalmente afeminado [...]”.

Advertimos ao grupo que pretendemos evidenciar esta dinâmica, que não há uma organização rígida e única do que acreditamos ser homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, há uma flexibilidade na formação de nossas identidades, o fato de um homem ser “mais feminino” não significa que ele gosta de homens. Em respostas, P10 comenta, “Mas, é muito estranho!” (todas riem). FF responde “É estranho porque não estamos acostumadas, é que nós já fomos formadas para acharmos estranho”. Encontramos em Moscovici & Marková (2011) uma explicação para as falas das participantes quando salientam que a comunicação produz representações sociais e serve também para tornar familiar o não familiar – o estranho; o exótico. Com este intuito, nos círculos dialógicos tomamos como estratégia as trocas de saberes para a produção de outras ancoragens e objetivações por parte das participantes.

Nas falas seguintes, as representações sociais de gênero se objetivam como dó e penalização em relação ao homem que é homossexual – o outro, o estranho. As falas se

<sup>45</sup> Louro (2007) evidencia que as instituições sociais, dentre elas a escola, supõem que há uma lógica inata para a sexualidade – o desejo pelo sexo oposto como natural faz parte da essência do sujeito.

<sup>46</sup> A vertente ambientalista contradiz a inatista defendendo que as crianças são como “tábulas rasas”, termo utilizado por John Locke, por isso aprendem com o outro, por meio de imitação e reforço (CERISARA, 2004).

ancoram novamente em um padrão de macho, homem, masculino e heterossexual, representado tanto pelo discurso religioso quanto biológico.

P5: eu tenho um primo que tem uma boate *gay* em Maringá. E desde pequeno quando você via ele pensava, esse não tem mais salvação (risos) [...]. Ele tem irmão policial, eles se fazem de durão, mas eu disse pelo amor de Deus, tem a boate, claro que é! Daí o que aconteceu, ele passou a trabalhar muito, dar uma vida boa pra mãe e a casa dele é cheia daquilo lá (refere-se aos *gays*) e você tem que tropeçar! **Dá dó** porque é cada moço lindo! (grifo nosso).

P13 questiona a colega “Dó por quê? Eles são felizes também!” P5 prossegue na mesma direção e menciona “Até mais que a gente (ri). Aí a gente vê a questão do dinheiro, [...] por que você acha que a minha tia aceitou? Eu vi que é financeiro”.

Supomos que a penalização das participantes se ancora na impossibilidade de evitar que *gays* sejam o que são. Além disso, é motivo de pena também por terem que oferecer outra coisa que não a si mesmos para serem tolerados, amados e “aceitos”, como é o caso da tia que aceita o sobrinho *gay* por conta das vantagens financeiras que lhe traz (relato de P5). Embora as professoras e funcionárias compreendam os estigmas e preconceitos enfrentados pelos homossexuais, consideram responsabilidade de **quem** “se assumiu” ser o alvo desses comportamentos sociais. Reconhecem que é preconceito não aceitar o “outro”, mas insistem que os *gays* sofrem por assumirem sua sexualidade.

Mais uma vez notamos a polifasia cognitiva na produção de **quem** é representado como o “outro” homossexual. O fato de a participante retomar a todo o momento **quem** é esse “outro” de quem devemos sentir pena e dó, parece ser apenas uma maneira de dizer que “ele” é diferente de mim. Entretanto, a necessidade de classificar e nomear esse indivíduo como o “outro” sugere a necessidade deste próprio “eu” reafirmar suas representações que, talvez, já não estejam tão estabilizadas.

Essas afirmativas podem ser explicadas também pela necessidade dos indivíduos de classificar e nomear o outro, neste caso, como coitados, motivos de dó. Moscovici (2011, p. 66) nos lembra que “quando nós classificamos, nós sempre fazemos comparações com um protótipo, sempre nos perguntamos se o objeto comparado é normal, ou anormal, em relação a ele e tendemos a responder à questão: é ele como deve ser, ou não?” Comparar e classificar o que não se conhece a partir de padrões conhecidos como fizeram as participantes da pesquisa, significam expressar representações sociais sobre os *gays* e lésbicas que só são aceitos por suas famílias quando têm boas condições econômicas.

Na continuidade do encontro, uma das auxiliares de pesquisa relatou um fato vivido em uma de suas práticas de estágio do curso de Pedagogia. Nesta situação, um menino bateu em outro para defender uma menina. Isso lhe pareceu demonstração da crença do menino na superioridade da condição masculina, uma vez que a menina não conseguiria se defender sozinha. A professora P4 comentou “Mas isso aí, há quanto tempo que vem acontecendo? Vai ser difícil, é um trabalho árduo, que nas próximas gerações poderá conseguir mudar”.

A fala de P4 é convergente com o postulado por Moscovici (2011), para quem preconceitos e ações decorrentes desses são superados apenas por modificações nas representações sociais dos indivíduos. Somente assim o “outro” pode ter sua identidade reconhecida em sua diferença. Sendo preconceito ou reconhecimento, a identidade do “outro” afirma o lugar do “eu”.

Se minhas observações estão corretas, então todos nossos ‘preconceitos’, sejam nacionais, raciais, geracionais ou quaisquer que alguém tenha, somente podem ser superados pelas mudanças de nossas representações sociais da cultura, da ‘natureza humana’ e assim por diante. Se, por outro lado, é a visão dominante que é a correta, então a única coisa que precisamos fazer é persuadir os grupos contrários, que eles possuem uma quantidade enorme de características em comum, que eles são, de fato, espantosamente semelhantes e com isso nós nos livramos de classificações profundas e rápidas e de estereótipos mútuos. O sucesso bastante limitado desse projeto até essa data, contudo, pode sugerir que o outro é digno de ser tentado (MOSCOVICI, 2011, p. 66).

O “outro”, como digno de ser representado, pode ser percebido pela decisão do Supremo Tribunal Federal acerca do reconhecimento de casamentos de pessoas do mesmo sexo. Parece-nos que este discurso pretende aproximar o “outro” ao “eu”, ou seja, somos todos humanos, todos iguais, por isso temos o direito ao casamento, como evidencia Miskolci (2007, p. 123), “o reconhecimento legal das vidas sexuais de casais formados por pessoas do mesmo sexo torna ‘respeitáveis’ somente aqueles que se igualam ao modelo heterossexual monogâmico estável”. Ainda que o casamento *gay* possibilite processos de visibilidade do “outro”, é preciso nos atentar às estratégias sociais que promovem o reconhecimento da diferença apenas quando é possível adaptá-la à ordem social. Butler (2003) reitera que as discussões sobre a parceria civil produziram cisões no movimento *gay* e lésbico, entre os/as defensores/as da parceria e os/as partidários/as de

relacionamentos considerados inclassificáveis socialmente. Para a autora, este debate marca quais são as relações aceitáveis e não aceitáveis socialmente.

No que diz respeito ao reconhecimento legal do casamento *gay*, as pesquisas evidenciam que 63% dos homens e 48% das mulheres são contra, entre os/as jovens de 16 a 24 anos, 60% são favoráveis, enquanto 73% dos/as maiores de 50 anos são contrários/as (BRASIL, 2007). Notamos ainda muitas resistências da população, sobretudo de maior faixa etária, no que diz respeito às novas organizações sociais de casamento, ainda que sejam adaptadas ao *status quo*, como salienta Miskolci (2007, p. 101), “a luta pela parceria civil entre pessoas do mesmo sexo, ou casamento *gay*, serve de exemplo contemporâneo da forma como nossa sociedade renegocia padrões normativos e práticas sexuais na moeda do controle social”.

Sobre este reconhecimento e suas repercussões, P3 comentou, “Mas, daí é complicado temos direito à opinião! É a opinião de cada um, nem todo mundo é obrigado aceitar, essa é uma questão complicada por isso também”. FF “Sim, a intencionalidade de diálogos e discussões não é obrigar alguém a aceitar uma ideia, mas respeitar o outro. É poder conviver e dialogar com este outro”. P3 “**Mas, quem tem opinião diferente e se manifesta é processado. E o hetero também? Daqui a pouco vai ter passeata de hetero e vai ter pouca gente hein** (risos de todas), **temos que ter o cuidado para não se inverter os papéis [...]**” (grifo nosso).

As representações das professoras são coerentes com os dados de uma pesquisa desenvolvida pela Unesco sobre o “Perfil do Professor Brasileiro” no ano de 2002. A pesquisa demonstra que para 59,7% deles/as é inaceitável que alguém tenha relações homossexuais. Sendo que 21,2% deles/as não gostariam nem de ter vizinhos/as homossexuais (UNESCO, 2004, p. 144). A conquista pública pelo reconhecimento do casamento homossexual incomoda, pois torna o não heterossexual visível. As falas a seguir evidenciam também este incômodo.

P5 diz: a minha sobrinha é advogada e mora em Curitiba e diz isso, que vai fazer assim na criação dos filhos, não se pode discriminar, mas olha! Este aqui é o certo! (risos do grupo) Ela falou que vai fazer assim ensinar a respeitar, só que ela disse assim eu fui criada dentro desse padrão e é o meu padrão que tem que ser ensinado. Eu acho que ela tá certa, porque enquanto não acontece na sua casa você fala uma coisa, mas quando acontece você diz outra.

P13 diz “acabei de falar para a P1, o meu marido era muito noveleiro, mas disse que depois que começou passar essa ‘bicharada’<sup>47</sup> não gosta mais! Diz que não é obrigado a assistir! [...]”. FF comenta: “estamos abrindo possibilidade para um diálogo com o outro, não importa se é *gay*, lésbica, transexual, travesti, índio, negro [...]”.

Esta última discussão do primeiro círculo dialógico reforça nossa análise de que o **quem** das participantes remete, em parte, ao perfil dos/as professores/as brasileiros/as citados/as na pesquisa (UNESCO, 2004). As falas expõem ambiguidades e ambivalências sobre gênero e sexualidade, indicando polifasia das representações sociais sobre estes temas, porque, como expresso na fala de P5, o “outro” é aceito/tolerado quando está distante, mas quando faz parte do nosso cotidiano, da nossa casa, nossas representações são outras. Essas considerações preliminares são confirmadas ao analisarmos o **como** das representações de gênero das participantes da pesquisa.

### 3.2 A ESCOLA COMO UM AMBIENTE QUE DEIXA MARCAS: COMO REPENSÁ-LA?

*Assim como o ‘quem’ da representação oferece um entendimento sobre o que um sistema de conhecimento quer fazer na vida social, o ‘como’ da representação nos informa sobre os diferentes modos de ação e comunicação em jogo na produção da representação em questão (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 177).*

**Como** as representações sobre gênero se constituem? Em que estão ancoradas e objetivadas estas representações? **Como** ampliar o leque dessas representações sociais sobre o tema? Neste encontro nos propusemos a repensar **como** as representações sobre gênero são produzidas e **como** podemos reorganizá-las. Sandra Jovchelovitch (2008, p. 178, grifo nosso) lembra que neste processo é fundamental questionar-se “**como** as pessoas falam umas com as outras, em que tipo de contexto e com que poderes?”

Os dados obtidos nas observações em sala de aula e nos círculos dialógicos corroboram com representações sociais hegemônicas de **como** devem se comportar meninos e meninas. Ao mesmo tempo, observamos indícios de contradição e ambivalência

---

<sup>47</sup> Refere-se a personagens homossexuais.

nas falas e práticas das participantes. Os dados deste encontro complementam o tópico anterior no que diz respeito à produção e circulação das representações sociais de gênero das participantes, sobretudo, no interior da escola.

Retomamos os conceitos centrais que já foram problematizados no encontro anterior: sexo, gênero e sexualidade. Com base em Louro (2007), Butler (2007) e Hooks (2007), ressaltamos que corpos, desejos, sentimentos e comportamentos não são convergentes e não se ajustam, necessariamente, às expectativas do que é tido **como** "natural", "certo" e "normal". Este círculo dialógico ocorreu após o primeiro dia das observações do cotidiano escolar por parte da pesquisadora e auxiliares. Logo no início, a professora P13 solicitou que abordássemos uma das situações ocorridas na escola:

FF: hoje na sala da P13 nós nos deparamos com a situação de dois alunos do 4º ano [...]. Surgiu uma questão da homossexualidade e um dos alunos falou que se tivesse um filho *gay* espancaria, bateria com fivela, que deveria ser macho igual a ele. O colega ao lado concordou. Eu aproveitei a ocasião e perguntei: por que você espancaria? E ele me respondeu: ‘porque tem que ser macho, professora, tem que ser homem’. Novamente o colega também concordou (risos das participantes do grupo). E em outro momento passando pelos corredores com a Paula – auxiliar de pesquisa –, eles (os dois alunos) nos viram e um deles (o que havia concordado com a fala) disse: ‘ô professora eu tava brincando eu não ia bater no meu filho não’ ou outro complementa: ‘eu não ia bater não eu iria espancar mesmo’ (risos das participantes).

P13: e assim Fabiane [...] quando você saiu, eles começaram a falar de roupa, aí deu impressão, aí eu senti, que o outro falou, porque tem que ser macho igual ao pai, aí o outro falou: ‘mas quem disse que você vai ser macho? Depois dos 24 anos você não vai virar? Virar veado’ (risos das participantes) né, quer dizer que até 24 é homem depois dos 24 pode virar veado, é que todo mundo fala do 24 né.

Para comentar este relato relembramos às participantes que as representações das crianças são constituídas pelas tradições que lhes são apresentadas nas instituições sociais, entre elas, a escola. Tais tradições são legitimadas como verdades e podem ser questionadas se as crianças têm a oportunidade de entrar em contato com práticas não familiares. As falas dos alunos acerca do homossexual estão situadas no campo normatizador. O homossexual considerado o “outro”, o anormal que contrasta a figura do pai, aquele que ensina a norma de ter que ser macho. Destacamos que as agressões a homossexuais vêm aumentando nos últimos anos evidenciando a homofobia existente. De acordo com o antropólogo, fundador do Grupo *Gay*, Luiz Mott (2010, p. 1), “nunca se



matou tanto homossexual no Brasil quanto agora”. Afinal, a visibilidade do “outro” estranho e exótico provoca ainda mais resistências e coerção para manter a norma.

Enquanto isso, os/as estudantes seguem aprendendo o que é “normal” e “anormal”, sendo o “anormal” acompanhado por expressões de repulsa, ódio e agressividade. Corroborando a realidade comentada por P13, em consonância com Maio (2011, p. 182), as “manifestações sexuais que aparecem na escola demonstram, a cada momento, as dificuldades que as instituições educativas apresentam quando tratam da temática sexualidade em seu cotidiano [...]”.

No contexto desta discussão, a professora P7 relata uma situação semelhante:

P7: um dia isso ocorreu comigo quando eu fiquei na sala da P13 [...]. O aluno falou para o outro ‘ô seu *gay*’, aí do 2º ano. Aí eu falei para ele ‘**Ué, o que é *gay*?** Responde pra mim o que é *gay*?’ ‘Ué **homem que se veste de mulher**’. ‘Mas você já viu ele vestido de mulher?’ ‘Não!’ ‘Onde você viu então?’ ‘Ué **na novela** e na vila rural!’ Aí eu falei assim ‘o quê que tem é a opção dele’. Aí eu pensei que ele não soubesse o que fosse, aí ele falou ‘viado’. Eu [falei] ‘pra mim [veado] é aquele bichinho’. Ele [respondeu] ‘é aquele que se veste de mulher’ (grifo nosso).

Ao questionar seus/suas alunos/as em suas práticas sobre o que significa ser *gay*, P7 evidencia que a representação de homossexual que os/as alunos/as têm está limitada a “um homem vestido de mulher”. Em grupo, consideramos possível que a representação de *gay* que os/as estudantes manifestaram esteja relacionada às personagens midiáticas que caricaturizam homens *gays* usando maquiagens, saias e jeitos afeminados.

Com base na literatura acadêmica sobre o tema, assinalamos ao grupo que a atitude de P7 ao questionar os/as alunos/as sobre os significados de suas falas e suas condutas pode ampliar sua compreensão sobre o tema. Além de compreender e aceitar a pluralidade de significados, é fundamental entenderem **como** foram construídos. Weeks (2007, p. 65) explica que embora a homossexualidade existisse, “somente a partir do século XIX e nas sociedades industrializadas ocidentais” o/a “homossexual” passa a existir. Com a criação do “terceiro gênero” fez emergir uma política especificamente *gay* entre os anos de 1960 e 1970 e desde então nasceram novas subcategorias que buscam expressar o sujeito que não se enquadra na norma heterossexual.

Um dos materiais trazidos ao grupo apresentava situações em que uma mulher pode se sentir feminina e desejar outra mulher, um homem pode se sentir feminino a ponto de querer modificar seu corpo e uma mulher que se sente masculina também pode pretender

modificar o seu corpo (HEILBORN; ARAÚJO; BARRETO, 2010), tais situações nos propiciaram questionar, FF: o que vocês acham das mudanças sociais no campo de gênero e sexualidade? **Como** vocês se sentem?

P7: é complicado né, é uma situação diferente da realidade da gente [...] daqui uns dias a gente vai achar anormal um casal de homem e mulher junto, daqui uma época, é difícil uma aceitação assim, porque a gente foi criado em um parâmetro de um homem com uma mulher e boa, a gente sempre teve esse principio e foi criado assim, então é difícil ir mudando a gente vai mudando, mas é complicado, eu estou falando por mim. Porque tipo assim *gay* na família dela tudo bem, mas na minha vai ser repensado a ideia, não só *gay*, mas todas as coisas fora do normal.

P1: na verdade a aceitação só vai acontecer a partir do momento que você vai conviver ali de perto, dentro da família, aí você vai começar a entender, agora enquanto você não tem fica difícil de você dizer como você pensa, como você vai agir.

P5: na verdade eu acho isso um pecado! Eu tenho na minha família e não gostaria de ter. Eu acho assim que deveria ser homem e mulher e pronto, família é isso é base, mulher com mulher não vai poder ter filho e homem com homem também não vai poder ter filhos. Então a base da família é base e mulher.

As falas das professoras evidenciam o quanto mudanças no âmbito do gênero são sentidas **como** difíceis de serem enfrentadas e aceitas, sobretudo quando se trata da homossexualidade em suas famílias. P7 explica que sua dificuldade está relacionada à maneira como construiu os parâmetros de homem e mulher; P1 afirma que só pode responder o que pensaria e como agiria se convivesse com a situação da homossexualidade dentro da família; enquanto P5 demonstra ser mais resistente às mudanças, referindo-se à homossexualidade como um pecado que justifica sua intolerância.

**Como** pensar estas representações? Ora, se são representações, estão ancoradas em uma história, uma cultura que foi institucionalizada como uma verdade, portanto, faz-se necessário mostrar ao grupo essa construção. Como Britzman (2007, p. 98), pensamos que “os adultos se baseiam em imperativos culturais, em suas próprias ansiedades e são afetados por discursos culturais mais amplos, justamente aqueles discursos que se confundem com a história da sexualidade” e que precisam ser explicitados em sua genealogia. Ao encontro Foucault (1988) mostra **como** os conceitos foram produzidos e modificados ao longo do tempo, inscrevendo nos corpos de homens, mulheres e crianças como agir, como ser, como fazer. Na mesma direção, Louro (2000, p. 56-57, grifo nosso) lembra que talvez “devêssemos perguntar antes de tudo, **como** determinada característica

passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma “marca” definidora da identidade [...]”.

Retomando as falas das professoras, evidenciamos ao grupo que a maneira como aprendemos a ser e ver o outro é influenciada pelo discurso médico, religioso, familiar, dentre outros de ordem científica e religiosa. Para muitos, o discurso médico representa uma verdade incontestável. Seriam estes discursos assim tão confiáveis? Amparadas em Jovchelovitch (2008, p. 139), podemos afirmar que o conhecimento “verdadeiro”, inspirado no cartesianismo<sup>48</sup>, tende a ser considerado um privilégio da ciência. Como mostramos ao grupo se “você é uma dona de casa, uma criança de cinco anos ou um camponês vivendo em uma comunidade rural nos Andes peruanos, você provavelmente será portador de crenças, de visões leigas, ideologias, de mitos ou superstições, mas não de conhecimento”.

As falas das participantes evidenciam a homossexualidade **como** uma categoria negativa. **Como** repensá-la? Nossa opção foi a de contrastar suas crenças com outros modos de ver, agir e ser com o objetivo de repensar suas ancoragens e objetivações e, portanto, o estado de polifasia cognitiva das participantes. Nessa estratégia nos valem das afirmações de Marková (2006, p. 16) para quem os “tipos de conhecimentos mais antigos não são eliminados pelos novos tipos de conhecimentos, mesmo que estes pareçam contraditórios [...], portanto tipos diferentes de conhecimentos sociais podem servir a propósitos diferentes” e podem coexistir como possibilidades de compreensão do mundo.

A professora P2 admite seu estranhamento inicial a um homem diarista e evidencia como suas representações sociais sobre a situação foi se familiarizando, ao passo que suas representações sobre a homossexualidade parecem ainda fixas ao anunciá-lo como *gay*:

P2: porque na verdade quando você se depara com essas situações **você se assusta**. Minha vizinha tem **uma diarista que é um homem**, sei lá é um homem, é um homem, aparentemente é um homem, e antes todo mundo passava e ficava observando né, aquela pessoa ali fazendo o serviço, agora não, as pessoas, os vizinhos já tão se acostumando, **vê e acha normal** né, porque ela mesmo já tem ela, já **faz tempo né**, e ela fala assim que ele é uma pessoa assim mais caprichosa que uma mulher.

P4: é um homem?

P9: ah é um homem que trabalha de empregada. Um **homem diarista**.

P2: é, **mas ele é gay**, ele usa um shortinho coladinho dele, ele trabalha normal, ele se veste normal, ele usa shortinhos coladinho *baby look*, não usa assim saia nada, ele usa roupa normal, mas tudo coladinho (grifo nosso).

---

<sup>48</sup> Refere-se ao movimento intelectual influenciado pelas ideias do filósofo René Descartes entre os séculos XVII e XVIII ao produzir uma teoria com base na separação entre sujeito e mundo.

Aproveitamos a fala da professora para assinalar **como** as representações sociais são construídas socialmente. Baseando-nos em Jovchelovitch (2008) para explicar ao grupo que quando nos deparamos com situações não familiares tendemos a um estranhamento, o percebemos como o “outro”, o diferente de nós e, portanto, do que é “normal”. Na mesma direção Moscovici (2011, p. 65) afirma que “é isso que está em jogo em todas as classificações de coisas não familiares – a necessidade de defini-las como conformes, ou divergentes, da norma”. Contudo, como mostra P2, quando o não familiar começa a fazer parte do nosso cotidiano, pode vir a se tornar familiar.

