

Como as escolas educam corpos nas práticas pedagógicas?*

*Alfrancio Ferreira Dias ***

Resumo:

O objetivo desse artigo é refletir, a partir de uma revisão da literatura, como as práticas escolares contemporâneas estão a educar os corpos de meninos e meninas para produzirem as diferenças. Discutem-se as questões do gênero e do corpo como um campo e de relações de poder que influenciam as experiências e expectativas de representação do erotismo, da sexualidade e do corpo. Na tentativa de mostrar a necessidade de incluir o princípio da coeducação para ampliação das relações de gênero nas práticas educativas, bem como as desigualdades no campo da educação.

Palavras-chave: Corpo. Docência. Gênero. Coeducação.

* Este artigo é fruto da pesquisa em andamento intitulada "Introduzindo a perspectiva de gênero na formação de professores para uma educação não discriminadora", financiada pelo CNPq.

** Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Sergipe; Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe; Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre a Mulher e Relações Sociais de Gênero (NEPIMG/UFS); diasalfrancio@hotmail.com.

How do schools educate bodies in their educational practices?

Abstract

The purpose of this article is to reflect, from a literature review, on how contemporary school practices are educating the bodies of boys and girls to produce differences. It discusses the issues of gender and body as an empirical field and of power relations, which influence the experiences and expectations of representation of eroticism, sexuality and of the body, in an attempt to show the need of including the principle of coeducation to expand gender relations in educational practices, as well as inequalities in the field of education.

Keywords: Body. Teaching. Gender. Coeducation.

¿Cómo las escuelas educan cuerpos en las prácticas pedagógicas?

Resumen

El propósito de este artículo es reflejar a partir de una revisión de la literatura, cómo las prácticas escolares contemporáneas están educando a los cuerpos de los chicos y chicas para que produzcan las diferencias. Se discute las cuestiones del género y del cuerpo como un campo y de relaciones de poder que influyen en las experiencias y expectativas de representación del erotismo, de la sexualidad y del cuerpo. En un intento de mostrar la necesidad de incluir el principio de la coeducación para la expansión de las relaciones de género en las prácticas educativas, así como las desigualdades en el campo de la educación.

Palabras clave: Cuerpo. Docencia. Género. Coeducación.

No campo das interações sociais, a masculinidade e a feminilidade são ressignificadas num processo complexo, no qual as relações nas práticas educativas influenciam o significado atribuído às diferenças entre os sexos. Parte-se das relações que se estabelecem entre docente/aluno, docente/meio, docente/sociedade para entender os sentidos do aprender e do ensinar dos/as docentes sobre o disciplinamento dos corpos, ou, até mesmo, a negação/anulação dos corpos nas práticas pedagógicas.

As representações dos corpos masculinos e femininos são questionadas dentro e fora das instituições escolares, com base nas questões coexistentes nas práticas sociais que influenciaram e influenciam a forma pela qual homens e mulheres desenvolvem a pedagogia da sexualidade. Percebe-se que essa prática desenvolve-se através dos tempos, e propõe, de forma comedida e processual, a perpetuação do silenciamento do corpo, do desejo, e do erotismo na prática pedagógica.

Homens e mulheres – treinados para não sentir e falar sobre desejo – tentam o desligamento ou separação do corpo e mente para desintegrar seus pensamentos, suas emoções e suas sexualidades do processo pedagógico. O fruto desse processo é a ideia de que a escola educa os corpos dos seus agentes, em todas as suas especificidades, a partir das formas pelas quais ensina, avalia, pune e define comportamentos masculinos e femininos. Essa educação se reproduziu por muito tempo sem espaço para o questionamento, o enfrentamento, ou até mesmo, sem espaço de está na “fronteira” normativa do “ser menino e menina” e do “ser homem e mulher”. Com isso, tenta-se levar o leitor a fazer uma reflexão profunda sobre as práticas e representações do desejo, do corpo, da sexualidade e das relações de gênero no campo da educação, visto que essas experiências podem reproduzir-se ou subverter-se a partir da relação tempo/espaço e os processos de socializações dos agentes escolares.