No Brasil ainda há estranhamento frente ao sujeito não heterossexual, mas ao olharmos para a história, esta não familiaridade era ainda maior, era proibido existir, era proibido discutir sobre o/a homossexual. Em outros lugares, como algumas cidades da África os/as homossexuais são condenados por sua orientação sexual. Em junho de 2012, o canal a cabo *GNT* apresentou quatro documentários sobre diversidade sexual, em programação pelo mês do orgulho *gay*. Um dos documentários, *O Pior Lugar Do Mundo para Ser Gay*, a cineasta Tanaz Eshaghian (2012, p. 1), apresentou uma viagem à Uganda, onde homossexuais “são linchados em praça pública pela população que apoia o massacre a *gays*. Famílias também pagam o preço se não denunciarem o parente homossexual e a rotina de medo e terror é explicitada durante o documentário”. Um pastor entrevistado afirmava que *gays* transformam crianças em *gays* e por isso devem ser combatidos. Em contrapartida, em espaços que estas discussões estão em pauta, “a existência de identidades lésbicas e *gays* positivas simboliza a pluralização cada vez mais crescente da vida social e a expansão da escolha individual que essa oferece” (WEEKS, 2007, p. 70).

Mesmo em pauta, algumas discussões sobre gênero e sexualidade, há um estranhamento quando se trata dos espaços que são construídos socialmente a homens e mulheres. Ratificando a divisão binária de gênero no grupo algumas participantes comentam a exclusividade feminina nos salões de beleza e na profissão docente como uma condição a ser mantida.

P8: uma coisa boba, a P1, acho que vai na mesma **manicure** que eu, e têm uns dois homens ou três que vão lá fazer a unha, de vez em quando. Eu vou fazer a unha lá e tão lá aqueles dois **homens** lá. Ah, mas eu achava tão **esquisito** (risos), nossa sabe, eu não aceitava aqueles homens lá fazem a unha, depilam [...].

P5: eu já senti isso na pele, acho **salão tão feminino** né. É uma coisa **tão nossa**.

F4<sup>49</sup>: **lógico que não** eu atendo vários homens, eu não posso citar (a participante tem um salão nos fins de semana). Eu **acho bonito** gente, tem um que fala assim ‘ó eu vou lá só que daí você não atende ninguém, só eu’. Eu falo tudo bem, aí se alguém bate palma lá eu falo que já tenho cliente, só mais tarde, mas ele tá lá [...]. Já o outro não, o outro já não liga, ele acha que é normal, e é **normal**. Eu fiz a unha do bispo (risos) não tem nada a vê gente (grifo nosso).

As falas das participantes evidenciam a polifasia cognitiva do grupo, pois foram manifestados **pontos de vista diferentes**. Se para as professoras um homem em um salão de beleza representa estranhamentos, para F4 havia familiaridade justamente por fazer parte de seu cotidiano. Frente a essa situação reforçamos a importância de **como** e o porquê de suas divergências uma vez que todos “nossos discursos, nossas crenças, nossas representações provêm de muitos outros discursos e muitas outras representações elaboradas antes de nós e derivadas delas. É uma questão de palavras, mas também de imagens mentais, crenças, ou ‘pré-concepções’” (MOSCOVICI, 2011, p. 242).

Ainda sobre os espaços femininos e masculinos, P13 comenta:

Na nossa escola a gente tinha só um secretário né, era tudo mulher, então tava tudo bem, de repente saiu o secretário e ficou tudo mulher, aí que legal. Aí era tudo nosso, os dois banheiros só para nós, de repente veio o professor primeiro, e aí já começou a invadir o nosso espaço, aí agora tem ainda o estagiário [...] (risos), mas eu achava que legal a nossa escola só tem mulher, só mulher, só mulher, e aí já começou a vim professor.

A representação de docência de P13 parece se ancorar em um conceito de escola como espaço do feminino, ou seja, do acolher, do cuidar. É **como** se a chegada de um homem significasse uma invasão desse espaço. Tais objetivações e ancoragens são transmitidas aos/às estudantes por meio das práticas cotidianas – falas e ações – de professoras e funcionárias que definem **como** devem agir, com quem devem falar e o que devem fazer. Como adverte Louro (2007, p. 18-19),

por isso, possivelmente, as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda

<sup>49</sup> Identificação das participantes – F (funcionária) 4 (seqüência numérica com base na definição do perfil, ver p. 72).

hoje, dessas instituições têm a ver com as formas **como** construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (grifo nosso).

As manifestações das participantes dos círculos dialógicos sobre o **como** das representações sociais sobre gênero reproduzem os encontrados anteriormente em relação ao **quem** representa. Encontramos indícios de polifasia cognitiva do grupo, embora com predominância de objetivações e ancoragens cristalizadas sobre a divisão binária de gênero e sua definição biologizante.

### 3.3 DAS POLÍTICAS DE GÊNERO AO COTIDIANO ESCOLAR: O **QUE** ISSO REPRESENTA?

*O 'que' das representações se refere à construção do objeto, ao conteúdo a ele atribuído e à solidez dos ambientes simbólicos (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 187).*

*[...]tentamos fixar uma identidade, afirmando que o que somos agora é o que, na verdade, sempre fomos. Precisamos de algo que dê um fundamento para nossas ações e, então, construímos nossas 'narrativas pessoais', nossas biografias de uma forma que lhes garanta coerência (LOURO, 2007, p. 13).*

Neste tópico destacamos de **que** maneira o gênero é representado pelas participantes dos círculos dialógicos. Jovchelovitch (2008, p. 108, grifo nosso) destaca que compreender o **que** das representações auxilia a compreender sua história.

Compreender o '**que**' das representações ajuda a entender que existe uma história e uma trajetória ligadas às questões com **que** nos engajamos e aos objetos que tentamos apreender e que outras pessoas, antes de nós e ao nosso redor, também assim o fizeram. Essa história constitui um ambiente que nos apreende e introduz em nossa auto-interpretação a solidez do fato social.

Para a autora, entender o **que** o objeto – no caso gênero – representa, é fundamental para perceber os sentidos que lhe são atribuídos e quais suas limitações, solidez e movimento efetuados ao longo do tempo e do espaço social. Em sua obra, Moscovici (2011) explica o desenrolar dessa história com referência às representações

sociais do corpo humano. Mostra que o **que** dessas representações foram se modificando sob a influência de movimentos sociais e culturais.

Um estudo [...] mostrou que nossas percepções e concepções do corpo não eram mais adequadas à realidade que ia surgindo e que uma revolução importante era inevitável. Analisamos, por isso, essas representações; e no decorrer da caminhada, sob a influência dos movimentos de jovens, do movimento de libertação das mulheres e a difusão da biodinâmica, etc., as maneiras de ver e experienciar o corpo foram transformadas radicalmente (MOSCOVICI, 2011, p. 97).

Iniciamos esse encontro apresentando leis e decretos emitidos sobre o tema nas últimas décadas em nosso país (ver metodologia p. 88). Lembramos os movimentos feministas e as críticas impulsionadas por tais movimentos de resistência a uma educação patriarcal e androcêntrica. Evidenciamos a necessidade de repensar a práticas pedagógicas não sexistas, sugestões presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) em 1998. No tópico Orientação Sexual, o documento chama atenção às discriminações e padrões construídos socialmente pelos textos midiáticos, entre outros. Apresentamos os programas oficiais contra a homofobia (BRASIL, 2007) como o *Projeto Brasil Sem Homofobia* (BRASIL, 2004) e, em contrapartida, a manutenção do estudo do tema nas aulas de Ciências e Biologia (VIANNA; UNBEHAUM, 2006), o uso restrito dos PCN (BRASIL, 1998) pelas escolas por serem considerados de menor importância para a formação escolar.

A partir dessas informações, P13 pergunta o porquê de não terem acesso a esses materiais e alega que conhece apenas o que assiste nas novelas. “Então né, não foi feita uma divulgação na televisão, na mídia. Porque nós estamos vendo na novela. E deste quando tá isso?” A pergunta de P13 nos provoca a refletir sobre o **que** e como as discussões de gênero são apresentadas socialmente à escola. Abordamos decretos, portarias e projetos sociais, mas percebemos que muitos desses materiais não são conhecidos pelos/as professores/as e funcionários/as da escola, que parecem se basear em programas televisivos para obter informações. Apresentam conhecer o tema somente pelo o **que** é retratado na mídia aberta.

Interrogamo-nos: por que não se discute estes decretos e materiais com as docentes e funcionárias das escolas? Em **que** medida a produção destas leis contribui à prática escolar? Como fazer com que estes documentos e projetos cheguem às escolas e

contribuam as práticas pedagógicas das docentes? A resposta a essas perguntas é complexa uma vez que há riqueza de materiais sobre o tema, inclusive didáticos (Quadro 12), publicados pelo Ministério da Educação e Cultura. Em vista disso, decidimos então verificar **que** materiais didáticos poderiam ser apresentados à escola *locus* da pesquisa e como poderiam ser trabalhados pelas docentes.

Quadro 12 – Materiais didáticos sobre gênero encontrados pela pesquisadora

| Materiais didáticos   | Ano de publicação |
|---|-------------------|
| Olhares Feministas. MEC/Unesco  | 2006              |
| Caderno Secad 4 – Gênero e diversidade Sexual nas escolas: reconhecer diferenças e superar preconceitos. MEC                            | 2007              |
| Salto para o futuro – Educação para a Igualdade de Gênero. MEC  | 2008              |
| Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas. MEC/Unesco  | 2009              |
| Cadernos Temáticos da Diversidade – Sexualidade – Curitiba Seed   | 2009              |
| Caderno de Extensão – Programa de formação – Relações de gênero, etnicorraciais e diversidade sexual. UTFPR – APP-Sindicato PR          | 2010              |
| Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná                                    | 2010              |
| HP SPE um guia para utilização em sala de aula. História em quadrinhos. Projeto Saúde e Prevenção nas escolas. MEC/Unesco               | 2010              |
| Caderno 1 – Curso de Extensão em gênero, diversidade sexual e igualdade racial. Feminismo e Transformação Social – APP-Sindicato PR     | 2011              |
| Caderno 2 – Curso de Extensão em gênero, diversidade sexual e igualdade racial. Gênero e diversidade sexual. Unioeste– APP-Sindicato PR | 2011              |

Fonte: A pesquisadora.

Os materiais produzidos pelo MEC foram encontrados em buscas na *internet* (Google.com) com uso das palavras-chave: gênero, sexualidade e escola. Os demais materiais foram obtidos pela APP Sindicato de Campo Mourão-PR, em cursos realizados em 2011 em conjunto com a Secretaria de Educação da cidade e outras instituições. Esses cursos foram frequentados por alguns professores/as da rede básica de ensino. Curioso notar a quantidade de materiais existentes, a realização desses cursos na região, e a falta de acesso a esses materiais por parte de algumas escolas, entre essas a escola investigada<sup>50</sup>.

<sup>50</sup> Não fizemos maiores investigações sobre estes fatores por não ser o foco da pesquisa, mas ficamos tentadas a entender para que, para quem e por que estes materiais são produzidos. Mas, estas discussões ficarão para outra pesquisa. Por isso deixaremos algumas questões em aberto para investigações posteriores.



Apresentamos alguns destes materiais às participantes do círculo dialógico e as instigamos a pensá-los no cotidiano da sala de aula, uma vez que seu conteúdo destoa das concepções das próprias docentes e funcionárias, assim como de seus/suas alunos/as. Indagamos: meninos e meninas recebem educação muito diferente, embora sentados/as na mesma sala, lendo os mesmos livros didáticos, ouvindo o/a mesmo/a professor/a. De **que** maneira isso ocorre? Por quê? Muitos/as alunos/as continuarão chegando à sala de aula com ideias pré-estabelecidas, como o pai deve ser forte e a mãe, meiga e delicada. Qual será a sua reação perante esta situação?

P13: voltando há alguns anos era cobrada esta atitude de ser boa, comportada, se tivesse uma menina lá bagunçando a gente ouvia ‘não sei não, aquela menina é da pá virada’ a gente ouvia ‘ela vive na rua, isso não é coisa de menina ficar correndo pra cima e pra baixo’, então, já vinha da própria família, você tem que ser comportada, ser mocinha.

Em sua fala é perceptível a representação de gênero ancorada ao **que**, como e por quem foi constituída. A representação social de menina é ancorada em pessoa “bem comportada” oriunda de sua família. Citando Jovchelovitch (2008, p. 190), podemos afirmar também que “o ‘que’ do conhecimento é simbólico: ele está radicado em processos representacionais que empregam símbolos para significar e transportar sentido”. P13 sustenta essa posição afirmando que ser mulher é “instinto. Ela também aprende com a mãe”. FF: “Com quem um menino aprende a ser homem”? P12: “Depende, o meu filho aprendeu comigo. Não teve pai”.

A fala de P13 facilita a percepção do estado de polifasia cognitiva sobre gênero na medida em que se ancora, ao mesmo tempo, em aspectos biológicos e culturais da identidade dos indivíduos: “instinto” e “aprende com a mãe”. Weeks (2007) evidencia que estudos de sexólogos do final do século XIX promoveram uma ênfase na compreensão do sexo como “instintivo”, uma necessidade natural do corpo, o que parece explicar parte de sua resposta. Aqui, gênero é confundido com sexo parece estar limitado às marcas sexuais do sujeito como se fosse determinado pela biologia humana. Na sequência, sua fala se contrapõe à ideia instintiva baseada na biologia, “[...] também aprende com a mãe”, evidenciando o gênero como uma construção social.

A fala de P12 parece reforçar essa visão ao afirmar que seu filho aprendeu a ser homem tendo ela, mulher, como referência. A partir de sua verbalização, questionamos também a influência da escola sobre o ser, o agir e o pensar dos sujeitos. Para isso,

retomamos um dos assuntos do primeiro encontro. FF: “O que vocês fariam se encontrassem um aluno com uma boneca na mochila?”.

F2: eu acharia normal. Criança pequena, não tem problema.

P3: também, tem o dia do brinquedo, as crianças levam carrinhos e bonecas. Os meninos pegam as bonecas das meninas para brincar, é natural.

P10: ah, eu também agiria normalmente, não teria um espanto.

F1: normal também.

P9: meus irmãos brincavam de boneca. Minha mãe saía para trabalhar e ficavam os quatro presos dentro de casa e eles também brincavam.

P12: embora eles tenham os bonecos, bichos de pelúcia, eles gostam também.

As primeiras falas das participantes evidenciam uma aparente normalidade no fato de meninos brincarem de boneca em casa ou na escola, afinal, são crianças e não entendem ainda determinadas normas. Notamos, a seguir, divergências no grupo:

P10: se os meninos têm irmã eles brincam de boneca, mas hoje com essa polêmica das questões de gênero e sexualidade, o menino nunca que vai aparecer com uma boneca dentro da bolsa, de jeito nenhum.

P12: eu acho que não vai encontrar um menino com uma boneca, ele já tem esse preconceito, que já vem de casa.

P3: os pais não deixam.

P5: se hoje eu encontrasse uma boneca na mochila do meu aluno, se eu falar para você que eu acho normal, eu vou tá mentindo pra você [...]

FF: você faria algum tipo de intervenção?

P5: não, jamais, só não acharia normal.

A fala de P10 parece indicar que são as discussões de gênero que promovem as novas condutas dos meninos que passam a ter receio de boneca, considerada brinquedo exclusivo de menina. A objetivação da professora sinaliza uma posição contraditória ao que sugere os Estudos de Gênero. Ora, se tais estudos têm provocado polêmicas, significa que mudanças têm sido promovidas nas relações de gênero, todavia, aumentam-se ainda mais as práticas de vigilância e controle dos corpos de meninos e meninas. É neste sentido que a fala da professora representa o receio de meninos brincarem de boneca, afinal, a maioria dos meninos continua sendo ensinada que não pode ou não deve brincar de bonecas, conseqüentemente aprende que seus brinquedos e espaços são diferentes dos brinquedos e espaços das meninas.

Este posicionamento de P10 está ancorado nas referências de homem e mulher que lhes foram apresentadas, seja por sua família ou pela escola. Da mesma maneira, muitos/as meninos e meninas entram na escola orientados/as por suas famílias sobre os territórios e

objetos permitidos. A escola não é neutra neste processo, por isso, como educadoras e educadores somos responsáveis por tais práticas sexistas e discriminatórias (AUAD, 2006).

As divergências manifestadas nos pareceram indícios de polifasia cognitiva do grupo explorada por nós. Parafraseando Soares (2007), olhar de maneira crítica para estas representações não significa desvelar sua ideologia e substituí-la por outra “verdade”, mas percebê-las produzidas por relações de poder, **que** instigam sujeitos a ser, a pensar, a consumir de determinadas maneiras. Britzman (2007) complementa que os adultos apresentam ambivalência em suas compreensões sobre a sexualidade das crianças, suas respostas não são originais, são oriundas de discursos culturais, por isso devemos retomar a história para entender como suas representações foram construídas como imperativas.

As falas de P12 e P3 anunciam a existência de preconceitos ancorados em uma visão binária da sexualidade e do gênero ensinada pela família. P5 assume abertamente essa ancoragem, mas não admite que sua representação social possa ser objetivada em suas condutas. Parece supor que suas crenças não interferem em suas ações.

É importante lembrar que escola, família, igreja e mídia, entre outras instituições, produzem representações sociais que aprisionam e regulam os sujeitos mediante falas e ações. Os recortes a seguir demonstram **de que** maneira as brincadeiras, brinquedos e modos de se comportar são regulados pelas docentes e funcionárias pesquisadas:

P1: a questão de encontrar a boneca, a minha reação seria normal. Encontrar um estilete, uma faca, isso me assustaria muito mais do que a boneca que é um brinquedo comum. Só que os pais têm muita preocupação com os meninos. O menino chegou em casa e disse que a professora brigou comigo porque eu passei a perna no meu colega. E o pai já imaginou o menino alisando a perna do outro. E o pai chegou na escola preocupado se o filho iria ser *gay*, ‘porque não eu mostro as revistas, olha filho você tá vendo, isso aqui que é bicho bom!’ Forçando o menino de cinco anos a ver revistas de mulheres seminuas, nuas. Filmes pornô também. Os pais ficam cobrando demais desses meninos [...]. O pai se preocupava mais porque quando chegava com as revistas o menino corria, ele não queria ver.

P9: eu tenho um aluno que de vez em quando dá um ataque de histeria nele, ele chora, ele esperneia e o que o pai fala ‘deixa de ser marica moleque!’ O próprio pai chama a criança e diz ‘esse muleque não é homem não professora!’ Tá bom pai, se o senhor acha que tá certo falar isso pra ele. Já vem de casa, se ele encontrar o menino brincando com uma boneca ele vai matar, diante da reação dele.

As falas de P1 e P9 revelam representações sociais das famílias sobre gênero com as quais têm contato e sentem dificuldade de enfrentar. Suas preocupações ancoram-se na

ideia de que a escola tem menos força que a família na formação da identidade dos/das seus/suas alunos/as. As docentes parecem se referir aos mecanismos de violência simbólica que produzem, reproduzem e fazem circular as concepções de “normalidade” entre os indivíduos (BOURDIEU, 2001). Lembrando Foucault (1987), os relatos fazem pensar que os meninos são vigiados e orientados por seus pais e suas mães sobre a forma **que** devem ser e agir. O autor salienta que o suplício e a disciplina em um primeiro momento são impostos, mas aos poucos vão se tornando autogoverno.

As falas seguintes da professora P13 nos fazem recordar que a escola também é um espaço que vigia e impõe como ser e agir aos indivíduos. A escola faz parte do *panóptico* social que ao olhar constitui a identidade do sujeito (EIZIRIK; COMERLATO, 1995). A professora assinala que seu primeiro impulso seria o de não aceitar que um menino brincasse com bonecas.

P13: se fosse há um tempo atrás eu vou te confessar iria questionar, o que você tá fazendo com essa boneca? Mas hoje em dia, se é dele, se quer levar para a escola eu vou ter que respeitar. Mas ainda perguntaria ‘de quem é essa boneca? Por que você trouxe essa boneca?’ Por que às vezes é para mostrar que (pausa) ali é homossexual. Mas, eu agiria normal.

P13 inicia sua fala “confessando” que “há um tempo” questionaria o comportamento do menino e, talvez, não tenha se dado conta que “hoje em dia” ainda faria o mesmo. Fazemos essa suposição, pois ela acaba por admitir que desconfia de que “ali é homossexual” – de que ali estaria se manifestando um futuro homossexual. Problematicar as práticas pedagógicas e seus significados foi a estratégia utilizada com o grupo para repensá-las. Mas, de **que** maneira problematizamos? Trouxemos as contribuições de Louro (2007) que chama a atenção ao fato de que a escola constrói uma linguagem da sexualidade e indica o que pode ou não ser dito e feito: a pedagogia da sexualidade. A autora assinala que

na escola, pela afirmação ou pelo silenciamento, nos espaços reconhecidos e públicos ou nos cantos escondidos e privados, é exercida uma pedagogia da sexualidade, legitimando determinadas identidades e práticas sexuais, reprimindo e marginalizando outras (LOURO, 2007, p. 25).

Na sequência, apresentamos outro conjunto de verbalizações das participantes sobre o mesmo questionamento:

F4: como a gente cuida das crianças na hora do lanche, eu já observei com a F2 que **os meninos têm vontade de pegar a boneca pra brincar** de ser pai. Alguns só, uns dois ou três.

P14: **na minha sala é comum os meninos brincarem de boneca**. Trazer na mochila eu nunca vi, mas eles brincam sim. E eles brincam como se fossem o pai mesmo.

FF: já ocorreram alguns comentários dos meninos brincarem de boneca?

P14: aconteceu assim, levaram um jogo de panelinhas e as crianças ficaram loucas para brincarem com aquele jogo de panelinhas, todo mundo. E as panelinhas eram rosa (risos do grupo). E as meninas formaram um grupo para brincar com as panelinhas e um dos meninos chegou e falou ‘deita aqui, que **hoje você tá doente e eu que vou cozinhar**’ (risos do grupo, grifo nosso).

As falas de F4 e P14, que convivem mais com as crianças da Educação Infantil, evidenciam como os meninos ao brincarem de boneca experimentam outros significados do cuidar. Se as meninas podem brincar de ser mãe, por que os meninos não podem brincar de ser pai? A fala de P14 revela ainda a estratégia que o menino usou para brincar com as “panelinhas”: sugerir que a menina (representando a dona da casa) estava doente e poderia substituí-la. O jogo de panelas está vinculado ao espaço doméstico e privado e, predominantemente, exclusivo das mulheres. Podemos dizer que o menino objetiva sua representação social de menino-menina e mulher-homem por meio desta estratégia. Uma representação ancorada na divisão binária de gêneros. Aos homens cabe o espaço público e assumem o espaço privado na ausência ou impossibilidade das mulheres o assumirem, como demonstram estudos anteriores sobre gênero (LOURO, 1997; AUAD, 2006).

Nesse dia, o círculo dialógico foi encerrado com o curta-metragem, *Boneca na Mochila* (1995), que registra o pânico e a incerteza de uma mãe que é chamada à escola porque encontraram uma boneca na mochila de seu filho de cinco anos de idade. O tema do filme é a sexualidade na infância e na adolescência, com destaque especial aos medos e fantasias que permeiam esse tema. Ao finalizar a exibição do vídeo tivemos os seguintes comentários:

P1: porque na verdade eles não têm maldade. Nós tivemos o caso de dois meninos no banheiro. E quando eles foram questionados [...] estavam medindo o banheiro, vendo o formato. Cinco anos eles tinham.

P3: essas questões (meninos no banheiro) são muito mais complicadas do que a boneca na mochila. Se você tivesse perguntando isso seria bem mais complicado para mim.

As últimas falas corroboram as representações sociais manifestadas anteriormente, uma vez que evidenciam a cisão dos gêneros em dois conjuntos cristalizados e a confusão conceitual entre sexo, sexualidade e gênero. Além disso, chama a atenção mais uma vez para o fato de que o olhar cindido é dos adultos que acabam por transmiti-lo às crianças revelando-lhes estereótipos e preconceitos. A fala de P3 mostra o quanto a sexualidade de meninos e meninas lhe traz apreensão e incômodo.

Os resultados desse círculo dialógico nos levaram a solicitar que, no encontro seguinte, as participantes apresentassem uma situação escolar que envolvesse gênero e sexualidade em que se sentiram desafiadas. Nossa intenção foi a de fazê-las repensar suas representações sociais tornando o não familiar em familiar e o familiar em não familiar, conforme nos alertam Jovchelovitch (2008) e Duveen (2011)

Se as representações sociais servem para familiarizar o não familiar, então a primeira tarefa de um estudo científico das representações é tornar o familiar não familiar, a fim de que elas possam ser compreendidas como fenômenos e descritas através de toda técnica metodológica que possa ser adequada nas circunstâncias específicas (DUVEEN, 2011, p. 25).

No encontro seguinte procuramos explicar o trabalho realizado enfatizando o **para que** das representações sociais sobre gênero e sexualidade na escola.

### 3.4 DIÁLOGOS SOBRE OS DESAFIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: **PARA QUÊ?**

*Na hora eu fiquei olhando pra ele e realmente, porque tem hora que você fala que não, não tem preconceito não, ninguém liga, e não é, na verdade a maioria das pessoas falam da boca pra fora, porque a mudança tem que mudar você a sua cabeça, porque o falar é muito fácil mas o olhar discriminatório é pior do que o falar [...] (Círculo dialógico – P10).*

As discussões deste círculo dialógico foram analisadas a partir do **para que** das representações sociais das participantes sobre gênero. No que diz respeito à compressão desta dimensão do saber, “a mais importante função de toda representação é lidar com o

desconhecido e tornar o não familiar familiar” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 191). A primeira situação desafiadora solicitada no encontro anterior foi apresentada por F4.

F4: por causa dos alunos, a gente trabalha lá, e então a gente tá com o pré e o primeiro ano e cada vez mais a gente nota que as crianças, estão com esse interesse mais cedo [...], querendo saber do corpo. As crianças demonstram interesses sobre as relações sexuais e curiosidades sobre estes assuntos. Como agir em determinadas questões?

É perceptível a preocupação das participantes em solucionar e encontrar encaminhamentos de como proceder quando as crianças perguntam sobre sexo e sexualidade. Em sua obra, Ariès (1979) narra como, até a Idade Média, meninos e meninas eram tratados/as como miniadultos/as e por isso não havia proibição de uso de espaços e vestimentas dos/as adultos/as. A partir do século XVII, novas representações sobre a infância são criadas, assim como os espaços que podiam ocupar, o jeito de se vestir e de agir. Em decorrência, surgem temas e práticas proibidas a esta fase da vida humana.

Atualmente, lidar com esses assuntos com as crianças é ainda bastante difícil aos/às adultos/as. Quanto mais novas as crianças, mais difícil é abordá-las, embora, apesar disso, a escola, do mesmo modo que a família, provoca marcas em seus corpos e identidades. Maio (2011, p. 183) sugere que o cotidiano da escola é marcado por cenas, eventos e palavras que acabam por trazer à tona o tema sexo, gênero e sexualidade. “Há uma aparente dessexualização no espaço escolar, que não consegue se perpetuar, pois os fatos ocorrem, querendo ou não. A escola acaba disciplinando e escolarizando corpos”.

Na sequência, as professoras relataram uma situação desta ordem:

P14: a questão foi o seguinte, o menino pegou a boneca e beijou a parte íntima da boneca, o outro não se contentou com o beijo e lambeu, (risos do grupo). Aí eu estava na sala servindo o lanche, nível III, aí eu falei vamos guardar essa boneca que está na hora do lanche. Eu fiquei sem saber o que fazer, eu ia trabalhar esta questão ali na hora do lanche que não tinha nada a ver (risos e comentários do grupo). Então como trabalhar essa questão com crianças deste nível, cinco e seis anos?

Discutimos com o grupo a importância de abrir espaço para a abordagem desses temas com o propósito de problematizar preconceitos e estigmas. Contudo, para isso é preciso antes o/a adulto/a compreender e problematizar os seus próprios preconceitos. O sentido desse trabalho é a desconstrução das representações sociais dos sujeitos, suas ancoragens e objetivações. Louro (2013) define desconstrução como o processo de

perturbar e subverter os conceitos. Não é o mesmo que destruir, mas desestabilizar certezas. **Para quê?** Para que os sujeitos sociais compreendam que suas “verdades” são representações sociais, muitas vezes carregadas de pré-conceitos e juízos de valor.

P14, que trabalha com a Educação Infantil, emitiu sua opinião sobre o assunto da seguinte maneira:

P14: eu acho assim, deve dizer: vocês são crianças, estão fazendo seis anos. Ainda não é hora disso, tudo tem hora. Vocês vão fazer isso quando forem adultos, tiverem um emprego, estar trabalhando, dirigindo, tiverem o salário de vocês.

Quantas vezes ouvimos esta frase de nossas professoras e professores, mãe e pais? Esta fala objetiva uma nova cisão dos indivíduos: aqueles que podem falar sobre sexo, gênero e sexualidade e os que não podem fazê-lo, as crianças. Ancora-se em uma visão familiar do que é proibido e interdito à infância. É como se a curiosidade, atitudes e expressões das crianças sobre seu corpo, seu gênero e sua sexualidade fossem não familiares, o que de fato não é, nem mesmo quando as próprias participantes eram crianças. Essas condutas evidenciam o quanto “[...] esse processo requer sempre maior empenho, capacidade de articulação, criatividade, responsabilidade e ousadia, em diversos espaços, níveis, direções e sentidos” por parte dos/as adultos/as (MAIO, 2011, p. 201). **Para quê?** Eizirik e Comerlato (1995) comentam que são em situações de conflitos, ambiguidade e contradições que professores e professoras descobrem novas formas de comunicação podendo rever práticas de controle por meio de criatividade, prazer e curiosidade.

Outra situação desafiadora foi relatada por P4:

P4 lê o que escreveu: um **menino** na adolescência **se declara gay**, porém nunca teve uma experiência com o sexo oposto, **não poderia ser uma influência dos meios de comunicação?** A timidez e a dificuldade de se aproximar de uma menina não poderia ser a causa? [...] De repente as meninas não o aceitaram e ele achou mais fácil se aproximar do sexo oposto, de repente ele gosta de menino e pronto, eu já conheço uma pessoa assim ela teve uma decepção com uma pessoa e ela não quis mais. [...] Eu acho que é uma decepção (grifo nosso).

FF: por que você acha isso?

P4: porque não foi aquilo que pensou, sonhou alto (silêncio).

A fala da professora novamente sugere o reconhecimento de uma única forma de sexualidade: heterossexualidade. Afinal, mídia, família e igreja pregam e perpetuam



cotidianamente as relações heterossexuais como normalidade e, portanto, o familiar. Como salienta Louro (2000, 2007), os grupos sociais que se enquadram na norma de gênero, sexualidade, raça, classe e religião detêm o poder de representar a si e ao/à outro/a como certo e errado, como familiar e não familiar. Para a autora, as “representações podem ser diversas, podem transformar-se ou divergir, mas estão sempre estreitamente ligadas ao poder” (LOURO, 2000, p. 32).

Ao encontro dessa afirmação, Jovchelovitch (2008, p. 193) argumenta que “nem todos os sistemas representacionais possuem o mesmo poder e os atores sociais com recursos desiguais usam os diferentes níveis de poder que possuem para influenciar e alcançar objetivos”. Esta afirmação explica o pensamento da professora: ao/à adolescente não é concedido o poder de dizer quem é; aos/às adultos/as é concedido o poder de falar sobre a heterossexualidade. Aos homossexuais não é concedido o poder de falar sobre si.

O **para que** das representações sociais está ancorado na **familiarização** das ideias, pensamentos e valores que acabamos por considerar como normais e naturais. O sexismo é exemplo disso ao privilegiar o gênero masculino e a heterossexualidade como norma. A segregação e a exclusão do “outro” que não se inclui na condição de homem, macho e heterossexual.

P5 também relatou uma situação que lhe desafiou e diz respeito ao seu olhar sobre a formação da identidade das meninas.

P5: o que a gente pode fazer quando **uma adolescente** está se formando com todas as **características masculinas** e ela nem se toca disso então a gente deve fazer. Eu não sei, porque às vezes eu vejo as minhas sobrinhas e na mesma hora que elas são delicadinhas elas vão jogar futebol, daí eu falo ‘isso mesmo depois que vocês fizerem isso é só dar uma paradinha e dar uma coçadinha no saco, que é puro homem’. O que a gente faz diante dessa situação pra ver se ela se toca? Tem uma aluna que é assim, na casa dela ela é totalmente masculina, as coisas que ela faz, **eu chamo ela de ‘molecão’, ‘piação da mamãe’**.

FF: eu queria saber de você, o que você acha, o que pensa que deve fazer?

P5: eu acho que deve fazer o que eu faço com a minha sobrinha, **interferir**, eu interfiro, tiro sarro, eu coloco para elas que uma menina deve se comportar de tal jeito. **A minha filha eu coloquei ela no balé, eu acho que uma menina tem que agir conforme menina, tem que ser delicada**. Teve época que eu falava assim ‘ai, como eu queria ter uma filhinha que sentasse de perninha cruzada e tocasse piano’. Eu penso assim.

FF: e o grupo o que pensa?

P11: é assim, eu tenho **duas filhas uma é totalmente feminina**, sai de casa passa prancha, secador, pintura, vestido de alça e tal, **a outra, ela não é tão masculina, mas ela só se veste de calça, tênis**, a roupa para ela sair é isso, camiseta, ela joga basquete, vôlei, xadrez, mas ela nunca foi de ficar se

pintando igual a outra. Eu falo pra ela, ‘por que não se veste igual a J. (sua irmã)? **Coloca um vestido, de vez em quando**’. Ela coloca, mas é muito raro, a única coisa que ela passa é um lápis preto e pronto.

P6: **nada a ver, é o estilo dela e pronto**, eu não gosto de usar vestido nem saia nem por isso deixo de ser (mulher) (grifo nosso).

São muitos os pontos a serem tratados neste diálogo do grupo e selecionamos alguns deles. O primeiro refere-se à contradição vista por P5 em suas sobrinhas que são delicadas, “mas”, ao mesmo tempo, gostam de jogar futebol. A forma que P5 encontrou para intervir nesta não familiaridade sentida por ela foi a de “tirar sarro” classificando-as como “piação”. O riso, assim como o “sarro”, podem expressar ironia ou crítica a determinados comportamentos, hábitos e costumes, como esclarece Moreira (2002). Neste caso, a fala da professora sugere os dois sentidos.

Da mesma maneira que a professora em sua família, a escola tem nas docentes e funcionárias “vigilantes” que mantenham a “normalidade” e “familiaridade” das relações de gênero e sexualidade. Corroborando, Cavaleiro (2009, p. 62) destaca que “na escola, ‘marias machos’; ‘paraibas masculinas’, ‘meninas-molecas’; ‘machonas’, são alguns denominativos [...] lembrando, interpelando – ou ‘dizendo’ – sobre como atuar, se comportar e construir uma identidade de gênero adequada aos padrões sociais”.

Questionada sobre o que fazer a respeito da situação apresentada, P5 prossegue com sugestões de interpelação à educação da menina – no caso, sua própria filha – como as práticas de balé e piano. Quantas de nós, mulheres, fomos interpeladas a sermos femininas e delicadas? **Para quê?** Baseando-nos na teoria das representações sociais podemos afirmar que é para tornar familiar nosso comportamento não familiar. Mesmo com o crescimento recente de discussões críticas e políticas acerca do gênero, como demonstram as verbalizações das participantes, continuamos educando e sendo educadas/os dentro dos padrões familiares. Para reforçar esta conclusão valemo-nos de Louro (2007, p. 26), para quem “a despeito de todas as oscilações, contradições e fragilidades que marcam esse investimento cultural, a sociedade busca, intencionalmente, através de múltiplas estratégias e táticas, ‘fixar’ uma identidade masculina ou feminina ‘normal’ e duradoura”.

Da discussão do grupo sobre a opinião apresentada por P5 destacamos dois dos pontos de vistas das participantes. O primeiro refere-se à fala de P11 sobre as diferenças da construção de feminilidade de suas filhas. Uma totalmente feminina e outra menos. A professora reconhece as diferenças em suas filhas e também faz uma interpelação para que a “menos feminina” se enquadre na categoria familiar – a forma de se comportar da irmã.

Sua argumentação parece coadunar com o exposto por Moscovici (2011, p. 65) “a tendência para classificar, seja pela generalização, ou pela particularização, não é, de nenhum modo, uma escolha puramente intelectual, mas reflete uma atitude específica para com o objeto, um desejo de defini-lo como normal ou aberrante”. O autor nos esclarece que o **para que** das representações sociais está vinculado às categorias e normatizações construídas para estabelecer os espaços do “eu” e do “outro”, do familiar e do não familiar.

O segundo ponto de vista que destacamos refere-se à fala de P6 que problematiza as postulações de P5 e P11, destacando que o modo de vestir constitui-se um estilo e não um marcador de gênero ou sexualidade. Esta fala nos parece mais próxima às teorizações e discussões do referencial teórico desta pesquisa – os Estudos de Gênero. Selecionamos o excerto abaixo no qual Arruda (1998) relaciona as representações sociais da mulher à história “do-ser-brasileiro”.

A representação do-ser-brasileiro, como a figura feminina, oscila entre dois pólos: apreço-desprezo, valorização-desvalorização, que é a forma de organização das representações que a compõem. Como a representação da mulher, indispensável e desprezível, atraente e repulsiva, espelha o crivo dos valores e normas da comunidade imaginante. Opera a retradução do antigo diante do novo (ou do novo na linguagem do antigo), segundo a projeção do momento. Esse imaginário certamente contém raízes das formas de intersubjetividade que se estabeleceram aqui, entre elas as relações de gênero (ARRUDA, 1998, p. 32).

Para a autora, representações sociais de gênero têm sido objetivadas e ancoradas em dualidades – situações de inocência e transgressão – em que o corpo da mulher que é produtivo e lúdico, fonte de realização e também de perda. Frente a isso, como nós mulheres devemos nos comportar? Ancoradas na tradição as representações sociais objetivadas pelo grupo tendem a preferir a mais delicada possível. **Para que** ensinar as meninas a serem de acordo com esta representação do feminino? Nossa suposição é de que serve para manter-se em acordo com a norma segura e protetora. Seguir a norma, ou seja, o familiar significa de certa maneira proteger e proteger-se do estranhamento do “outro” em relação a si mesmo/a.

Em continuação podemos afirmar que

a norma não precisa dizer de si, ela é a identidade suposta, presumida; isso a torna, de algum modo, praticamente invisível. Será, pois, a identidade que foge à norma, que se *diferencia* do padrão, que se torna marcada (LOURO, 2000, p. 100).

Documentos oficiais sobre gênero (BRASIL, 2007, 2008; PARANÁ, 2010, 2011) também buscam problematizar, desnaturalizar e desconstruir padrões e normas que excluem e estigmatizam o/a diferente da norma. O contexto atual está carregado de rápidas mudanças em vários sentidos: o papel de homens e mulheres na sociedade, a vivência da sexualidade, os valores e crenças. Todas estas mudanças envolvem o contexto escolar como mostra o excerto que segue.

Atualmente, são diversos os fatores que demandam da sociedade brasileira a constituição de uma agenda social, **política e educacional que, além de não mais negligenciar questões relativas a gênero, identidade de gênero e orientação sexual, ao mesmo tempo, as situe entre suas prioridades e as contemple a partir das perspectivas da inclusão social e da cultura dos direitos humanos** (BRASIL, 2007, p. 15, grifo nosso).

Ao concluir este tópico nos perguntamos: **para que** discutir as práticas cotidianas na escola? Consideramos que somente pensando e discutindo, produzindo conflitos, negociações sobre elas que podemos mudar nosso ponto de vista e a maneira de ver a nós mesmas e ao “outro”. Os dados obtidos neste encontro nos fazem supor que a exposição e o confronto de posições diferentes sobre o mesmo tema tenham desestabilizado algumas certezas das participantes como mostram os encontros seguintes.

### 3.5 VIOLÊNCIA QUE PRATIQUEI CONTRA O OUTRO: **POR QUÊ?**

*[...] começou a falar de sua vida como travesti e de sua luta contra o preconceito e disse que gostaria que nós que somos educadoras ensinássemos às crianças que eles ‘homossexuais’ são gente também e que ninguém tem o direito de ofendê-los (Círculo dialógico – P2).*

Ao relatar e analisar este encontro propusemo-nos a salientar o **porquê** das representações sociais: por que pensamos o que e como pensamos? Por que agimos de certo modo e não de outro?

O círculo dialógico foi iniciado com o pedido às participantes para que relatassem uma violência que tenham sofrido pelo fato de serem mulheres, uma violência que tenham

presenciado contra uma pessoa não heterossexual e uma violência que tenham praticado contra alguém por ser de um determinado gênero ou ter uma orientação sexual diferente da sua (UNESCO, 2010). O objetivo da atividade foi assinalar diferentes aspectos de violência que têm por base as normas de gênero e/ou sexualidade.

Além disso, problematizar estes aspectos possibilitou a cada participante se repensar enquanto sujeito que é vítima de agressão, sujeito que assiste a agressão e sujeito que comete a agressão. Este movimento levou-as a pensar **por que** agem de determinada maneira e não de outra? Nem todas as participantes se identificaram na atividade por escrito, não foi uma exigência no círculo. Os relatos entregues foram organizados no Quadro 13:

Quadro 13 – Relatos das participantes sobre violência contra mulheres

| <b>Violência que sofreu</b>  | <b>Violência que presenciei</b>   | <b>Violência que pratiquei</b>  |
|--|---|---|
| P1 – Acidente de carro “tinha que ser mulher”.   | Homens provocando um homossexual.   | Não me lembro.  |
| P2 – Não descreve.   | Agressão verbal de um homossexual que agride fisicamente um senhor.                         | Não descreve.   |
| P3 – Não descreve.   | Garotos que ridicularizaram um aluno da 7ª série por “assumir” ser homossexual.             | Não descreve.   |
| P5 – Preservação das meninas e liberdade aos meninos.  | Em reportagens a pressão psicológica que vive alguém que não pode revelar sua opção sexual. | Nunca discriminei, mas achava estranho, não entendia. Atualmente não vejo problemas, apesar de defender o padrão de família que acredito [...]. |
| P8 – Dupla jornada de trabalho, discriminação, humilhação e maus tratos.                     | Pessoas que atiravam pedras em travestis em determinados pontos da cidade.                  | Ignorava pessoas com comportamento sexual diferente do meu.   |
| P10 – Lugar de mulher é dentro de casa.  | Discriminação entre os alunos, seus comportamentos.   | Ignorava pessoas com comportamento sexual diferente do meu.   |
| P12 – Abandono, quando engravidei. Como mulher me senti inferior.                            | Não lembro.   | Não cometeria esse tipo de violência com ninguém, porque não gostaria que fizessem comigo.  |
| Quando tirei minha CNH.  | Chamar a pessoa de bicha  | Não descreve.   |
| Meus pais gostariam que eu fosse menino.   | Uma pessoa chamou o menino de <i>gay</i> .  | Não descreve.   |
| Acúmulo de funções: trabalho, casa, filhos.  | Não descreve.   | Não descreve.   |
| Os meus irmãos tinham privilégios: não faziam serviços domésticos, voltavam tarde para casa. | Alguém rindo muito de um homossexual.   | Critiquei uma pessoa que tinha inúmeros parceiros por não achar normal  |

|  |                                      |                                   |
|--|--------------------------------------|-----------------------------------|
| No trânsito: “vai pilotar fogão”.      | Não descreve.                        | Não descreve.                     |
| “Mulher no volante, perigo constante”. | Espancar o menino por ser afeminado. | Brincar com homens por usar rosa. |
| Este lugar é de homem!                 | Não descreve.                        | Não descreve.                     |

Fonte: A pesquisadora.

No que diz respeito à violência sofrida por ser mulher, apenas duas das participantes não descreveram uma situação. As demais referiram-se ao acúmulo de funções ocupadas pelas mulheres, em contrapartida ao privilégio dos homens; e às “piadas” contra a mulher que dirige automóvel. As duas situações produzem a representação da mulher ancorada no espaço privado. Podemos nos perguntar o **porquê** dessas objetivações? Retomando Silva (2007a, p. 183), afirmamos que tais relatos nos dão “a dimensão do quanto, ao longo da História, a maioria das sociedades destinou para as mulheres a função de lavar, cozinhar, costurar etc”. Ou seja, essas objetivações se justificam **porque** permanece a divisão do espaço público e privado em relação a homens e mulheres. Uma divisão que não é natural, normal, tampouco neutra e é produto do projeto de família da modernidade.