As diversas práticas escolares tendem a reproduzir a ideia do corpo como um “lugar” sagrado e íntimo, a fim de desassociar o desejo e o prazer das relações escolares. É bastante comum, entre professores e professoras, a dificuldade de lidar ou falar sobre o corpo; quando são confrontados com determinados assuntos, raramente

argumentam quanto às formas que lidam com as representações das masculinidades e feminilidades em suas salas de aulas (DIAS, 2013). Talvez suas trajetórias familiares, escolares e sociais tenham lhes ensinado a anular a representação dos seus corpos, por isso reproduzem a necessidade de avaliar, categorizar e educar os corpos de meninos e meninas para a anulação da sexualidade, com o pressuposto de que a sala de aula não é um lugar para a representação do desejo, mas sim, de negar o corpo.

Assim, cabe questionar qual o lugar do corpo nas práticas pedagógicas das escolas? Quais as principais atitudes e atividades das escolas para não reproduzirem as diferenças e desigualdades de gênero em suas práticas educativas? Ou até mesmo, como as escolas estão educando meninos e meninas? Ao tentar responder essas indagações iniciais, pretendo refletir acerca de como as práticas escolares contemporâneas estão a educar os corpos de meninos e meninas para produzirem as diferenças sexuais, na tentativa de mostrar a necessidade de incluir o princípio da coeducação para ampliação das relações de gênero nas práticas educativas, bem como as desigualdades no campo da educação.

Discutindo sobre gênero e corpo

A adoção do conceito de gênero no âmbito dos estudos de mulheres e feministas tornou o gênero como campo científico. O conceito de gênero é compreendido como um divisor de águas para outra fase distinta da primeira onda do feminismo, e anunciador, de certa forma, da valorização significativa do diferencialismo, da afirmação política das diferenças, dos processos identitários e de igualdades; ou seja, o conceito chama a atenção para a diversidade ou as diferenças dentro da diferença (DIAS, 2014).

Nos dias atuais mais que nunca, o advento da globalização trouxe à tona para o debate acadêmico uma série de indagações acerca da cultura. Obviamente, estão sendo testados em efervescência os modelos culturais tradicionais e o processo de mutação das identidades, no sentido que se vivencia, efetivamente, um processo de formação e transformação cultural sem mais limites de tempo e espaço. Nesse sentido, cabe dizer que a intenção não

é voltar às discussões sobre “identidade” na sociedade, haja vista o pensamento de Dias: “se acompanharmos esse espaço social de identidades pessoais não mais passivas na sociedade moderna e, a partir disso, tentar traçar um objeto de análise na qual tente ver as identidades como um campo marcado pelas diferenças” (DIAS, 2011, p.154). Como as identidades são fluidas, fragmentadas, novas, consoante às modificações e rupturas nas interações sociais, a intenção é buscar compreender o processo cultural do conceito de gênero.

É interessante marcar o início desse processo com as contribuições de Beauvoir (1949) acerca de gênero. A autora questiona o determinismo biológico (nascer mulher), a fim de refletir quanto a uma concepção social de gênero (tornar-se mulher). Ela lança sua crítica sobre os aspectos culturais do patriarcado, visto que os determinantes sociais, não os biológicos, eram os que deveriam posicionar homens e mulheres na sociedade. Contudo, no decorrer de sua obra, mostra como, culturalmente, o masculino é um exemplo de positividade (modelo a ser seguido), enquanto as mulheres representam a imagem do “outro”. O “outro”, nesse caso, é visto como o diferente, com características secundárias, de segundo plano — ou seja, “o segundo sexo”. Nas palavras da autora:

O homem é pensável sem a mulher. Ela não, sem o homem. Ela não é senão o que o homem decide que seja; daí dizer-se o “sexo” para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para ele, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro. A categoria do *Outro* é tão original quanto a própria consciência (BEAUVOIR, 1949, p. 10-11).