Sobre uma violência presenciada contra uma pessoa não heterossexual, quatro participantes não escreveram seu relato. Os relatos das demais participantes assinalaram formas de violência simbólica como xingamentos, risos, sarros, pressão psicológica e violência física como apedrejar e espancar. Na totalidade dos relatos, a agressão referiu-se a meninos ou homens não heterossexuais. Um deles nos chamou a atenção pelo tipo de agressão descrita por P2, a de um senhor contra um homossexual.

Em 2008, quando estava chegando à escola que trabalho [...] vi um senhor que era avô de um aluno sentando na calçada com o rosto ensanguentado [...] havia sofrido uma agressão de um [uma] travesti [...]. Neste momento chegou o rapaz ‘agressor’ do meu lado e começou a falar: ‘Olha professora eu estava passando aqui, tranquilo depois de trabalhar a noite toda e **esse senhor começou a me xingar na frente das crianças, disse que eu era uma bicha suja, bêbada, e também me chamou de lixo e as crianças começaram a rir de mim e me xingar também** e eu pedi para ele parar com isso, porque eu era mesmo uma bicha, mas ele não tinha nada com isso, e ele continuou. Então eu joguei mesmo o tijolo nele pra ele aprender e eu estou esperando a polícia e não saio daqui enquanto não explicar a situação’ [...] Ficamos conversando e observei que ele estava um pouco embriagado e começou a falar de sua vida como travesti e de sua luta contra o preconceito e disse que **gostaria que nós que somos educadoras ensinássemos às crianças que eles**

**‘homossexuais’ são gente também e que ninguém tem o direito de ofendê-los** (grifo nosso).

A situação relatada por P2 apresenta vários aspectos para se pensar o **porquê** das representações sociais sobre gênero e sexualidade. O primeiro diz respeito à professora enquanto sujeito que presenciou a violência e a descreveu em detalhes. Outro aspecto diz respeito ao senhor que foi vítima de agressão física por uma travesti. Na descrição, a professora focaliza a justificativa do rapaz “agressor” por ter a oportunidade de ouvi-lo. P2 coloca a palavra agressor entre aspas, o que pode significar para ela um “agressor” que foi vítima antes de agredir. **Por que** esta situação ocorreu? E **por que** esta situação tem ocorrido tão frequentemente em nosso cotidiano? As travestis, assim como outros indivíduos marcados pela diferença são considerados seres “abjetos”, ou seja, seres rejeitáveis e antinaturais que nem podem ser consideradas pessoas. Ao mesmo tempo suas existências são necessárias para anunciar e justificar as fronteiras entre o “eu” e “outro” (BUTLER, 2007).

A violência verbal cometida pelo senhor representa uma série de violências que ocorrem diariamente em vários lugares, justamente por estar ancorada em uma norma: homem é e deve ser sempre macho e heterossexual. Isso ocorre porque a maneira que os sujeitos aprendem a ver a si e ao outro estão ancoradas em normas sociais que dizem o lugar que cada um/a deve ocupar e como deve fazê-lo. Se há uma irregularidade nestas normas, alguém deve sofrer as consequências, neste caso a existência do homossexual, da travesti. Como salienta Bourdieu (1999), a virilidade masculina compreendida como capacidade reprodutiva, sexual e social é também caracterizada como disposição à violência. Os meninos aprendem desde cedo que precisam ser viris, agressivos e vingativos. Ao agredir verbalmente a travesti, o senhor sentiu estar cumprindo um dever para a manutenção da normalidade? Para Junqueira (2009), a proibição legitimadora de algumas práticas e sujeitos fortalecem as representações e práticas homofóbicas.

Chamou a atenção do grupo o fato de as crianças começarem a rir da situação de violência, e de como a travesti também se sentiu violentada por aquela situação. O **porquê** das representações sociais encontra-se justamente nas ações diárias e cotidianas que representam o “eu” e o “outro”. Nossa suposição é de que o riso possa evidenciar a naturalização da violência contra *gays*, bem como contribuir para sua manutenção. “No quadro das práticas figuram as diferentes formas de violência, desprezo, intolerância, humilhação, exclusão; os discursos veiculam representações e teorias” (JODELET, 1998,

p. 58). Para a autora, estas representações são produzidas para refinar o corpo social, proteger a identidade do “eu” de qualquer risco de invasão do “outro”. O que é protegido? **Por que** é necessário proteger? Luis Mott (2006) analisa que em nosso país a homofobia é legitimada pelo discurso elitista carregado de ódio e desprezo como justificativa para a manutenção de práticas conservadoras. Protege-se a moral e os valores androcêntricos que são defendidos mediante a violência contra o “outro”.

Jovchelovitch (2008, p. 24) argumenta que as representações sociais devem ser compreendidas a partir do local de onde o sujeito se posiciona, ou seja, quem tem poder por se enquadrar na norma sente-se em condições de avaliar e classificar o “outro” e seu modo de vida. Tais avaliações geram práticas de exclusão e desvalorização de certos grupos. Convidar as participantes ao diálogo é uma forma de apresentá-las ao espaço de convivência. Para Junqueira (2009), este é o papel central da educação, mesmo com todas as dificuldades que possa enfrentar para subverter a normatividade e sua naturalização.

[...] a escola é um espaço no interior do qual e a partir do qual podem ser construídos novos padrões de aprendizado, convivência, produção e transmissão de conhecimento, sobretudo se forem ali subvertidos ou abalados valores, crenças, representações e práticas associados a preconceitos, discriminações e violências de ordem racista, sexista, misógina e homofóbica (JUNQUEIRA, 2009, p. 36).

Ao tratar da violência praticada contra alguém, a maior parte das participantes não conseguiu se ver/perceber como agressoras sugerindo maior facilidade em narrar, explicar, descrever o outro do que a si mesmas. Nesta direção, salientamos a necessidade de se repensar suas identidades, de refletir sobre o “eu” e interrogamos: Como sou? Como me sinto? Por que penso desta maneira? Somente assim é possível encontrar outros caminhos para pensar a construção de suas identidades, identificações e posicionamentos. A dimensão de uma educação voltada à diferença requer entender que o “outro” não é somente “aquele/a”, mas é outro que faz parte do meu “eu”, “os outros de nós mesmos” (BHABHA, 2001, p. 69).

Entre os relatos, P5 destaca que nunca discriminou o/a diferente de si, mas considera estranha a pessoa que não se enquadra no padrão social esperado. Salienta que atualmente não vê tanto problema nesse comportamento, mas ainda assim prefere defender o padrão de família no qual acredita. **Por quê** P5 se comporta dessa maneira? Suas falas nos remetem às décadas de 1970 e 1980, tempos de movimentos pelos direitos de



mulheres, negros/as e homossexuais. Segundo Weeks (2007, p. 54), tais movimentos foram considerados o “declínio da família” e, em decorrência, da estabilidade do conjunto social. Seriam estas representações que compõem a identidade da professora? Nossa hipótese é de que sim, P5 teme pela desconstrução da família em sua forma moderna: pai, mãe e filhos/as. Sua representação social se ancora neste padrão de família com seus papéis e condutas burguesas socialmente definidas.

P8 e P10 afirmaram ignorar as pessoas que apresentam orientação sexual diferente delas. **Por quê** regem dessa maneira? Ao não considerarem a indiferença uma expressão de violência simbólica, as docentes nos levam a retomar as afirmações de Britzman (2007, p. 96) “o ato de afastar-se, o ato de ignorar e esquecer uma idéia ou a tentativa para separar o afeto da idéia” pode ser interpretado como uma forma de repressão de nossos afetos. Sua representação social do/a diferente se ancora naquilo que não é permitido pela sociedade.

As falas das outras participantes se ancoram no caráter natural da desigualdade dos gêneros. Corroboram com representações sociais de que o homem não pode usar a cor rosa e a mulher não pode ter mais de um parceiro sexual. Discutimos como essas representações fazem parte do nosso cotidiano e se objetivam em novelas, propagandas, piadas, músicas e filmes vistos pela maioria da população. Advertimos que, por mais divertidas que pareçam, essas narrativas não são inocentes, pois representam a dominação de uns sobre outros (JOVCHELOVITCH, 2008; SOIHET, 2006). As verbalizações que reproduzem tais representações respondem o **porquê** da manutenção das desigualdades de gênero, sobretudo, no espaço escolar.

O vídeo, *Era uma vez outra Maria* (ERA..., 2006), assistido pelo grupo ainda neste dia, retrata o processo de formação da identidade de uma menina, da infância à adolescência. Mostra como é coagida a brincar de bonecas, realizar tarefas domésticas, vestir-se de maneira feminina e conviver com uma série de proibições. Durante a adolescência, presencia uma violência sexual contra sua colega. Neste mesmo período apaixonou-se por um “príncipe” que se torna sapo ao terem uma gravidez indesejada.

Ao serem interrogadas se usariam o vídeo como material didático em suas aulas, as professoras evidenciam posições ambivalentes e explicam o **porquê**, como mostram os trechos de suas falas.

P1: mostra a realidade de um mundo machista, homens assistindo jogo de futebol e mulheres na cozinha, vale uma reflexão. **Por que** as mulheres não podem gostar de jogar futebol? E **por que** homens não podem lavar

louças e cozinhar? Ou melhor, **por que** não dividir melhor as tarefas e a diversão?

P3: muito bom, pois o mesmo aborda vários temas importantes, porém tem que **se tomar cuidado com a faixa etária e maturidade dos alunos para sua exibição**.

P5: [...] a **mulher** se responsabiliza pelos serviços domésticos, vive repressão sexual, se anula. Desde criança é podada e induzida a fazer exatamente o que a mantém inferiorizada, e quando vêm as consequências, a **mulher continua sendo vítima** (grifo nosso).

As verbalizações mostram que, se por um lado P1 entende como interessante a narrativa para problematizar as relações de gênero, de outro P3 se preocupa com a faixa etária a ser exibido o vídeo. Na mesma direção que P3, P8 não considera a faixa etária de seus/suas alunos/as apropriada para assistir ao vídeo, enquanto, em contraposição, P10 considera que sim **porque** “desde pequenas as crianças devem saber que homens e mulheres têm os mesmos direitos”. Os posicionamentos distintos das docentes parecem evidenciar mais uma vez o estado de polifasia cognitiva do grupo sobre gênero.

O **porquê** das representações sociais refere-se ao modo como as professoras compreendem a si e ao “outro”. Suas opiniões, pontos de vistas, atitudes, bem como a seleção de materiais didáticos para suas aulas apresentam seus limites e possibilidades de abordar a temática, que se expressam por meio de suas ancoragens e objetivações, focos do tópico seguinte.

### 3.6 FAMÍLIA E CURRÍCULO ESCOLAR: ANCORAGENS E OBJETIVAÇÕES SEXUAIS E DE GÊNERO

*Se o padrão de referência nas epistemologias tradicionais era estabilidade, o padrão de referência na teoria do conhecimento social é mudança*  
(MARKOVÁ, 2006, p. 210).

Uma das inquietações apresentadas desde o primeiro encontro refere-se à resistência da família, sobretudo dos pais e das mães, no que diz respeito às discussões de gênero e sexualidade no ambiente escolar. Se por um lado algumas famílias não querem que as escolas abordem tais temáticas, de outro, não dialogam nem explicam aos/às seus filhos e filhas as dúvidas que apresentam sobre sexo, gênero e sexualidade.

Por conta das angústias e conflitos até então apresentados pelas participantes, optamos por realizar um encontro voltado ao tema da família e suas relações com o gênero. Isso porque sabemos que a “ancoragem do novo [...] não se fez apenas por semelhança, mas também por contraste, sempre com referência a um padrão preexistente” (ARRUDA, 1998, p. 23). Ao colocar as professoras e funcionárias em contato com situações contraditórias, buscamos promover um movimento para a produção de outras ancoragens, ou seja, jogar suas âncoras não apenas em terrenos seguros, como os que foram percebidos ao longo dos círculos dialógicos, mas também em espaços não familiares.

Ao questionar às docentes sobre qual o significado de família para elas, P3 respondeu, “aquela tradicional, pai, mãe e filhos”. P5 prossegue, “[...] pra mim também, tá até passando na televisão a base é homem + mulher = família”. As imagens de família apresentadas foram objetivadas socialmente como normais e naturais. Parafraseando Jovchelovitch (2008), a **objetivação** é composta por saberes e práticas que gradualmente se consolidaram e se solidificaram na estrutura social. Por sua vez, a **ancoragem** da representação social de família é mediada por esta objetivação, pois suas vivências e experiências foram marcadas por esta normatização hegemônica. Apesar disso, como as próprias participantes admitem, as famílias atuais vêm desafiando o modelo hegemônico na medida em que mulheres que mantêm os lares são em número cada vez maior.

No discurso educacional, existe a família. Os livros e as actividades escolares operam com uma representação única que corresponde à representação accionada pelos *media* e consagrada pela Igreja e pela Lei. Não é por acaso que **essa representação hegemônica carrega os traços da classe média branca urbana e nela pai e mãe, bem como os seus filhos e filhas, reafirmam as formas tradicionais de masculinidade e feminilidade**. Quando alguém diz que é preciso resgatar ou preservar os ‘valores tradicionais da família’, é **dessa família ‘normal’, com esses traços de raça, classe e gênero, que se está a falar**. Contudo, ao contrário do que esses discursos fazem supor, actualmente é cada vez mais visível o número de lares mantidos apenas por mulheres que se revezam no cuidado dos menores e nos quais os homens adultos têm uma presença transitória ou esporádica (LOURO, 2000, p. 48-49, grifo nosso).

A autora referenciada evidencia onde estão ancoradas as representações de família de P3 e de P5, em uma **objetivação** tradicional da família considerada **normal**. Para problematizar a representação única de família apresentamos outras **ancoragens** mediante um excerto retirado de uma pesquisa de mestrado que investigou um grupo de professores

e professoras de quinta e sexta séries sobre o que compreendiam acerca de gênero e sexualidade. Durante o processo de intervenção pedagógica, uma professora, sujeito da pesquisa, questionou o discurso educacional sobre família.

Em uma atividade solicitada para o meu filho na escola pedia exatamente para desenhar pai, mãe, irmão e ele. O que ele fez então? Desenhou, eu, ele, o tio dele e o primo, nada a ver com o que estava sendo solicitado. A família dele não era aquela e ele teve que desenhar porque a professora estava mandando. É errado isso (FRANÇA, 2009, p. 113).

O excerto traz à tona o quanto às opiniões e práticas das/os docentes podem funcionar como imposições de modelos aos/às seus/suas alunos/as. Sobre isto Louro (2000, p. 49) reflete que deveríamos nos questionar “sobre os sentimentos e as compreensões que podem ser desenvolvidos por aquelas crianças e aqueles/as jovens que não reconhecem nesta representação a sua família”. Apresentamos ainda, em contraposição, imagens de família convencionais<sup>51</sup>: pai e mãe sentados/as em cadeiras e dois filhos em pé ao lado do casal. Vestimentas e posturas retratam as relações rígidas de gênero, como mencionado por Costa (1999), em que a imagem do pai lembra um manequim higiênico de homem e a figura da mãe uma manequim higiênica da mulher.

Outra imagem exposta referia-se a uma família retratada nos comerciais de margarina da década de 1980: uma família feliz composta por pai, mãe, filhos/as<sup>52</sup>. Com essas imagens, salientamos as ancoragens das representações sociais de família que a maioria do grupo manifestou e que vem sendo modificada como o próprio comercial de margarina que não é mais o mesmo. Recentemente, é possível ver nos comerciais televisivos, inclusive os de margarina, casais que se separaram e estão com novos/as parceiros e parceiras, novas relações familiares. Lessa (2005, p. 21) nos auxiliou nessa discussão quando aponta a importância da imagem para manter e produzir representações de modos de vida aos indivíduos, como é o caso do modelo de família.

Sabemos que a imagem reduz o objeto, porém, não devemos suspeitar da possibilidade de análise da imagem. Afinal, o texto também não possui uma relação de redução com relação ao pensamento? Portanto,

<sup>51</sup> Imagem de um catálogo da década de 1980, em preto e branco. Disponível em: <[http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/arquivo\\_publico/imagens/catalogos/catalogo05.jpg](http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/arquivo_publico/imagens/catalogos/catalogo05.jpg)>. Acesso em: 4 out. 2011.

<sup>52</sup> Imagem da família tradicional representada pelos comerciais televisivos. Disponível em: <<http://4.bp.blogspot.com/-NMF5evLeXw/UCNQ7xJuUUI/AAAAAAAAADZo/CTGyds6KgeY/s1600/comercial+de+margarina.jpg>>. Acesso em: 4 out. 2011.

independente da imagem ser utilizada para explicar ou ilustrar as teorias, ou de dizer por si própria, ela marca profundamente a história da humanidade, ou melhor, é uma produção humana que por sua vez recria o humano.

Apresentamos ainda mais duas imagens de família, agora de casais homoafetivos – dois pais e uma filha<sup>53</sup> e duas mães e um filho<sup>54</sup>. Indagamos então, FF: “Como vocês lidariam com crianças, alunos e alunas oriundos/das de famílias como estas?” Da discussão que se seguiu destacamos três falas das participantes:

P2: É a opção deles, temos que respeitar [...].

P3: Tem coisa bem pior que isso na escola.

P9: Para ser família tem que ter pai, mãe e filho, isso pra mim (refere-se à imagem da família homoafetiva) não foi uma família constituída, foi uma família montada.

As falas coadunam com o exposto por Moscovici (2011, p. 2007),

todo desvio do familiar, toda ruptura da experiência ordinária, qualquer coisa para a qual a explicação não é óbvia, cria um sentido suplementar e coloca em ação uma procura pelo sentido e explicação do que nos afeta como estranho e perturbador.

Os dados nos fazem supor que a ancoragem da representação social de P9 está pautada ainda na reprodução humana, porque sem a possibilidade da reprodução a família não pode ser vista como constituída, mas sim como uma “montagem”. Embora “[...] uniões afetivas e sexuais estáveis entre sujeitos do mesmo sexo se torn[em] crescentemente visíveis e rotineiras; arranjos familiares se multiplicam e se modificam” (LOURO, 2007, p. 10). As **ancoragens** sociais das participantes centram-se na norma atrelada à biologização do gênero e da sexualidade. A autora a seguir explica esse processo de biologização.

A **ancoragem** da sexualidade na biologia costuma ser mais resistente do que ocorre em relação ao gênero. A aceitação da existência de uma matriz biológica, de algum atributo ou impulso comum que se constitui na origem da sexualidade humana persiste em algumas teorias. Quando isso ocorre opera-se com uma noção universal e trans-histórica da sexualidade e muitas vezes remete-se ao determinismo biológico (LOURO, 2007, p. 6, grifo nosso).

<sup>53</sup> Disponível em: <<http://www.advocaciatribst.com.br/wp-content/uploads/2012/07/Ado%C3%A7%C3%A3o-por-Casais-Homoafetivos-no-Brasil-e1342901277100.jpg>>. Acesso em: 4 out. 2011.

<sup>54</sup> Disponível em: <<http://2.bp.blogspot.com/-rKL6Pee6s7U/TofnsqaX46I/AAAAAAAAAIk/IeLdKe3ykvk/s1600/casal-gay-filho-m.jpg>>. Acesso em: 4 out. 2011.

Em complemento ao postulado supracitado, “A **ancoragem** expressa a tendência de recuperar e de manter sentido, pois é um retorno a uma significação familiar que ajuda o não-familiar a se tornar familiar” (JOVCHELOVITCH, 2008, p. 189). Ao encontro desse conceito, Arruda (1998) e Moscovici (1961, 1978) afirmam que o/a diferente, que causa estranhamento, que perturba, busca terreno seguro para ser interpretado e pode causar surpresa ao indivíduo, afinal, este “outro” pode não ser assim tão diferente do “nós”, pelo contrário, pode ser um semelhante que não conseguimos localizar em nossas **objetivações**.

Mais uma vez fica nítido que as representações sociais das educadoras ancoraram-se em um modelo de família heteronormativa. A homossexualidade é compreendida como norma social inquestionável. Para Weeks (2007), é curioso como a homossexualidade é também pouco teorizada, talvez porque uma norma não necessite de teorizações, pois ela está **objetivada** como familiar. Em continuidade podemos supor que a homossexualidade é teorizada, pois se constitui o não familiar e, portanto, precisa ser nomeada.

Não estamos preocupados com a questão do que causa a homossexualidade ou a homossexualidade nos indivíduos, mas, ao invés disso, com o problema de por que e como nossa cultura privilegia uma e marginaliza – quando não discrimina – a outra (WEEKS, 2007, p. 49).

A realidade, porém, desafia a teoria e os modelos explicativos e as representações sociais na medida em que “[...] cada vez mais parceiros do mesmo sexo estabelecem uniões estáveis; cresce o número de pais que assumem sozinhos a educação de seus filhos e, frequentemente, crianças dividem o seu tempo entre a casa do pai e a casa da mãe [...]” (LOURO, 2000, p. 48-49). Podemos afirmar que a prática social proporciona outras ancoragens às representações sociais hegemônicas de família em um movimento recíproco.

Nesta direção, passamos a problematizar os conteúdos do currículo escolar e nossas interpretações. Passamos a indagá-las sobre os conteúdos, os saberes e as atividades propostas que apresentamos na escola como uma maneira de naturalizar as relações de gênero. Que poder de **objetivação** e **ancoragem** apresenta estes conteúdos intencionalmente transmitidos?

Para Meyer (1999), ao se falar em currículo é necessário pensar no espaço escolar, espaço este carregado de valores, disputas, conflitos e negociações. O que significa que a função da transmissão de saber da escola é muito mais ampla do que imaginamos. A escola forma identidades, opiniões, valores, pontos de vista. Não é à toa que as teorias

curriculares são carregadas de disputas para serem selecionadas, legitimadas e objetivadas no espaço escolar. É neste sentido que partilhamos das considerações dos autores a seguir:

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. Embora questões relativas ao ‘como’ do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de **uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de organização do conhecimento escolar** (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 7, grifo nosso).

O “como” e o “por que” do currículo escolar são **objetivados** em certos fazeres, saberes, formas de ser e pensar em detrimento de outros. Explicamos às participantes que por essa razão teorias sobre gênero e sexualidade disputam espaço no currículo escolar. Interpretamos este processo como outras possibilidades de ancoragem, pois

[...] ela pode pôr em relevo um outro ângulo do processo do conhecimento, invertendo sua função; ao invés de assimilação, acomodação. Ao invés de reação (de adequação) do novo, busca do novo que reordenará o familiar, mesmo que isso signifique desordená-lo, num primeiro momento (ARRUDA, 1998, p. 43).

Meyer (1999) salienta que a escola trabalha com a referência – o que foi **objetivado** – do que e quem se deve ser. Os sujeitos que não se enquadram nesta referência são considerados diferentes e esta diferença é vista como sinônimo de desigualdade. Estas reflexões nos levaram à discussão sobre o preconceito, como exemplo, uma mulher por ser considerada masculinizada como algumas das atletas do futebol e do basquete. P3 questionou: “Mas, será que isso é preconceito mesmo? É uma imagem masculinizada [...] como você vê um *skatista* sempre com aquelas roupas, se coloca um terno fica estranho”.

Com este questionamento da professora nos damos conta que estávamos nomeando naquele momento de preconceito o estranhamento que temos ao nos deparar com a diferença. FF: “Por que temos este estranhamento?”. P3: “É uma imagem que a gente tem da pessoa e se de repente ela faz de outra forma, a gente acha estranha, acha que não combina com a pessoa, sei lá”.

A resposta da professora condiz com as afirmações de Moscovici (2011, p. 207)

A motivação para a elaboração de representações sociais não é, pois, uma procura por um acordo entre nossas idéias e a realidade de uma ordem introduzindo no caos do fenômeno ou, para simplificar, um mundo complexo, mas a tentativa de construir uma ponte entre o estranho e o familiar; isto à medida que o estranho pressupõe uma falta de comunicação dentro do grupo, em relação ao mundo, que produz um curto-circuito na corrente de intercâmbios e tira do lugar as referências da linguagem.

Para estabelecer comunicação é preciso **ancorar** o não familiar em algo familiar. A ancoragem da professora como várias outras ancoragens sociais estão pautadas em **objetivações** históricas que normatizaram o lugar de homens e mulheres, bem como seus comportamentos. Relacionando estas discussões com o currículo é possível perceber que o mesmo ocorre com os conteúdos formais ou informais, ditam e objetivam o lugar do conhecimento em função de um modelo. As afirmações de Britzman (2007) explicam esse funcionamento da escola em relação a temas considerados inadequados para abordagem nesta instituição. A autora aponta como **ancoragem** dessa prática a visão do gênero como tema privado.

A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas (BRITZMAN, 2007, p. 85).

Pensamos, assim como a autora, que a instituição escolar produz obstáculos a temas controversos e ancoragens não familiares. A proposição de novas **ancoragens** depende de outras manifestações sociais como os filmes, livros de ficção e poesia, teatro e música que estimulam diálogos surpreendentes e atividades que possibilitam criar e imaginar o não familiar (BRITZMAN, 2007).

Os dados até agora analisados indicam a coexistência de mais de uma ancoragem das participantes sobre um mesmo tema e no próximo tópico o estado de polifasia cognitiva será enfatizado ainda mais.



### 3.7 GÊNERO, SEXUALIDADE E DIALOGICIDADE: PROPOSIÇÕES DE UMA POLIFASIA COGNITIVA

*E quem somos? Indivíduos de muitas caras. Virtuoso e pecadores, oscilando entre transigência e a transgressão. Em público, civilizados. No privado, sacanas. Na rua, liberados; em casa machistas. Ora permissivos, ora autoritários. Severos com os transgressores que não conhecemos, porém indulgentes com os nossos, os da família. Ferozes com os erros dos outros, condescendentes com os próprios [...] (DEL PRIORE, 2011, p. 238).*

No relato deste penúltimo encontro tivemos como objetivo explorar a polifasia cognitiva do grupo sobre gênero. O círculo dialógico expressou diferentes perspectivas em diálogo – a **polifasia cognitiva** – ou seja, diferentes modos de pensamento, distintas lógicas que correspondem a uma necessidade específica que depende do momento e da interação social.

Moscovici (1961; 2011) caracteriza a **polifasia cognitiva** como a capacidade dos indivíduos possuírem e compartilharem diversos modos de pensar e representar. Para o autor, esta capacidade é de extrema relevância para que a comunicação, a produção e a circulação de representações sociais ocorram.

Ao serem novamente questionadas sobre a formação da identidade de gênero: O que são homens? O que são mulheres? Há diferenças? Quais? A maioria das participantes respondeu “Muitas!”. P6 nos disse: “As mulheres são sensíveis e os homens são insensíveis”. Reproduzindo encontros anteriores, a resposta da professora evidenciou a representação social de mulher e de homem ancorada em diferenças essencialistas, embora tenhamos apresentado ao grupo outras possibilidades de representações sociais de gênero. É preciso destacar que dialogar não significa chegar à forma de pensar e agir que consideramos um “final feliz”. Marková (2006, p. 166-167, grifo nosso) alerta que dialogicidade significa tensão, luta e convivência com perguntas que ficam sem resposta.

[...] a dialogicidade não significa um ‘final feliz’ resultante da redução da tensão e do conflito, atingindo intersubjetividade e adotando a perspectiva do outro. Ao contrário, **a dialogicidade significa ambos, a falta de tensão e a tensão, o reconhecimento do outro e a luta pelo auto-reconhecimento**. Suas preocupações são: compromisso e alibi, **questões que permanecem sem resposta** e desejos que são ignorados.

O diálogo torna possível perceber a diversidade de saberes e fazeres, mas não o convencimento do outro e a substituição de suas representações por outras, consideradas agora mais adequadas. No trabalho com o grupo, privilegamos a tensão anunciada por Marková (2006, p. 212), conceituada como algo que impulsiona o sujeito a pensar e a trocar ideias com o “outro”. “Nós podemos ter muito conhecimento e muita percepção a respeito do assunto em questão, mas, a menos que o conhecimento crie tensão e conflito no Eu e nos grupos, as ações podem não acontecer”. A criação de conflitos e tensões abre espaço para evidenciarmos que o círculo dialógico propôs mais dúvidas do que respostas.

Solicitamos às participantes durante o círculo dialógico que escrevessem qualidades que atribuíam a homens e mulheres, no instante indagaram se podiam ser anotados defeitos: P9: “Pode por defeito?” P13: “Só as qualidades? Quantas?” Interrogamo-nos então o porquê dessas questões. Seria porque a nossa identidade é sempre definida em relação à outra? Se um/a tem qualidades, o/a outro/a só pode ter defeitos? Destacamos novamente uma visão binária e cindida da realidade. Como destaca Louro (2000, p. 98), algumas identidades assumem uma posição central e são consideradas como referência a todas as outras. “Estas identidades são representadas como ‘normais’, básicas e hegemônicas. É por contraponto ou comparação a elas que as outras são qualificadas como diferentes”.

No processo de dialogicidade, Marková (2006) nomina essa forma de pensar de antinomias: fazer oposições, distinções, polaridades. Para a autora, pelo uso de critérios de classificações diferentes, determinadas sociedades produziram tabelas de opostos, as quais apresentam alguns opostos como reciprocamente exclusivos, como masculino/feminino, outros como relacionais como quente/frio. Entre as participantes de nosso círculo dialógico, as representações sociais de homens e mulheres foram expressas como opostas.

P13 logo respondeu, “a mulher é educada, carinhosa, comportada”. P6 interpela, “não generaliza né P13?”. P4 diz “eu coloquei assim ó, [mulher] delicada, sensível, emotiva, homem racional, objetivos”. P13 complementa, “responsáveis”. P2 problematiza, “nem todos né? E as mulheres também são responsáveis”. P12 prossegue, “a mulher é muito detalhista com as coisas, elas se emocionam, a mulher se preocupa com duas ou até mais coisas ao mesmo tempo, trabalho, com quatro filhos ou com alguma outra coisa”.

Percebemos o processo de **polifasia cognitiva** do grupo quando duas participantes questionaram as generalizações e a atribuição de determinados adjetivos a apenas um gênero – as mulheres. As professoras colocaram em questão o pensamento ancorado no

oposto masculino/feminino, sinalizaram que homens e mulheres podem ser responsáveis, e qualidades e defeitos não podem ser generalizados a um ou a outro gênero.

O nomeado como qualidades e defeitos são construções sociais que qualifica o “Eu”, desqualifica o “Outro”. No jogo de reconhecimento de “verdades”, uma representação pode ser considerada mais legítima que outra. Cada representação pode se constituir em determinado momento como vitoriosa (ARRUDA, 1998). O reconhecimento de que mulheres podem assumir espaços públicos com os mesmos direitos dos homens vem se constituindo uma representação vitoriosa, mas esta vitória pode ser provisória ou limitada considerando o número de violência, assédio e estupro contra mulheres nestes mesmos espaços.

Ela [representação] é apenas um recorte da figura sobre o fundo, que pode se inverter no momento seguinte, a depender de múltiplos fatores. Entre eles a interação social permanece provavelmente bastante influente, pois através dela se expressam as disputas de interesses, os valores vigentes a cada momento, toda a miríade de possibilidade de pressão que podem conduzir à clusura e infletir sua forma (ARRUDA, 1998, p. 42).

Qualificações atribuídas aos homens como objetividade, racionalidade e responsabilidade foram consideradas atributos necessários para ser bem sucedido, com *status* social elevado; as qualificações atribuídas às mulheres, como carinho, educação, sensibilidade, detalhe e emoção, apesar de consideradas positivas, são valorizadas apenas no âmbito privado. As professoras admitem estar relegadas a um segundo plano ancorado na suposta superioridade dos homens da ordem pública.

Os dados fornecidos pelas participantes reforçam os resultados da pesquisa de Fraser (1987, p. 46), nas quais verificou que os homens tendem mais a controlar as conversas e determinam assuntos a serem abordados, enquanto as mulheres fazem o trabalho de “interação”, fazem mais perguntas e oferecem maior apoio nas conversas. Seu estudo também revelou “diferenças nos usos que homens e mulheres fazem das dimensões corporais e gestuais do discurso, diferenças que confirmam a dominância dos homens e a subordinação das mulheres”.

Essa dualidade foi percebida também em vários momentos de nossas observações do cotidiano escolar. Em uma das aulas em que P7 trabalhava a expressão corporal com seus alunos e alunas de frente para um espelho, solicitou às meninas ações, em geral,

vinculadas a elas como lavar a louça, enquanto aos meninos foi solicitado atividades de lateralidade, como o reconhecimento de direita e esquerda ao levantarem o braço.

Em outra observação na hora do lanche, a auxiliar de cozinha F1 disse aos meninos: “Vamos comer porque eu não quero ninguém fraco lá no parquinho!” E para as meninas mencionou: “Vamos comer para ficar com a bochecha rosada!” (Anotações do diário de campo durante as observações). Convergente com esses relatos, em outra situação, P11 perguntou o que seus/suas alunos/as e alunas trariam de alimentos para a festa, pois não deveriam trazer somente bebidas, mas também comidas, como bolo. Uma das alunas disse que não sabia fazer bolo, então a professora disse a ela que deveria aprender: “Já não está grandona para cuidar do priminho, então aprenda a fazer bolo também!” (Anotações do diário de campo durante as observações).

Ao analisarmos as situações, concluímos com Duveen (1998, p. 87), que tanto “a escola como instituição, quanto o professor como ator-chave influenciam na cultura de gênero local em cada sala de aula; então, por vezes, os mesmos itens da cultura material podiam tomar significados de gênero diferentes em salas diferentes”. Embora, a maioria das falas das participantes se manifeste como favorável aos Estudos de Gênero e a multiplicidade de espaços atribuídos a meninos e meninas, suas ações cotidianas nos remetem a representações sociais ancoradas em uma visão binária e essencialista.

Tais condutas consideradas óbvias ao gênero feminino são reforçadas pela P13.

P13: é, mas às vezes confunde quando o homem é delicado e tal, nossa tem muita delicadeza e tal, ó não sei não (risos do grupo). Sempre a gente ouve [...] eu já ouvi minha mãe falar assim: “a fulana lá troca a luz, ela troca a tomada, isso parece homem”! Bem assim, por fazer determinados serviços que dizem que é o homem quem faz – parece um homem!

A esses comentários oferecemos outras possibilidades de ancoragem de suas representações sociais e ampliação da **polifasia cognitiva** do grupo apresentando referências sobre a divisão social e cultural das atribuições de homens e mulheres. Apresentamos os resultados das pesquisas de Tamanini (2004), que pesquisou em mitos e histórias a desigualdade entre homens e mulheres da sociedade ocidental. Concluiu que, embora a agricultura tenha sido uma conquista da mulher, pois a representação de terra fértil era atribuída à mulher que gerava filhos dando-lhe poder e prestígio na sociedade, sua capacidade procriadora gerou medo nos homens, que passaram a questionar sua capacidade de procriação como bruxaria, feitiçaria ou magia. Quando compreenderam sua participação

na procriação de seus filhos, reconheceram-se “fertilizadores da mulher”, acabaram por estabelecer sua superioridade e um sistema patriarcal.

Para nos aproximarmos da história brasileira apresentamos a pesquisa de Mary Del Priore (2011, p. 235) sobre as histórias “íntimas” de nosso povo. A autora constatou mudanças nos relacionamentos e nos padrões sociais brasileiros como a “baixa dos índices de natalidade e fecundidade, o aumento de casais e nascimentos fora do casamento, o aumento do número de divórcios apontam modificações na sociedade”. Comprovou ainda a grande quantidade de contradições presentes em nossas representações sobre nós mesmos/as, “se antes éramos malcheirosos e sujos; hoje, somos perfumados. Se ontem éramos marcados por cicatrizes, atualmente somos cauterizados. Se no passado éramos castos e cobertos; agora, somos desnudos e exibidos” (DEL PRIORI, 2011, p. 237).

Podemos afirmar que o reconhecimento da existência da **polifasia cognitiva** na sociedade, no grupo e em cada um/a de nós, foi uma das intenções do conjunto dos círculos dialógicos (MARKOVÁ, 2006). Em outras palavras, o reconhecimento por parte das professoras da importância democrática do pensamento polifásico, e da coexistência e convivência com saberes e fazeres diferentes quanto ao gênero. Para entender por que os sujeitos podem ver e analisar as situações a partir de diferentes perspectivas é que problematizamos ao longo dos encontros: Quem fala? De onde fala? Para que fala? Por que fala?

Com o objetivo de promover o estado de polifasia cognitiva dentro da escola entre as crianças, sugerimos algumas obras da literatura infantil. O livro *Ceci tem pipi?*, de Thierry Lenain (2004), que narra a história de Max que considera o mundo dividido entre pessoas “com-pipi” e “sem-pipi” no qual as primeiras são mais fortes e inteligentes do que as segundas. As obras de Ruth Rocha (1984, 1996) como *Faca sem ponta, galinha sem pé*, que trata da história dos irmãos Pedro e Joana que viviam discutindo, um dia trocam de papéis, o que ocasiona grande confusão. O livro *Procurando firme*, da mesma autora, que retrata a história da princesa Linda Flor que não quer ficar no castelo esperando o marido, quer sair pelo mundo com o seu irmão para enfrentar os rígidos costumes do reino.

O livro *O menino que brincava de ser*, de Georgina Martins (2000), que conta a história de Dudu que adora brincar de ser, imitando seus personagens favoritos que são heróis e heroínas dos livros de história, das revistas em quadrinhos e das emissoras de TV. *O menino que ganhou uma boneca*, de Majô Baptistoni (2002), apresenta os conflitos de um menino que recebe uma boneca de presente no seu aniversário. Com vontade de

inaugurar o novo brinquedo, mas com receio das pressões sociais, o menino procura argumentos para ser aceito, brincar de ser pai, por exemplo.

Os/as personagens das obras sugeridas apresentam processos de **polifasia cognitiva**. Iniciam as obras orientados/as por uma visão hegemônica, do eu pensado como superior (como Max e Pedro), até o momento em que entram em diálogo com o/a outro/a (Ceci, Joana, princesa Linda Flor e Dudu) e percebem que sua compreensão do mundo pode ser ampliada. Após a apresentação destes materiais, abrimos para o diálogo: FF: “o que acharam destes materiais? Teriam outras sugestões? Vocês conhecem outros livros?” Ao que as participantes respondem

P3: no 4º ano trabalho no 4º bimestre, o conteúdo é **o aparelho reprodutor é então eu já trabalho já.**

P3: não, não. Achei legal, porque é muito interessante.

P4: na verdade a escola tinha noção desse material, **não nessa questão da sexualidade, mas das deficiências né, da questão do deficiente dessa aceitação.**

P2: na verdade não tem nada da área por enquanto né? **A gente agora vai começar a entender, porque é novo.**

P5: acho que se a gente levar (determinados materiais) para um quarto ano, hoje lá na nossa escola, amanhã vai ter processo. É eu acho que vai aumentar (pensativa) não é o desejo não é bem o desejo, **é aguçar mais ainda a parte sexual deles porque já tá bem avançado e chega em casa e fala que viu tudo isso os pais vão estar no outro dia na escola (grifo nosso).**

Esse diálogo entre as participantes apresenta **polifasia cognitiva**? Como anuncia Marková (2006, p. 224), precisamos levar em conta que “em qualquer diálogo nós temos que pressupor polifasia”. Precisamos mais que isso, reconhecer a coexistência da diversidade do pensar e “a co-presença da diferentes vozes em comunicação”. Isso significa que, ao comunicarmos nossos pontos de vista, selecionamos materiais e descartamos provisoriamente outros que não foram possíveis, o que aconteceu durante os demais encontros dos círculos dialógicos.

Dessa perspectiva, vejamos como podemos analisar suas falas. P3 afirmou apresentar esse tema dentro do conteúdo de reprodução humana o que o limita a uma abordagem biologizante e fixa do gênero e da sexualidade. P4 disse que a escola aborda a aceitação de “deficiências”, mas não de outras formas de diferenças entre os indivíduos. Quando P2 anuncia que é tudo muito novo, que agora que estão começando a compreender sugere reconhecer a existência do diferente de si, o que, conforme Jovchelovitch (1998),

pode provocar diversas formas de medo. Em contrapartida, P5 destaca que levar esses materiais para a escola poderia “aguçar a parte sexual deles [alunos/as]” parece ancorar-se em uma visão moralista do gênero e da sexualidade.

Por isso, a relevância de evidenciar ao grupo que o medo do diferente, o receio de conhecer o outro e de conviver com as diferenças tem mais a ver com as nossas vivências e experiências com um “Eu” em diálogo monológico<sup>55</sup>, um “Eu” que reconhece apenas o seu ponto de vista. Isto é reforçado por P3, P9 e P1 quando justificam sua posição como consequência da provável não aceitação da abordagem de temas relacionados ao gênero por parte das famílias dos/as alunos/as.

**P3: mas dá para trabalhar o conteúdo no 4º ano. Chamar um profissional, uma pediatra só para falar da transformação corpo. O mesmo tipo de orientação com os pais porque têm pais que não concordam. Assistimos uma palestra, e não falava nada demais. Falava da transformação (do corpo) e é difícil! Os pais não aceitam, alguns não assinavam a autorização.**

**P1: então nesse dia (refere-se à palestra citada) a criança tinha que ficar fora da sala, na biblioteca, enquanto a profissional dava a palestra. Era uma enfermeira e uma médica.**

**P9: porque acho que a nossa sociedade não está preparada, a maioria, pra tá trabalhando isso de 1ª a 4ª série. É minha opinião, eu acho.**

**P9: eu acho que é a 4ª série, trabalhar sistema reprodutor. [...] só que nós não temos aula né, de sexualidade lá [...] (grifo nosso).**

O diálogo acima evidencia barreiras ao trabalho das professoras: a redução do gênero à anatomia humana, a não aceitação por parte de algumas famílias que seus/suas filhos e filhas tenham acesso a conhecimentos sobre gênero e sexualidade; a seleção de profissionais da área da saúde – enfermeiros/as e médicos/as – para tratar do tema e não as próprias docentes. São posições que convergem com as conclusões de Maio (2011, p. 195) “Os profissionais da saúde (principalmente os médicos – homens) passam a oferecer capacitação aos profissionais da educação para que possam desenvolver trabalhos relacionados à prevenção da Aids e de outras doenças [...]”.

Podemos refletir também sobre o que essas afirmações estão deixando de dizer. Supomos que deixam de dizer que essas posições se ancoram em uma visão binária, essencialista e moralista do gênero e da sexualidade. Vargas, Pedro e Grossi (2010) enfatizam os tabus relacionados ao sexo e à sexualidade durante a história da humanidade, sendo que o sexo foi atrelado às questões morais nas sociedades ocidentais pela igreja e

<sup>55</sup> Marková (2006) conceitua o diálogo monológico como um pensamento homogêneo do “Eu”.

pela medicina. Retomamos os dados sobre as participantes da pesquisa, em que 61% definem-se adeptas ao catolicismo. Tais definições nos evidenciam pontos de referências e ancoragens das participantes sobre como (re)produzem suas representações de gênero na escola, o sexo e o gênero só podem ser analisados e ensinados por uma perspectiva linear e a prática sexual para as vias de reprodução.

Essas inferências são reforçadas pelas preocupações manifestadas por P3 de que ao abrir espaço para temas relacionados ao gênero, ao sexo e à sexualidade perguntas e comentários cada vez mais difíceis de lidar podem ser manifestados em sala de aula.

P3: Eu lembrei que semana passada a professora do terceiro ano tava dando uma aula. **Daí o aluno sério com aquela cara, perguntou pra professora: ‘O que é gozar?’** (risos do grupo). [...] ela chegou sem graça e falou assim ‘vou falar já, porque já vai chegar [o assunto] [...] Daí ele falou que viu na revista e tal. Eu falei ‘o que você fez?’ [Ela respondeu] Aí eu parei de dar aula e expliquei só o que ele perguntou, pronto, acabou! Ninguém riu acabou [...]. **Mas é uma coisa que pega a pessoa de surpresa**, imagina você no quadro escrevendo e de repente faz uma pergunta dessa na sala com trinta alunos (grifo nosso).

Este excerto evidencia as angústias de P3 ao ouvir a história de outra professora sobre o questionamento do aluno. Por que este relato gerou tanta surpresa e risos do grupo? Esse riso tem relação com a palavra gozar? Conforme em dicionário consultado<sup>56</sup>, o verbo gozar significa fazer uso de alguma coisa que ocasiona prazer, como gozar de uma boa alimentação, ou de um bom passeio. O termo está também associado ao orgasmo sexual.

Foucault (1984, p. 42) pode nos ajudar a esclarecer a reação das participantes do grupo ao relato da professora P3. Observa que, a partir do século XVIII, o discurso permitido pela área médica e moral religiosa incitava falar sobre sexo apenas em espaços autorizados, seja no divã, ou em confissões na igreja, pois o que “é próprio das sociedades modernas não é o terem condenado, o sexo, a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como o segredo”. Talvez a surpresa e o riso das participantes se devam à iminência da revelação de um segredo, o riso pode ser compreendido como uma mistura de prazer e medo que o proibido provoca nos indivíduos. Na sequência, P1 relata outra situação semelhante.

P1: quando tinha uns 18, 19 anos tava trabalhando numa 4ª série com trinta e tantos alunos [...]. E tinha assim, sete alunos fora da idade 12, 13

<sup>56</sup> Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=gozar>>. Acesso em: 4 abr. 2013.



até com 15 anos. E tinha um menino, assim, que tinha a **sexualidade bem aguçada** e sempre sentava nos cantinhos [...]. O menino falou assim ‘professora o fulano ta batendo punheta’ (risos do grupo). Eu não sabia o que era, aí eu parei, caminhei e ele se ajeitou, eu até chamei para vir no quadro [...] vem aqui no quadro resolver esse exercício, assim, para ele parar porque tem coisa que a gente não sabe. Alguns termos, né? (grifo nosso).

Novamente, o riso aparece no grupo ao ser pronunciada a expressão “batendo punheta”, levando-nos a inferir sobre a sensação de proibido, prazeroso e, ao mesmo tempo, pecaminoso que pode ter suscitado entre as participantes. A expressão utilizada no senso comum refere-se ao processo de masturbação de meninos e é utilizado desta maneira pela falta de informação e de diferentes significados ao longo da história. A autora Eliane Maio (2011), em seu livro “O Nome da Coisa”, evidencia como são atribuídos inúmeros nomes a pênis, vulva, masturbação e relações sexuais exatamente pela falta de comunicação e de conhecimento sobre estes assuntos que nos remete ao espaço do proibido. Além disso, a masturbação ainda é cercada de crenças de que pode causar graves danos à saúde física e mental, incluindo a loucura, sem mencionar os aspectos morais e religiosos, como lembra Altmann (2005).

Sobre a situação relatada, P4 menciona que

[...] a orientação sexual a escola é quem faz e não tá preparada. Não somos preparados para fazer nem curso de capacitação pros professores. Mas um curso mesmo, não uma palestra lá, que um capacitado trabalha (um/a profissional da área).

Concordamos com a professora de que a escola não está preparada para abordar temas referentes ao gênero, ao sexo e à sexualidade. Em seu estudo, Maio (2011, p. 195) considera que a preparação das/os professoras/es para a educação sexual se restringe a um caráter “formativo, biologizante, repressivo às manifestações sexuais, e informativo quanto às Doenças Sexualmente Transmissíveis – DST e gravidez precoce”, em geral fornecidos na forma de palestras e reuniões pedagógicas.

Ao finalizar este tópico, concluímos que o processo de **polifasia cognitiva** percorreu os círculos dialógicos e foi explicitado em vários momentos de ambivalência das participantes. No último tópico priorizamos a análise das relações “eu”, “outro”, “mundo” presentes nas representações sociais das participantes.

### 3.8 INDICADORES PARA PENSAR O “EU”, O “OUTRO”, O “MUNDO”

*É como se eu precisasse do outro para me descobrir, para entender o mundo e a mim (ACCORSSI, 2011, p. 157).*

Neste tópico enfatizamos a análise das relações entre “Eu”, o “Outro” e o “Mundo”, que evidenciam o fato de sermos constituídos/as e constituirmos esta tríade. As identidades são construídas por meio de relações intersubjetivas e interobjetivas entre os três elementos da tríade dialógica. “Enquanto agem no mundo, os indivíduos não somente mudam o mundo, mas realizam mudanças em si mesmos. Eles agem, então, baseados em suas mudanças internas” (MARKOVÁ, 2006, p. 239). Em outro excerto, Joffe (1998, p. 109) esclarece que na tríade o “outro” é sempre objeto de “fabricação” de cada um de nós.

O conceito de ‘outro’ é amplamente empregado na teoria cultural e na feminista. A palavra ‘outro’ geralmente se aplica somente àqueles que estão excluídos, e implicitamente subordinados ao grupo de pessoas que supostamente se consideram possuidoras e donas das ideias dominantes [...]. Ser ‘outro’ é ser objeto de fabricações de alguém diferente, e não um sujeito com poder e voz.

Neste último encontro do círculo dialógico, e também do curso de extensão com o grupo, solicitamos às participantes que se dividissem em quatro grupos e cada um discutisse uma situação escolar apresentada por nós<sup>57</sup>. A primeira situação refere-se a Rodrigo, professor de Matemática e *gay*, que não é contratado pela escola por conta disso (UNESCO, 2010). O grupo composto por P3, P5, P10 e P12 posicionaram-se do seguinte modo:

P10: nós entramos em comum acordo aqui, que se ele tem um currículo exemplar, **o que ele faz do portão pra fora não é de interesse da escola**, da direção. Que ele desempenhe o trabalho dele. Às vezes a família, os alunos nem vão ter reação nenhuma e depois conversar com ele se tiver. O Rodrigo tá contratado, pode começar semana que vem (risos do grupo)

P3: eu penso assim, contrata a pessoa, se ele tem um currículo exemplar, **é uma pessoa de bom caráter, bom funcionário, é direito dele [...]** então por que não contratá-lo? (grifo nosso).

<sup>57</sup> Situações escolares descritas na Metodologia no tópico “Oitavo encontro”.

Em suas falas, há o reconhecimento da diferença do **Outro**, contudo, em sua análise, o grupo enfatizou o currículo desse professor *gay*. Rodrigo deveria ser aceito por conta de seus méritos profissionais, como se sua identidade sexual pudesse ser descolada, como comenta uma das participantes “o que ele faz do portão pra fora não é de interesse da escola”. É como se o **Outro** precisasse se adaptar a um ambiente em que são permitidas apenas algumas partes de sua identidade, a identidade do **Eu**. Ao encontro desse posicionamento, Jovchelovitch (1998, p. 74) comenta que por vezes, “o **outro** é reduzido a coisa sobre a qual os interesses do **eu** se projetam” (grifo nosso). Louro (2000) também explica esse posicionamento quando afirma que os grupos que se consideram “normais” se arrogam à condição de definir a si mesmos e aos **Outros** como fizeram as professoras e funcionárias.

Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, “normais” (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião, etc.) têm possibilidade **não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros. Eles falam por si e também falam pelos ‘outros’ (e sobre os outros); apresentam como padrão sua própria estética, sua ética ou sua ciência e arrogam-se do direito de representar** (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos (LOURO, 2000, p. 67, grifo nosso).

Diferentes representações sociais circulam, mas algumas tomam força e visibilidade a ponto de serem consideradas verdades (LOURO, 2000). É a partir desta suposta verdade que os **Outros** podem ser nomeados, marcados a ocupar seus “devidos” espaços. Ser o **Eu** das relações representa estar no poder, ser norma e produzir “verdades”.

A segunda situação refere-se à Maria e Gabriela, duas adolescentes que resolveram assumir sua homossexualidade, ficam isoladas e aconselhadas pela professora a mudar de escola (UNESCO, 2010). O grupo formado por P1, P13, P14 e F4 defendeu que as relações amorosas entre os indivíduos, sejam heterossexuais ou homossexuais, devem ser vividas fora da escola.

P14: eu acho que não tem que mudar de escola de jeito nenhum, porque se em cada situação tiver que mudar de escola (pausa). **E relacionamento é do portão pra fora da escola**, quer assumir, fora da escola não tem problema nenhum.

P1: nós comentamos no grupo, que dois adolescentes, um menino e uma menina, dentro da escola também não vão namorar, então as duas também não podem. Os mesmos direitos! [...]

F4 : enquanto tá na família dos outros a gente acha que tudo é perfeito, que é normal né. [...] Estavam as duas (mulheres) e tinha um menino [...]. Uma moça bonita, o corpo bonito, você precisa de ver. Aí o menino falou ‘ah **mamãe a sua namorada já foi embora!**’. **Eu pensei: ‘mãe?!’**. Um **menino de três ou quatro aninhos, eu acho. Depois eu fiquei comentando com a minha comadre, ‘meu Deus o que vai ser dessa criança né? Vai crescer assim, sei lá’**. **Ah! Vai crescer assim normal. Acho que nós que ficamos achando coisa deles né. Mas, eu achei assim, é que eu nunca tinha visto [...]** (grifo nosso).

O posicionamento das professoras nos remete a Cavaleiro (2009, p. 48) quando destaca que “há um enorme esforço por parte das autoridades escolares em tentar moldar, anular ou esconder do indivíduo sua identidade sexual. Entretanto, os indivíduos não vivem suas identidades como hierarquias, como estereótipos ou prestações”. A autora destaca a dificuldade dos sujeitos em repensarem sua forma de ser e agir para problematizar as determinações das instituições sociais.

A funcionária F4 relatou seu incômodo ao se deparar pela primeira vez com um casal homoafetivo na rua. O fato de o casal estar com uma criança a deixou ainda mais confusa. Em sua fala se pergunta sobre o futuro da criança por ser filho de duas mães e na sequência ela própria responde que pode ser normal, porque somos nós – **Mundo** – que temos preconceitos sobre **Eles/Elas**. Consideramos que as afirmações de F4 sinalizam suas dúvidas, suas incertezas, seu estado de polifasia cognitiva sobre o tema.

A terceira situação refere-se a Rubens e Álvaro que moram juntos e resolveram adotar uma criança. O processo não foi adiante porque eles são *gays* (UNESCO, 2010). O grupo composto por P4, P6, P7, P9 foi alvo de bastante tumulto e posições discordantes das demais participantes como mostram as falas que seguem.

P4: a gente tava pensando, discuti assim, às vezes acontece do homem casar, da pessoa casar, ter o filho e depois desistir né, de ser homem, e casar com outro homem (risos do grupo). E aí tem o filho é uma situação (aumenta o tom de voz após os risos). Mas, no caso de tipo, adotar o filho é meio complicado. **Eu acho que o caso de dois homens adotar uma criança eu acho que é um tabu ainda.**

P6: na verdade você **falar que a criança precisa ter um lar é muito bonito! Mas, dizer que é normal, é mentira! Eu não posso falar por todo mundo, mas homem com homem?** (Tumulto)

P4: **no caso de ser criança, mais grandinho**, ele vai saber o que tá acontecendo, **mas como a sociedade não aceita, tem um tabu muito grande, o preconceito do filho vai ser muito maior**, então, quando um casal resolve assim adotar, ele já tem que saber que vai enfrentar uma situação muito difícil pra ele [...].

P6: se você fosse a juíza não daria a guarda?

P4: não eu não daria. (Tumulto de vozes – Abertura para o círculo dialógico – todo o grupo)

P2: nós também não (evidencia representar o restante do grupo F1 e F2 e F3)

FF: e se vocês se deparassem com uma situação destas na escola? Como vocês lidariam?

P9: a gente ia aceitar normal

Tumulto do grupo (muitas vozes)

P4: ia ser tipo uma confusão porque eu acho assim, **eu ia ficar com um pesar pela criança né.**

(Risos do grupo e tumulto de vozes, grifo nosso).

As falas das participantes novamente sugerem aceitar a existência do **Outro** desde que ocupe apenas o espaço que lhe é permitido. Este foi o caso das situações anteriores em que o professor *gay* e o casal de lésbicas que deveriam manter suas identidades sexuais tão somente no âmbito privado para que não sejam vistas. Quando se trata de uma família homoafetiva, o **Outro**, parece ao grupo, querer assumir espaços que não lhes são autorizados pelo **Eu**. Ao afirmarem que a sociedade não aceita este tipo de família, é notório que esta posição é partilhada pelo grupo. Aqui nos valem de Joffe (1998) para interpretar a reação das participantes do círculo dialógico, ao assinalar que somos sujeitos diferentes com opiniões diversas.

Existem maneiras como cada um de nós, como indivíduos, protegemos um ‘nós mesmos’ por meio de representações de gênero, raciais, sexuais e etárias que temos dos ‘outros’. Mas em nível de sociedade, **algumas pessoas são ‘elas próprias’, e outras são ‘outras’, em termos de possuir interpretações de mundo afirmadas e valorizadas** (JOFFE, 1998, p. 126, grifo nosso).

Afirmações das participantes de que a sociedade ainda não está preparada para lidar com uma família homoafetiva, de que ainda é um tabu, de que criança vai ter preconceito com sua adoção sinalizam tensão e conflito entre o **Eu** e o **Outro**. Contudo, questionamos o quanto as crianças têm mais facilidade de lidar com as diferenças por estarem em processo de formação. São as instâncias sociais que as ensinam a cindir o **Mundo** em dois mundos menores: o certo e o errado.

Supomos, então, que o “cuidado” e o “pesar” pela criança representam na verdade o medo das participantes em relação ao **Outro**. Explicamos essa conduta apoiando-nos em Jodelet (1998, p. 49), podemos explicar que são as marcas da diferença que representam a emergência identitária entre o **Eu** e **Outro**. Quando este último requer direitos e espaços a

ponto de “borrar as fronteiras” do **Eu**, o conflito e a resistência se estabelecem com maior força e poder.

A quarta situação apresenta um professor de inglês afastado da escola pública por ter usado em sala de aula a letra de uma música que fala de um beijo entre duas garotas. Foi acusado de ter feito apologia à homossexualidade (UNESCO, 2010). O tema da situação e o posicionamento de P2, F1, F2 e F3 também geraram tumulto e discordâncias entre as participantes.

P2 – eu acho assim, se tratando de um professor, ele deveria escolher outra música, porque, digamos assim, no caso das nossas crianças, **são crianças, mostrar uma música dessas com cenas assim**. Seria complicado trabalhar em sala de aula, porque primeiro que **menino e menina a gente fala que não quer ver beijar na boca não, só pai e mãe pode**, assim a gente conversa né. **Aí vai mostrar duas mulheres?** Como você vai explicar para a criança? (risos do grupo)

P3 – o que você tem contra isso P2?

P2 – tudo! (risos dela e do grupo, grifo nosso).

As falas das participantes destacam que a sexualidade é um terreno apenas para adultos/as e deve estar longe da escola, pois pode gerar curiosidades, receios, dúvidas e equívocos nas crianças. As representações das professoras e funcionárias reproduzem que “é preciso manter a ‘inocência’ e a ‘pureza’ das crianças (e, se possível, dos/as adolescentes), ainda que isso implique o silenciamento e a negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais” (LOURO, 2007, p. 17).

Na sequência do diálogo entre as participantes, temos os seguintes depoimentos:

P6: mas, na questão aqui, porque foi afastado, não foram as crianças que afastaram o professor, foi o ambiente escolar ou até os pais que estão envolvidos (Tumulto). **Lógico que tem que trabalhar o gênero e a sexualidade pensando em outras metodologias** (refere-se a música escolhida pelo professor do excerto). Porque a sociedade não está preparada para este tipo de embate. Porque se a criança chega em casa e diz olha mãe o professor passou um música onde duas mulheres se beijavam. **O que os pais vão falar?** (grifo nosso).

Constatamos no posicionamento da professora a necessidade de se trabalhar estes temas, inclusive com outras metodologias, como a utilizada pelo professor do episódio. Entretanto, lembra mais uma vez as barreiras que ainda são encontradas para isso, como as famílias dos/as alunos/as. Britzman (2007) destaca que o pânico moral dos/as adultos/as pode se travestir em supostos cuidados com as crianças como é o caso da restrição dos pais

e mães à abordagem da sexualidade na escola. Mas, seriam estas restrições apenas da família? Não seriam estas educadoras também mães que partilham deste posicionamento? Suas objeções ao longo dos círculos dialógicos justificam que sim.

As participantes parecem não se dar conta de que o beijo heterossexual que elas dizem ser proibido no espaço escolar é mostrado abertamente em cartazes espalhados pelos corredores. Essa não percepção das participantes foi observada em uma das aulas de P12. Nesta sala foi apresentado um vídeo da Disney nominado *A woman and her dog*, cujo enredo mostra uma jovem mulher, feminina e delicada que passeia com sua cachorra também feminina e delicada. Quando se deparam com um rapaz e seu cachorro, este se apaixona pela linda cachorra que passeia com sua dona. No final da história os animais aproximam seus donos em um final feliz e romântico (Anotações do diário de campo durante as observações).

Na sequência da aula de inglês, registramos repetições de expressões como *This is a woman/man* com as respectivas características do que é feminino para mulher e masculino para homem. Esses dados sugerem que o gênero e a heterossexualidade são aqui naturalizados como se tivessem que funcionar “como referência para todo o campo e para todos os sujeitos. A heterossexualidade é concebida como ‘natural’ e também como universal e normal” (LOURO, 2007, p. 17).

Para finalizar os encontros convidamos as auxiliares de pesquisa a relatarem algumas de suas experiências dentro do círculo dialógico e nas observações das práticas pedagógicas. A acadêmica Paula, do quarto de Pedagogia, fez as seguintes considerações:

Paula: gostaria de agradecer esta oportunidade que vocês nos deram, o contato com a escola [...]. Foi um aprendizado muito grande, porque a gente focou o nosso olhar numa temática, porque geralmente vamos para a escola e não temos um foco muito bem delimitado. No estágio, por exemplo, estamos mais voltadas à didática e no como ensinar [...]. Eu queria trazer uma situação que eu vivenciei, tiveram várias, mas a maioria delas a gente discutiu aqui. É uma situação que eu achei interessante, foi na aula de Educação Física, que uma menina sentou do nosso lado e não queria praticar atividade e a professora questionou ‘por que não? Você sempre participa. E ela respondeu “porque eu tô naqueles dias’. A professora perguntou ‘Que dias?’ Ela respondeu, ‘Você sabe, eu não posso fazer’. **A professora respondeu ‘não, você não tá doente isso é uma coisa que vai acontecer mensalmente’** e explicou pra ela cientificamente [...]. Lendo alguns materiais eu achei um artigo ‘Os limites do corpo sexuado: universidade e representação social’ de Tania Navarro Swain (2009). Vai colocar como é tratada a minimização do corpo feminino. Algumas das características femininas são usadas para ditar essa inferioridade. Ela vai citar a menstruação que é vista como algo

sujo. **A autora vai mostrar porém a menstruação como algo natural, como uma vitória do corpo feminino, uma libertação da gravidez. Se não fosse pelo sinal da menstruação a mulher estaria grávida a cada nove meses** (risos do grupo). Tem outro artigo da autora Braga (2010), chamado ‘Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes à Pedagogia’. Ela vai discutir o quanto é necessário trabalhar gênero e sexualidade dentro da escola e como os professores não estão preparados para lidar com isso, pois muitos se calam com medo de errar [...] (grifo nosso).

P1 – só complementando esta mesma aluna chegou para nós e disse que precisava ir embora porque estava naqueles dias [...].

Na fala da auxiliar de pesquisa notamos o quanto o círculo dialógico e as observações participantes permitiram outras compreensões e olhares às práticas pedagógicas que não eram dialogados. Na sequência, uma das docentes, evidencia que a aluna continuou com suas dúvidas sobre a menstruação. Talvez, mediante estas abordagens, outros saberes sejam apresentados à aluna. Na sequência, outra auxiliar da pesquisa comenta.

Andrea – [agradece às participantes pela receptividade]. Uma das coisas que mais me chamou a atenção neste curso, **diferente de outros, é poder reconhecer na gente muitos dos preconceitos que a gente tinha e não enxergava e muitos outros a gente ainda tem, mas não sabemos**. Com relação à observação na sala, gostaria de citar um exemplo que ocorreu na sala da professora de Educação Infantil, a P14. [...], ela distribuiu várias máscaras, tinha de sol, de vários animais, tinha varinha de condão. Aí eu achei interessante que um dos alunos pegou o chapeuzinho e a varinha de condão e falou assim “eu vou organizar a história”, mandou um pro lado, outro pro outro, pediu pro sol subir em cima da cadeira, porque o sol fica lá em cima, a florzinha fica embaixo do sol e foi organizando e todos fazendo [...]. Então ele falou assim ‘**eu sou o fado da história**’ (risos do grupo). Eu olhei pra professora e disse ‘fado?’. Ela respondeu, ‘de certo ele quer dizer mágico e usou o termo fado’. **Nós estamos acostumadas com as histórias infantis, com as fadinhas e eles não, eles criaram outra história e continuaram brincando** [...]

P14 – essa semana aconteceu uma coisa interessante, um aluno pegou a boneca e falou que ia dar mamã, um aluno menino, e os outros disseram ‘ele pretende ser mamãe’ (fala em tom de deboche), ele disse ‘claro que não! Eu tô enganando o bebê, eu tô fazendo de conta que sou a mamãe pra enganar o neném’. **Eu achei o máximo** (grifo nosso).

A experiência relatada pela auxiliar de pesquisa demonstra muito do que destacamos ao longo dos círculos dialógicos: reconhecer em nós mesmos, no **Eu**, as nossas contradições, as diferentes maneiras de pensar e nos relacionar com o **Outro**. Como pesquisadoras, durante o círculo dialógico, reconhecemos também muitos de nossos limites e possibilidades.



Na sequência, a auxiliar de pesquisa Renata comenta.

Foi uma experiência inesquecível, muito afeto pelas crianças. Em relação à escola, eu achei a professora P10 uma ótima professora. Ela sempre agia com naturalidade quando os alunos mostravam as questões de gênero [...]. E hoje a professora de inglês (P9) falou assim ‘**não importa quem xinga, pode ser menino ou menina, é feio xingar**’ (grifo nosso).

A fala desta auxiliar de pesquisa mostra o vínculo positivo que criou com a escola, com os/as alunos/as e as professoras observadas. Ao dar o exemplo da fala da professora que repreendeu meninos e meninas da mesma forma pelo uso de termos inadequados, notamos que são posicionamentos relevantes para a formação de opinião às identidades de gênero. O mesmo foi percebido em uma das observações na escola em que os/as alunos/as estavam se preparando para realizar a escovação dos dentes. Dois alunos foram até a mesa da professora para pegar suas escovas de dente e neste momento um deles questionou “Professora né que não tem nada a vê menino ter escova de bichinho? P12: “Não tem nada a vê mesmo, e rosa não é só cor de menina!”. Mediante novas perguntas, outras repostas e outras representações são formuladas e passam a circular no tempo e no espaço.

Para finalizar as considerações das auxiliares da pesquisa, temos a seguinte contribuição:

Viviane – [...] **percebemos o quanto era estigmatizado este assunto e depois o quanto evoluíram. Na graduação nós estamos trabalhando alguns casos e temos que trabalhar com soluções para estes casos.** E o meu grupo pegou um caso sobre sexualidade, como é trabalhar este tema com os alunos. Eu, na minha opinião, [...] não consegui propor uma resolução. Porque **a partir das discussões do grupo podemos perceber as possibilidades que se abrem para pensar em como trabalhar.** A partir do momento que se está ensinando o aluno, o professor também aprende [...] (grifo nosso).

A fala da auxiliar de pesquisa sinaliza o desenvolvimento do grupo nas discussões sobre o tema gênero. O círculo dialógico não teve objetivo de evolução ou transformação, mas a possibilidade de construir, desconstruir e reconstruir representações sociais por meio do diálogo.

Durante a finalização do círculo dialógico, a participante F4 solicita mais respostas, F4: Uma pergunta, por que tem tantas causas? (refere-se à homossexualidade), não tem um remédio para isso? Em meio ao tumulto do grupo, lançamos a questão para ser dialogada, quando P1 responde:

P1: tem um psiquiatra que começou a fazer um estudo com os pacientes dele de clínica, todos os pacientes que faziam terapia queriam saber porque, e eles iam todos perdidos, querendo assumir. **E a pesquisa dele, pesquisa científica, 2% só que nasceram com pré-disposição pra homossexualidade**, os demais foram abusados, pode ser que não teve aquele abuso, abuso, um tio, um padrinho, um pai, a mãe. **Foram molestados e ficaram revoltados com a pessoa que molestou e daí decide que é homossexual** (grifo nosso).

Tanto a indagação da cura, quanto o diagnóstico apresentado por P1 em um primeiro momento geraram desconforto e angústia por chegarmos ao fim dos círculos dialógicos com este tema em pauta. No entanto, sabemos que as representações sociais “podem transformar-se ou divergir, mas estão sempre estreitamente ligadas ao poder. Na verdade, são construídas no interior das relações de poder e os seus significados expressam sempre essas relações” (LOURO, 2000, p. 32). Ao encontro dessa afirmação, Marková (2006) defende que as representações sociais ancoradas em crenças ou saberes científicos têm seu *status* legitimado como “verdade”.

Tensão, desequilíbrio, conflito e negociação são os mecanismos responsáveis pela desconstrução e construção de representações sociais sobre o **Eu**, o **Outro** e o **Mundo**. O conjunto dos dados obtidos nos círculos dialógicos demonstra a ocorrência dessas situações evidenciando o crescimento da polifasia cognitiva do grupo. As imagens, os textos e os vídeos nos permitiram argumentos de que nossas crenças e saberes são construções sociais que foram objetivadas em nossas memórias e são ancoradas nas nossas experiências e vivências. Se abrirmos espaço para novas experiências, outras objetivações e ancoragens poderão, quiçá, ser possíveis. Resta-nos um contínuo e longo trabalho.

## CONSIDERAÇÕES HÍBRIDAS

Retomar os caminhos que trilhei para chegar até aqui foi o modo que encontrei para concluir uma parte de minha trajetória acadêmica. Haveria muito mais para relatar e analisar, mas como toda pesquisa requer recortes, foi preciso chegar a um fechamento. Não considero este o fim do percurso da pesquisa, pois como os próprios resultados me permitiram afirmar, problematizar e desconstruir representações sociais de gênero exige sempre outros começos e interpretações, desse modo, posteriormente, outras investigações poderão ser realizadas.

Pesquisar sobre gênero me possibilitou compreender um pouco mais sobre como são produzidas e reproduzidas representações sociais como verdades absolutizadas. De outra parte, a aproximação dos Estudos de Gênero e da Teoria das Representações Sociais permitiu encontrar um caminho profícuo para a problematização de posicionamentos misóginos, sexistas, machistas e homofóbicos, sobretudo no espaço escolar.

A TRS ajudou a compreender as dificuldades desse processo de pesquisa, uma vez que a desconstrução das representações de gênero hegemônicas depende de complexos mecanismos de ancoragens e objetivações sobre o tema. Ao gerar estranhamento, o outro não familiar acaba sofrendo estigmatização, resistência e exclusão. A produção de diferentes ancoragens que permitam a familiarização do outro – o estranho – depende das interações do sujeito, ou seja, de sua comunicação e diálogo com o “outro”. Por essa razão, foi nosso objetivo investigar a influência de uma intervenção pedagógica na modalidade de círculo dialógico sobre as representações sociais de gênero de professoras e funcionárias de uma escola da rede pública.

A partir das concepções teóricas adotadas, chegamos aos resultados do estudo do qual pudemos inferir que as representações sociais das participantes do círculo dialógico estão predominantemente ancoradas em uma visão binária e indiferenciada de sexo, gênero e sexualidade. Para as participantes do círculo, sexo, gênero e sexualidade se confundem enquanto conceitos e, segundo elas, corresponderiam à: 1) homens, masculinos e heterossexuais e 2) mulheres, femininas e heterossexuais, respectivamente. A partir das nossas interpretações, foi possível notar que para as participantes outras formas dos indivíduos manifestarem seu gênero e sexualidade são aceitas desde que mantidas no espaço privado e não expostas publicamente. Além disso, durante os círculos dialógicos

foram predominantes representações sociais ancoradas em identidades fixas do eu/mulher: mãe, esposa, professora, funcionária de uma escola.

Tais conclusões foram obtidas mediante o postulado por Jovchelovitch (2008) que propõe a análise do quem, o quê, o para que e o porquê da dimensão das representações sociais manifestadas pelos sujeitos. Essa teoria possibilitou um olhar sobre os dados que me permitiram interpretar que para as professoras e funcionárias, participantes da pesquisa, o **quem** representa majoritariamente a sociedade pelo projeto normatizador de homem, branco, masculino, cristão e heterossexual, enquanto o **quem** representado por este projeto é o “outro” que de alguma maneira não se enquadra na norma social hegemônica. Ao encontro dessas representações, os dados obtidos corroboram com representações sociais hegemônicas de **como** devem se comportar meninos e meninas: em espaços separados com posicionamentos e práticas distintas. A categoria o **quê** das representações sociais sobre gênero me permite inferir, como já indicado, a predominância de ancoragens e objetivações sexistas e binárias.

**Para que** discutir as práticas cotidianas na escola? As professoras e funcionárias evidenciaram resistência ao estranho, ao exótico, ao “não familiar”. Consideramos que somente pensando e discutindo, produzindo conflitos, negociações sobre as representações familiares que podemos rever nosso ponto de vista e a maneira de ver a nós mesmos/as e ao “outro” não familiar. O **porquê** das representações sociais problematizou a forma como as professoras e funcionárias compreendem a si e o outro. Suas falas e atitudes podem reverberar ou problematizar as representações hegemônicas sobre gênero. As práticas de violência sobre gênero citadas, sentidas, observadas ou praticadas pelas participantes, corroboram com as próprias ações observadas na escola como a divisão de cores e espaços atribuídos de forma distinta a meninos e meninas.

Essas representações sociais se objetivam em práticas pedagógicas muito simples do cotidiano escolar, como a escolha de cores para colorir os desenhos – azul para meninos e rosa para meninas –, de brinquedos e brincadeiras, de colegas para conversar – meninos com meninos e meninas com meninas (meninas não devem ficar “entulhadas” entre os meninos) –, do jeito se movimentar, de se sentar ou ficar em pé. Essas condutas são sugeridas aos/às alunos/as por serem consideradas pelas participantes adequadas ao padrão de como ser menino e menina. Em todas essas situações, as professoras e funcionárias justificam suas atitudes a partir da afirmação de que estão formando as crianças para que não sejam mal vistas ou rejeitadas pelos/as colegas. As participantes comentaram também

se importar com os/as adultos/as, em particular as famílias dos/as alunos/as. A reação das famílias foi também a principal justificativa para que assuntos relacionados ao gênero não sejam abordados na escola. Apesar disso, constatamos que tais justificativas referem-se às suas próprias dificuldades em lidar com esse tema na medida em que não aceitam expressões de gênero e sexualidade não normatizadas.

No transcorrer dos círculos dialógicos, apesar da prevalência de representações sociais hegemônicas, encontramos indícios de polifasia cognitiva das participantes sobre o tema gênero que se evidenciaram em suas dúvidas, conflitos e tensões. As verbalizações das participantes ora sinalizavam representações sociais, ancoradas em uma visão binária e cristalizada de gênero, ora manifestavam dúvidas em relação ao seu posicionamento pessoal, seus valores e crenças, ora questionavam abertamente as representações sociais expressas pelas colegas e que reproduziam o esperado como padrão de comportamento de homens e mulheres.

As representações sociais de gênero das participantes oscilaram entre duas perspectivas feministas. A primeira correspondente à primeira vaga do feminismo – a igualdade entre homens e mulheres no que tange aos papéis sociais e divisão do trabalho; e a segunda, mais próxima à segunda vaga – homens e mulheres não nascem masculinos e femininos, mas têm sua formação simbólica de gênero desde antes de seu nascimento.

Tomando como referência as considerações de Jovchelovitch (2008) e Moscovici (2011), consideramos que a manifestação e discussão de representações sociais diferentes em um contexto de dialogicidade - como foram os círculos dialógicos - contribuíram para a abertura das participantes ao diálogo com o outro, ao que é diferente de si. Como alertam os/as autores/as, o processo de desconstrução e construção de representações sociais não significa substituição de saberes e fazeres e sim sua coexistência, ainda que sejam contraditórios e opostos. Supomos que o diálogo com e sobre o “outro” pode desestabilizar certezas naturalizadas e absolutizadas.

A intenção dos círculos dialógicos foi justamente a de gerar o desconforto expresso por meio de dúvidas e tensões das participantes ao entrarem em contato com outros modos de ser e pensar, ou seja, outras representações sociais de gênero trazidas pelas colegas e pela pesquisadora. As manifestações das participantes evidenciam o estado de polifasia cognitiva nos grupos sociais, uma vez que o desenvolvimento dos encontros não apresentou fechamento das discussões com conclusões e princípios de como pensar e agir daí por diante. Ao final do conjunto de círculos dialógicos, uma das participantes exigiu

uma resposta sobre o porquê das diferenças sexuais e de gênero, por isso retomei que a intenção da pesquisa era justamente a de perceber a fluidez, hibridez e pluralidade da construção das identidades, e que conseqüentemente ao final elas tivessem mais dúvidas que respostas.

Além disso, constatamos que, apesar da existência de políticas públicas e uma quantidade considerável de teorizações e materiais didáticos sobre gênero, essas discussões não têm chegado à escola de modo satisfatório. As participantes deixaram nítido que, apesar de algumas delas terem participado de palestras sobre o tema não se sentiam preparadas para abordar esses temas em sala de aula. De acordo com suas verbalizações, acabam optando por não discutir os temas e, algumas voluntariamente e outras de forma involuntária, orientam seus/suas alunos/as sobre gênero a partir de suas posições pessoais, em particular seus princípios religiosos. Vale destacar que a cultura brasileira está ancorada também em práticas religiosas católicas ou evangélicas que obstaculizam muitas das discussões e problematizações sobre gênero e sexualidade.

Em vista desses resultados, consideramos que não bastam somente políticas públicas, faz-se necessária uma prática de formação continuada voltada para a subjetividade dos/as profissionais que atuam na instituição escolar. Um dos caminhos encontrados foi o de articular a TRS e os Estudos de Gênero que atingem a própria identidade do/a docente e o/a leva a refletir sobre este tema em sua vida pessoal e profissional. Estudos anteriores (FRANÇA, 2009; FRANÇA; CALSA, 2010, 2011) evidenciam a importância da formação de professores/as envolver também os elementos de sua formação pessoal e profissional, uma vez que subjetividade, razão, emoção, sentimentos e valores formam as representações sociais que ensinam aos/às seus/as estudantes.

Outro caminho foi a escolha por uma formação conjunta de docentes em formação – acadêmicas de Pedagogia, auxiliares da pesquisa – e docentes já atuantes. Essa articulação não é uma novidade, pois outros/as pesquisadores/as têm se atentado às interfaces entre Educação Básica e o Ensino Superior. A novidade que pretendo evidenciar são os resultados desse processo de formação continuada de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como o de funcionárias das escolas, tais como auxiliares de serviços gerais e de cozinha que aceitaram fazer parte das discussões. Para expor esses resultados, tomei emprestado o conceito de “descaminhos”, utilizado por Bujes (2002), que o conceitua como possibilidade de pensar diferente do que pensamos e perceber diferente

do que vemos. Fiz desta proposta uma experiência e a tornei um convite, a quem se interessa por estratégias de ação e reflexão sobre gênero para além de uma visão canônica ocidental.

A realização da pesquisa, e o contato com todas as participantes, inclusive as auxiliares da pesquisa, me possibilitaram, enquanto pesquisadora, ampliar meus olhares, notar outras representações, tais como, me perceber como professora da Educação Infantil dos anos iniciais, auxiliar de cozinha ou servente geral. No lugar destas mulheres, eu poderia ter representações semelhantes as delas, afinal, nossas ancoragens estão relacionadas às nossas referências fixas e seguras. Voltando a maneira como fui ensinada a ser menina disciplinada, provavelmente eu ensinaria às minhas alunas como serem comportadas socialmente.

Voltar ao campo de estudos diversas vezes e com outros projetos me possibilitou contar às professoras e funcionárias alguns dos resultados de nossas pesquisas. A maior comunicação com as professoras e, sobretudo, com as funcionárias da escola em outras situações me propiciou conhecê-las para além das relações de poder pesquisadora/pesquisadas, ouvi-las mais e entender suas ancoragens. Assim como eu, elas também foram ensinadas a ser meninas “bem comportadas”, a diferença, talvez, é que eu tive experiências e vivências que me possibilitaram compreender que estas normas me discriminam enquanto mulher, neste sentido, “me comportar” muitas vezes significa me conformar com uma representação hegemônica. Por isso, as provoquei a serem “menos comportadas” e mais questionadoras.

Podemos apontar como desdobramentos da pesquisa a atuação das acadêmicas como ministrantes de cursos sobre a temática gênero; participação de projetos conjuntos com alunos/as de Iniciação Científica do Ensino Médio (PIC-JR<sup>58</sup>) e realização de seus estágios supervisionados na escola participante da pesquisa envolvendo docentes desta e de outras instituições. As intervenções pedagógicas foram adaptadas do círculo dialógico e versaram sobre temas sugeridos pelas docentes: gênero, sexualidade infantil e violência nas escolas.

As atividades das acadêmicas-participantes do presente estudo sinalizam como pretendo dar continuidade à pesquisa: fazendo dela uma espécie de “tapete polifásico”, ou seja, por onde estiver convidar docentes, funcionárias/os, alunos/as, pais e mães a

---

<sup>58</sup> Projeto de Iniciação Científica Júnior que se refere a pesquisas produzidas por alunos/as do Ensino Médio com orientação de professores/as do Ensino Superior.

dialogarem conosco sobre suas representações sociais de gênero e sexualidade. Considero que se trata de um movimento necessário, tendo em vista a predominância das representações sociais hegemônicas e conservadoras de gênero que ainda persistem nas escolas. A tensão e a desestabilização de crenças e mitos que adentram as escolas todos os dias são fundamentais para a construção de outras representações sociais e compreensão da polifasia cognitiva dos indivíduos.

A escola orienta crianças e jovens a formarem sua identidade de gênero de acordo com o que se espera socialmente: o binarismo masculino-feminino. Mas, quem é, afinal, a escola? Eu sou a escola, você é a escola, seja como aluno ou aluna, professor ou professora, funcionário ou funcionária, todos/as nós produzimos e somos produzidos/as pelas práticas escolares. Depende, portanto, de cada um/a de nós a continuidade do movimento de desconstrução das representações sociais em vigor nas instituições sociais.

Em um filme intitulado *Vem Dançar*, dirigido por Liz Friedlander (VEM..., 2006), Antônio Bandejas protagoniza o professor Pierre Dulaine, ensina dança aos/às seus/suas alunos/as mesmo diante da resistência das famílias para quem a representação social de escola está ancorada em atividades que disciplinam a mente e o corpo. O professor busca desconstruir suas representações sociais quando por meio de seu trabalho – a objetivação de suas representações – evidencia que a dança fornece segurança, autoestima e reciprocidade aos/às jovens. Outro fator refere-se à utilização de métodos clássicos utilizados pelo professor que sofre resistência por parte dos/as alunos/as que o apresentam ao *hip hop*. Deste conflito nasce outro estilo de dança a partir da possibilidade de coexistência das duas modalidades no grupo, isto é, aceitação do estado polifásico por seus participantes. Filmes como este mostram como a escola pode ser favorável à problematização e desconstrução de representações sociais preconceituosas facilitando o contato com outros modos de ser e pensar.

A utilização do referencial teórico dos Estudos de Gênero, da Teoria das Representações Sociais e da dialogicidade me permitiram apresentar estas considerações finais como híbridas ao trabalhar com o cruzamento de diferentes fronteiras. Como apresentado por Hall (2005) e Giroux (1999), o conceito híbrido significa multiplicidade, pluralidade, movimento, o que propus durante a presente pesquisa. Esse cruzamento me possibilitou um desfecho capaz de provocar outros desafios, diálogos, novas interpretações e possibilidades sobre gênero e representações sociais.



No cotidiano são notórias as afirmações e práticas – representações sociais – semelhantes às apresentadas nos círculos dialógicos e importa indagar: Quem disse isso? Por quê? Para quê? Como analisar? Por que penso/faço desta maneira e não de outra? Por meio da dialogicidade dos encontros foram percebidas discordâncias, contrapontos, conflitos e resistências nas quais, inúmeras vezes, “o outro” implicou o declínio do “eu”. As professoras e funcionárias mostraram este movimento em várias ocasiões em suas falas e práticas de sala de aula e no espaço escolar nas quais aceitaram buscar alternativas diferentes das usuais para tornar familiar o não familiar, o desconhecido, o estranho.

Ao colocar as professoras e funcionárias em contato com representações sociais diferentes das hegemônicas, pretendi que instalassem suas âncoras não apenas em terrenos seguros e conhecidos sobre gênero, mas ancorassem suas representações em espaços não familiares. Por esta razão, considero que este é o fim “desta” pesquisa, mas não o fim do processo de formação das identidades das participantes dos círculos dialógicos. Também não é o fim de meu envolvimento com o tema, pelo contrário, é o espaço de abertura de outros trabalhos que continuem lutando politicamente com e pelo “outro” – mulheres, crianças, lésbicas, homossexuais, bissexuais, transexuais, transgêneros, negros, índios e tantos “outros” – por seu espaço como diferentes.

O sujeito que tem poder e saber por se enquadrar na norma sente-se capaz de avaliar, classificar e normatizar o “outro” e seu modo de ser e viver. Tais representações podem gerar práticas de exclusão e desvalorização de indivíduos e grupos, supomos que convidar a escola ao diálogo sobre gênero é convidá-la a conviver com as diferenças substituindo a violência física e simbólica pela convivência e coexistência. Uma educação voltada à diferença requer compreender que o “outro” não é somente aquele/a que está fora de mim, mas é um outro que também faz parte do meu “eu”. Que possamos ser os “outros” de “nós” mesmos!

## REFERÊNCIAS

ACCORSSI, Aline. **Materializações do pensamento social sobre a pobreza**. 2011. 184 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Pós-Graduação Psicologia Social, PUCRS, Porto Alegre, 2011.

ADELMAN, Miriam; GROSSI, Miriam Pillar; GUIVANT, Júlia. A teoria feminista e as perspectivas de gênero na teoria social contemporânea: contribuições e debates. In: GROSSI, Miriam Pillar; LAGO, Mara Coelho de S.; NUERNBERG, Adriano Henrique (Orgs.). **Estudos In(ter)disciplinados: Gênero, Feminismo, Sexualidade**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2010. p. 21-40.

ALEMANHA autoriza o registro do “3º sexo” em certidões de bebê. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 01 nov. 2013. Mundo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2013/11/1365792-alemanha-autoriza-o-registro-do-3-sexo-em-certidoes-de-bebes.shtml>>. Acesso em 12 dez. de 2013.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. A teoria das representações sociais. In: TORRES, Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo. **Psicologia Social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 287-295.

AMÂNCIO, Lígia. Gênero, representações e identidades: análise das representações do masculino e do feminino e a sua articulação com as identidades. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n.14, p. 127-140, 1993.

ALTMANN, Helena. **Verdades e pedagogias na educação sexual em uma escola**. 2005. 226 f. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

ARIÈS, Philippe. **A História Social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

ARRUDA, Angela. O ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro In: ARRUDA, Angela (Org.). **Representando a alteridade**. 1. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p. 17-46.

ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

BAPTISTONI, Majô. **O menino que ganhou uma boneca**. Maringá: Massoni, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**: 1. fatos e mitos. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Círculo do Livro, 1949.
- BENTO, Berenice. **A (re)invenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 1. reimpr. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 1999.
- BONECA na mochila. Direção de Marcos Ribeiro. Distribuído por ECOS Vídeo. SP, 1995. 1 dvd (27 min).
- BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista**: conceitos e tendências. Maringá: Eduem, 2007.
- BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, mar. 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2001.
- BRAGA, Eliane Rose Maio. Gênero, Sexualidade e Educação: questões pertinentes a Pedagogia. In: CARVALHO, Elma Júlia G.; FAUSTINO, Rosângela C. (Org.). **Educação e Diversidade Cultural**. Maringá-PR, EDUEM, 2010, p. 205-218.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia**: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf)>. Acesso em: 4 ago. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gênero e diversidade sexual na escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos, Brasília: SECAD, 2007. (Cadernos Secad, v. 4).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Educação para a igualdade de gênero. **Boletim Salto para o Futuro**, Rio de Janeiro, ano 18, n. 26, p. 3-54. 2008. Disponível em: <[http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu\\_igualdade\\_gen.pdf](http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf)>. Acesso em: 02 jan 2011.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 83-111.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-34.

BUTLER, Judith. O parentesco é sempre tido como heterossexual? **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 21, p. 219-260, 2003.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 151-172.

CALSA, Geiva Carolina. Jogo de Regras: construção e manifestação de representações de si e do outro. In: MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê; HAHN, Fabio André (Orgs.). **Educação, identidades e patrimônio**. Assis: Triunfal: Fecilcam, 2012, p. 55-78.

CAMPO MOURÃO (PR). Decreto nº 3362, de 22 de novembro de 2005. Aprova o Regulamento para as modalidades e níveis de ensino, critério para ocupação das salas. **Órgão Oficial do Município**, Campo Mourão, n. 954, p. 4-6, 25 nov. 2005. Disponível em: <[http://campomourao.pr.gov.br/oom/download/2005/jornal\\_954.pdf](http://campomourao.pr.gov.br/oom/download/2005/jornal_954.pdf)>. Acesso em: 22 nov. 2012.

CARREIRA, Denise. **Informe Brasil: Gênero e Educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2011.

CATELÃO, Evandro de Mello. **Tomada de consciência e conceituação: o sujeito sintático segundo alunos de letras e pedagogia**. 2007. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

CAVALEIRO, Maria Cristina. **Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividos por garotas**. 2009. 217 f. Tese (Doutorado Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para os professores. In: **Caderno temático de formação II – Educação Infantil: construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo**. São Paulo, n. 2, p. 7-16, 2004.

CHASSOT, Attico. **A Ciência é masculina? É sim, senhora!** São Leopoldo: EdUNISINOS, 2003.

CHAVES, Antonio Marcos; SILVA, Priscila de Lima. Representações Sociais. In: CAMINO, Leoncio; TORRES, Ana Raquel Rosas; LIMA, Maucus E. O.; PEREIRA, Marcos E. (Orgs.). **Psicologia social: temas e teorias**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 299-349.

CHODOROW, Nancy. **Psicanálise da maternidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1980.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Serviços**: banco de teses. 2005. Disponível em: <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: dez. 2010.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 37-68.

COSTA, Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 91-115.

COSTA, Suely Gomes. Movimentos feministas, feminismos. **Revista Estudos Feministas**, v. 12, n. especial., p. 23-36, set./dez. de 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v12nspe/a03v12ns.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

DANTAS, Vera; PORTO, Thyago; LINHARES, Ângela. **Os círculos de cultura como estratégia de problematização da realidade e fortalecimento do protagonismo juvenil**. Disponível em: <[http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:IgiTUaTd4kcJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as\\_sdt=0](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:IgiTUaTd4kcJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0)>. Acesso em: 22 out. de 2010.

DEL PRIORI, Mary. **Histórias íntimas**: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DURKHEIM, Émile. Representações individuais e representações coletivas. In: \_\_\_\_\_. **Sociologia e filosofia**. São Paulo: Ícone, 1994. p. 9-54. (Publicado originalmente em 1898).

DUVEEN, Gerard. A construção da alteridade. In: ARRUDA, Ângela (Org.), **Representando a alteridade**. 1. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p. 83-107.

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. p. 7- 29.

EIZIRIK, Maria Faermann; COMERLATO, Denise. **A escola (in)visível**: jogos de poder/saber/verdade. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1995.

ERA uma vez outra Maria. Distribuído por **ECOS** Vídeo. SP, 2006. (20 min). Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=6MEHILL1EZg>>. Acesso em: 02 fev. 2009.

ESHAGHIAN, Tanaz. **GNT traz documentários de como é ser gay no mundo.** Disponível em: <<http://revistaladoa.com.br/2012/06/noticias/gnt-traz-documentarios-ineditos-sobre-como-ser-gay-pelo-mundo>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

FERNÁNDEZ, Alícia. **A mulher escondida na professora.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 9-21.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 4. ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento das prisões.** 27. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade: a vontade de saber.** v. 1. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FRANÇA, Fabiane Freire; NOGUEIRA, Juliana Keller; SILVA, Ana Cristina Teodoro. **A educação de jovens mulheres proposta por meios de comunicação.** 2005. Relatório (Relatório de Iniciação Científica)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

FRANÇA, Fabiane Freire. Gênero e educação: para além dos estereótipos ditados pelos meios de comunicação. **Revista Uturúgua: revista acadêmica multidisciplinar,** Maringá, n. 14, p. 1-9, jan./fev./mar. 2008. Disponível em: <<http://www.urutagua.uem.br/014/14franca.PDF>>. Acesso em: 9 abr. 2012.

FRANÇA, Fabiane Freire. **A contribuição dos estudos de gênero à formação docente: uma proposta de intervenção.** 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2009.

FRANÇA, Fabiane Freire; CALSA, Geiva Carolina. Gênero e formação docente: contribuições de um processo de intervenção pedagógica. **Revista Contrapontos – Eletrônica,** Itajaí, v. 10. n. 2, p. 105-112, maio/ago., 2010. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1709>>. Acesso em: 04 abr. 2012.

FRANÇA, Fabiane Freire; CALSA, Geiva Carolina. A problematização dos saberes de gênero no ambiente escolar: uma proposta de intervenção à formação docente. **Antíteses,** Londrina, v. 4. n. 7, p. 203-222, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/2874>>. Acesso em: 04 abr. 2012.

FRASER, Nancy. O que é crítico na teoria crítica? O argumento de Habermas e o gênero. In: FRASER, Nancy; BENHABIB, S.; CORNELL, D. (Orgs.). **Feminismo como crítica da modernidade.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987, p. 38-65.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática a liberdade.** 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. 25. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIEDAN, Betty. **Mística Feminina**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1971.

GALINKIN, Ana Lucia. Estudos de Gênero e Psicologia Social. In: SIMPÓSIO GÊNERO E PSICOLOGIA SOCIAL DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES, 2010, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: UNB, 2010. CD-ROM.

GALINKIN, Ana Lucia; ISMAEL, Eliana. Gênero. In: TORRES, Ana Raquel Rosas et al. (Orgs.). **Psicologia social**: temas e teorias. Brasília, DF: Technopolitik, 2011. p. 503-557.

GALINKIN, Ana Lúcia; ZAULI, Amanda. Identidade social e alteridade. In: TORRES, Cláudio Vaz; NEIVA, Elaine Rabelo (Orgs.). **Psicologia social**: principais temas e vertentes. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 253-261.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia moderna. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, Henry A. Paulo Freire e a Política do Pós-Colonialismo. **Pátio**, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 15-19, ago./out. 1997.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas em educação. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Trad. de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez, 1999. p. 125-154.

GOFFMAN, Eving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Antropologia do Ciborgue**: as vertigens do pós-humano. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.

HASTE, Helen. **The sexual metaphor**. London: Harvester Wheatsheaf, 1993.

HOOKS, bel. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 113-123.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAÚJO, Leila; BARRETO, Andreia (Orgs). **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça GPP-GeR: módulo II**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

JODELET, Denise. A alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p. 47-67.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JOFFE, Hélène. Degradação, desejo e "o outro". In: ARRUDA, Ângela (Org.). **Representando a alteridade**. 1. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p. 109-128.

JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrimdo o outro: para um entendimento da alteridade na Teoria das representações sociais. In: ARRUDA, A. (Org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. p. 69-82.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. (Coleção Psicologia Social).

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-51.

LAQUEUR, Thomas. W. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LAMAS, Rosmarie Wank-Nolasco. **Mulheres para além do seu tempo**. Venda Nova: Bertrand, 1995.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLANDA, Heloísa B. de. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Trad. de Susana B. Funck. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LENAIN, Thierry. **Ceci tem pipi?** Ilustrações de Delphine Durand. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2004.

LESSA, Patrícia. **Mulheres à venda: uma leitura do discurso publicitário nos outdoors**. Londrina: Eduel, 2005.

LOURENÇO, Amanda Nogueira. **Travesti: a construção do corpo feminino perfeito e suas implicações para a saúde**. 2009. 80 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva)—Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2009.



LOURO, Guacira Lopes. Prendas e antiprendas: educando a mulher gaúcha. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 25-56 jul./dez. 1986.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 85-92.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, jan. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Laêda Bezerra. Representações sociais: alguns apontamentos sobre a teoria e sua incursão no campo educacional. In: MACHADO, Laêda Bezerra (Org.). **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013. p. 15-28.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. **Gênero, sexualidade e diversidade na escola**: a construção de uma cultura democrática. 428 f. Tese (Doutorado em Psicologia)–Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral. Gênero, sexualidade e processos identitários na sociedade brasileira: tradição e modernidade em conflito. In: GALINKIN, Ana Lúcia; SANTOS, Claudiene (Orgs.). **Gênero e psicologia social**: interfaces. Brasília, DF: TechnoPolitik, 2010. p. 31-63.

MAIO, Eliane Rose. **O nome da coisa**. Maringá: Unicorpore, 2011.

MAIS da metade dos brasileiros são contra união gay, diz Ibope. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 jul. 2011. Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/950907-mais-da-metade-dos-brasileiros-sao-contra-uniao-gay-diz-ibope.shtml>>. Acesso em: 02 out. de 2011.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Tradução de Hélio Magri Filho. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

- MARIANO, Silvana Aparecida. Cidadania sexuada feminina: a inclusão das mulheres na Política de Assistência Social. In: SOUZA, Marcio Ferreira de (Org.). **Desigualdades de gênero no Brasil: nova ideias e práticas antigas**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2010. p. 41-70.
- MARTINS, Georgina da Costa. **O menino que brincava de ser**. São Paulo: DCL, 2000.
- MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- MENIN, Maria Suzana de S.; SHIMIZU, Alessandra de M.; LIMA, Claudia M. A teoria das Representações Sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 77-104, maio/ago. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 jun. 2011.
- MEYER, Dagmar E. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, M. V. (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 69-83.
- MILL, John Stuart. **A sujeição das mulheres**. Trad. de Débora Ginza. Coimbra: Almedina, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitex, 1993.
- MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento *gay*. **Cad. Pagu** [online], Campinas, n. 28, p. 101-128, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332007000100006&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010483332007000100006&script=sci_arttext&tlng=es)>. Acesso em: 15 de ago de 2013.
- MISKOLCI, Richard. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.
- MONTERO, Maritza. **Hacer para transformar: el método en la Psicología Comunitaria**. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 7-38.
- MOREIRA, Lassala. **Identidade docente e gênero: representações do professor por alunos e alunas de Pedagogia**. 112 f. 2009. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)–Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2009.
- MOREIRA, Maria de Fátima Salum. História, mulheres e valores. In: SANTOS, Gislene A.; SILVA, Divino José da (Orgs.). **Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 39-51.

MORELLI, Rita de Cássia. O campo da MPB e o mercado moderno de música no Brasil: do nacional-popular à segmentação contemporânea. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 10, n. 16, p. 87-101, 2008.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse**: son image et son public. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge; MARKOVÁ, Ivana. Ideias e seu desenvolvimento: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 224-286.

MOTT, Luiz. Homo-afetividade e direitos humanos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.14, n. 2, p. 509-521, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n2/a11v14n2.pdf>>. Acesso em: 12 jul. de 2011.

MOTT, Luiz. Pesquisas mostram aumento da violência contra homossexuais. **Câmara Notícias**, Brasília, DF, 24 set. 2010. Temas Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/DIREITOS-HUMANOS/151535-PESQUISAS-MOSTRAM-AUMENTO-DA-VIOLENCIA-CONTRA-HOMOSSEXUAIS.html>>. Acesso em: 03 mar. 2012.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

NOGUEIRA, Conceição. **Um novo olhar sobre as relações sociais de gênero**: feminismo e perspectiva crítica na psicologia social. Lisboa: Fundação Gulbenkian, 2001.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre gênero e Psicologia Social no Brasil. In: LAGO, Mara C. de Souza; TONELI, Maria J. F.; BEIRAS, Adriano; VAVASSORI, Mariana B.; MÜLLER, Rita de Cássia F. (Orgs.). **Gênero e pesquisa em Psicologia Social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 19-32.

NUERNBERG, Adriano Henrique; LAGO, Mara Coelho de S.; GROSSI, Miriam Pillar. A participação dos estudos de gênero na formação da psicologia social brasileira. In: GROSSI, Miriam Pillar; LAGO, Mara Coelho de S.; NUERNBERG, Adriano Henrique (Orgs.). **Estudos In(ter)disciplinados**: gênero, feminismo, sexualidade. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2010. p. 41-63.

OLIVEIRA, João Manuel de. Os feminismos habitam espaços hifenizados – a localização e interseccionalidade dos saberes feministas. **Ex aequo**, Vila Franca de Xira, n. 22, p. 25-39, 2010.

OLIVEIRA, João Manuel de; AMÂNCIO, Lígia. Teorias feministas e representações sociais: desafios dos conhecimentos situados para psicologia social. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 14, p. 597-615, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n3/a02v14n3.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2010.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Reengenharia do tempo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

PAI e filho são agredidos após serem confundidos com casal *gay*. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 set. 2011. Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/945603-pai-e-filho-sao-agredidos-apos-serem-confundidos-com-casal-gay.shtml>>. Acesso em 07 nov. de 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba: SEED, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento da Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual**. Curitiba, 2010. 70 p. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce\\_diversidade.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/dce_diversidade.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2011.

PARANÁ. APP-Sindicato. **Curso de Extensão em gênero, diversidade sexual e igualdade racial**. Curitiba: Unioeste, 2011. (Caderno 2: Gênero e Diversidade Sexual).

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

RAGO, Margareth. Adeus ao Feminismo? Feminismo e (Pós) Modernidade no Brasil. **Cadernos AEL**, Campinas, n. 3/4, p. 11-43, 1995/1996.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pillar (Orgs.). **Masculino, feminino, plural: gênero na interdisciplinaridade**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998. p. 21-41.

RAGO, Margareth. Os feminismos no Brasil: dos “anos de chumbo” à era global. **Labrys, Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 3, jan./jul. 2003. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys3/web/bras/marga1.htm>>. Acesso em: 11 fev. 2011.

RAGO, Margareth. Reinvenções de si no feminismo da diferença. **Labrys, Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, p. 22, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.tanianavarros-wain.com.br/labrys/labrys14/textos/margaok.htm>>. Acesso em: 18 nov. 2012.

ROCHA, Ruth. **Procurando firme**. Ilustrações de Marcello Barreto e Ivan Baptista. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta galinha sem pé**. São Paulo: Ática, 1996.

ROMÃO, José Eustáquio; CABRAL, Ivone E.; CARRÃO, Eduardo Vítor de M. COELHO, Edgar P. Círculo epistemológico, círculo de cultura como metodologia de pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 9, n. 13, p. 173-195, jan./jun. 2006.

ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, 2001.

RUBIN, Gayle. The traffic in women: notes on the “Political Economy” of sex. In: REITER, R. (Org.). **Toward an anthropology of women**. New York: Monthly Review Press, 1975, p 157-210.

SÁ, Celso. Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro. Ed. da UERJ, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Moara de Medeiros Rocha; ARAÚJO, Tereza Cristina Cavalcanti Ferreira de. Teorias psicológicas sobre gênero e suas implicações para o estudo da intersexualidade. In: GALINKIN, Ana Lúcia; SANTOS, Claudiene (Orgs.). **Gênero e psicologia social: interfaces**. Brasília, DF: TechnoPolitik, 2010. p. 31-63.

SCHIMIDT, Rita Terezinha. Mulheres reescrevendo a nação. In: MALUF, Sônia Weidner; MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; PUGA, Vera Lucia (Orgs). **Olhares Feministas**. Brasília, DF: Ministério da Educação: UNESCO, 2006, p. 399-414.

SEGATO, Rita Laura. Os percursos do Gênero na Antropologia e para além dela. **Sociedade e Estado**, Brasília, DF, v. 7, n. 2, p. 235-263, 1996.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Carmen A. Duarte; BARROS, Fernando; HALPERN, Sílvia C.; SILVA, Luciana A. Duarte. Meninas bem-comportadas; boas-alunas; meninos-inteligentes; indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 35-41. jul. 1999.

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e educação**. São Paulo: Cortez, 2007a.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. p. 247-258.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007b. p. 73-102.

SOARES, Rosângela. “Fica comigo”: juventude e pedagogias amorosas/sexuais na MTV. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. n. 46, p. 311-335, dez. 2007.

SOIHET, Rachel. Pisando no “sexo frágil”. **Nossa História**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 3, p. 35-41, jan./2004.

SOIHET, Raquel. Formas de Violências, Relações de Gênero e Feminismo. In: MALUF, Sônia Weidner; MELO, Hildete Pereira de; PISCITELLI, Adriana; PUGA, Vera Lucia (Orgs.). **Olhares Feministas**. Brasília, DF: Ministério da Educação: UNESCO, 2006.

SWAIN, Tania Navarro. Feminismo e representações sociais... **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 34, p. 11-44, 2001.

SWAIN, Tania Navarro. Os limites do corpo sexuado: diversidade e representação social. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento da Diversidade. **Sexualidade**: cadernos temáticos da diversidade. Curitiba: SEED-PR, 2009. p. 121-130.

TAMANINI, Marlene. Cosmologia e as deusas. In: SARTORI, Ari José; BRITTO, Néli Suzana (Orgs.). **Gênero e Educação**. Florianópolis: Genus, 2004. v. 1, p. 1-12.

TELLES, Marta Maria. **As representações sociais que professores apresentam acerca do que avaliam ser as representações sociais de sexualidade de alunos do ensino fundamental de escolas públicas**. 2004. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: Moderna, 2004.

UNESCO. Representação da Unesco no Brasil. Ministério da Saúde. Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica. **HQ SPE** um guia para educação em sala de aula: Histórias em quadrinhos; Projeto Saúde e Educação nas escolas. Brasília, 2010. Disponível em [http://www.aids.gov.br/sites/default/files/guia\\_professor\\_hq.pdf](http://www.aids.gov.br/sites/default/files/guia_professor_hq.pdf). Acesso em: 14 fev. 2011.

VALLADARES, Licia. Os dez mandamentos da observação participante. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 22, n. 63, p.153-155, fev. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69092007000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092007000100012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 jan. 2011.

VARGAS, Myriam A.; PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam Pillar. Projeto de Lei de Parceria Civil: posições laicas e religiosas. In: GROSSI, Miriam Pillar; LAGO, Mara Coelho de S.; NUERNBERG, Adriano Henrique (Orgs.). **Estudos In(ter)disciplinados: gênero, feminismo, sexualidade**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2010. p. 347-369.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 23-38.

VEM dançar. Direção Liz Friedlander. Produção: Christopher Godsick, Michelle Grace, Diane Nabatoff. Intérpretes: Antonio Banderas; Rob Brown; Alfred Woodard; Dante Basco e outros. Roteiro: Dianne Houston. EUA: New Line Cinema, 2006. 1 DVD (108 min.), colorido.

VENCATO, Anna Paula. “**Fervendo com as drags**”: corporalidades de drag queens em territórios gays da Ilha de Santa Catarina. 2002, 124 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)–Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 27, p. 407-428, maio/ago. 2006.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 35-82.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007. p. 7-72.

## **APÊNDICES**





**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro(a) Professor(a)

Você está sendo convidado(a) a participar em uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM (Universidade Estadual de Maringá). A participação é voluntária e antes de decidir se deseja participar você deverá ler o conteúdo deste termo e poderá tirar dúvidas a respeito do que julgar necessário. Ao final, caso decida participar, você será solicitado(a) a assinar o termo e receberá também uma cópia deste.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A AÇÃO DOCENTE SOBRE O GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

**Equipe responsável pela pesquisa:**

**Nome:** Geiva Carolina Calsa

**E-mail:** gcalsa@uem.br

**Nome:** Fabiane Freire França

**E-mail:** prof.fabianefreire@gmail.com

A pesquisa tem por objetivo geral pesquisar as representações dos/as docentes do ensino fundamental sobre gênero. Para a realização desta pesquisa partimos do pressuposto de que o/a professor/a necessita preparar-se para abordar estas questões no dia a dia da sala de aula.

Nesse sentido, espera-se que este estudo contribua para melhorar a organização e a prática da formação continuada dos/as docentes quanto ao tema gênero e sexualidade de forma que possam lidar com as situações informais e espontâneas que ocorrem no cotidiano escolar e envolvem estes assuntos entre os/as seus/suas alunos/as.

Sua participação como voluntário/a da pesquisa ocorrerá por meio de questionário individual com a pesquisadora, participação de um grupo de estudos sobre o tema de gênero e, também, como classe observada pela pesquisadora e/ou suas auxiliares de pesquisa. Todos os horários de participação nestas atividades serão pré-agendados conforme sua disponibilidade dentro do horário de trabalho na escola. Esclarecemos ainda que, além do questionário e do grupo de estudos, consideramos importante a observação de sua classe para que tenhamos dados de situações que ocorrem na sala de aula e para as quais os/as docentes necessitam apresentar respostas efetivas sobre gênero aos/as estudantes.

Possíveis dúvidas sobre a metodologia usada na pesquisa poderão ser esclarecidas a qualquer momento de seu desenvolvimento seja durante a entrevista, o grupo de estudos ou

a observação em sala de aula. As dúvidas poderão ser respondidas pelas pesquisadoras ou suas auxiliares.

Os responsáveis pela pesquisa garantem sigilo para assegurar a privacidade dos participantes quanto aos dados envolvidos na pesquisa. As discussões serão gravadas e as informações obtidas serão usadas apenas para fins científicos (de acordo com as diretrizes éticas e normas regulamentadoras estabelecidas na Resolução CNS nº 196, de 10 de outubro de 1996). Todos os registros serão descartados após o uso desta pesquisa e, uma vez que nenhum/a dos/as participantes da pesquisa será identificado/a por dados pessoais, sua participação não comporta danos.

Como forma de prevenir possíveis desconfortos ou prejuízos, você terá a liberdade de esclarecer quaisquer dúvidas antes e durante o curso da pesquisa, bem como retirar seu consentimento em qualquer fase do trabalho, sem penalização alguma. Também está assegurada sua plena liberdade para deixar de responder a qualquer questão que lhe cause constrangimento.

Não está prevista nenhuma forma de remuneração e os possíveis gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras (ressarcimento de despesas).

Finalizando, a equipe do projeto espera que a pesquisa proporcione subsídios para a preparação mais adequada dos/as docentes às discussões sobre gênero e sexualidade na escola, temas tão necessários para o desenvolvimento das políticas de inclusão da educação brasileira.

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, depois de ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo, **CONCORDO VOLUNTARIAMENTE** em participar da pesquisa **A AÇÃO DOCENTE SOBRE O GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá pela pesquisadora Fabiane Freire França, orientada pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Geiva Carolina Calsa, que podem ser contatadas a qualquer momento pelos e-mails e telefones fornecidos no presente termo.

Local e data: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura

Maringá, 18 de julho de 2011.

À Direção do Colégio ...

Em nome do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM) solicitamos a realização do projeto de Doutorado - A AÇÃO DOCENTE SOBRE O GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS - em vossa escola. Contamos com a colaboração da coordenação para o desenvolvimento do projeto de pesquisa com professores/as do ensino fundamental. Com esses professores/as pretendemos realizar entrevistas, grupo de estudos e observações de sala de aula envolvendo a temática referente a gênero e sexualidade.

A pesquisa será desenvolvida mediante o aceite dos professores/as e funcionários/as em horário a ser agendado, tendo duração média de uma hora e meia cada encontro. O aceite será realizado por meio de um formulário padrão a ser fornecido pela pesquisadora de acordo com as normas do comitê de ética de nossa universidade (COPEP-UEM).

Agradecemos antecipadamente sua colaboração e colocamo-nos a sua disposição para informações complementares.

---

Profa. Dra. Geiva Carolina Calsa  
Coordenadora do projeto

Assinatura do responsável:-----