A autora defende que essa relação está ligada às ideias patriarcais que definiam as relações de gênero com um enraizamento nos aspectos biológicos. As distinções entre masculino e feminino são, na verdade, fruto do que a sociedade impõe como papéis para homens e mulheres. A análise de Beauvoir traz para sociedade uma nova maneira de ver as mulheres e o papel que estas pode-

riam ter e desenvolver na sociedade — ou seja, a “passagem do estado natural para a cultural” (BEAUVOIR, 1970, p. 11). A relação entre masculino e feminino não pode ser representada numa economia significativa em que o masculino constitua o círculo fechado do significante e do significado. Beauvoir (1970) prefigurou essa possibilidade ao argumentar que os homens não poderiam resolver a questão das mulheres porque, neste caso, estariam agindo como juízes e como partes interessadas.

A construção discursiva do corpo e a sua separação do estado de liberdade, em Beauvoir (1970), não conseguem marcar no eixo do gênero a própria distinção corpo/mente que deveria esclarecer a persistência da assimetria dos gêneros. Para ela, o corpo feminino é marcado no interior do discurso masculinista; enquanto o corpo masculino, em sua fusão com o universal, permanece não marcado.

Segundo Lauretis (1994, p. 235), a “construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução”. Então, ao aceitar que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, entende-se que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando, por isso é indispensável admitir que até mesmo as teorias e as práticas feministas — com suas críticas aos discursos sobre gênero e suas propostas de desconstrução — estão construindo o gênero, visto que “a construção do gênero é tanto o produto quanto o processo de sua representação” (LAURETIS, 1994, p. 211). A argumentação da autora sobre gênero, como produto e processo de representação da sociedade, é bastante significativa, visto que abrange os significados construídos da identidade do “outro” dentro de determinado lugar, bem como o papel atribuído por cada pessoa (homem ou mulher) dentro das relações que são construídas nesse lugar.

Judith Butler (2010) vai além dessa discussão, quando questiona a construção do gênero, pois, para ela, cotidianamente há uma tendência a considerar natural o que é o masculino e o feminino. A representação da figura masculina e da feminina, no entanto, não se restringe

absolutamente à condição “do ser do macho e do ser fêmea”, mas sim ultrapassa bastante esses limites biológicos. Trata-se, com efeito, de construções e desconstruções sociais e culturais de grande complexidade, modeladas por regras e códigos simbólicos da sociedade. Entende-se que, dessa forma, Butler (2010) coloca em pauta a indicação dos limites dessas interpretações, principalmente quando questiona a Biologia.

O questionamento da formulação de que a biologia é um destino, a distinção entre sexo e gênero atende a tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nenhum resultado causal do sexo, nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo (BUTLER, 2010, p. 24).

No entender da autora, as identidades dos indivíduos já são potencialmente contestadas pela distinção que abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo, em outras palavras, a “ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados de gênero, descritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo estes corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável” (BUTLER, 2010, p. 26). Embora o trabalho de Butler (2010) seja deveras eficiente para entender os mais variados “problemas de gênero”, principalmente das ideias e questões feministas referentes à insubordinação da identidade, ela extrapola a discussão sobre gênero. Judith Butler questiona o construto sexo-gênero, ou seja, as formas de construção do sexo e do gênero no processo histórico-cultural da sociedade, a fim de chegar à conclusão de que é necessário passar por um processo de “desconstrução” do gênero.

Parte-se da premissa de que as relações de gênero constituem-se e se reproduzem a partir das relações de poder. Assim, as desigualdades entre os homens e mulheres poderiam ser consideradas no âmbito das interações face a face; ou seja, no bojo das relações, ficando sem exame tanto as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades quanto as complexas redes de poder (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos) que constituem hierarquias nas relações entre homens e mulheres. A noção

de dicotomia é muito interessante para este debate, visto que, dentro de um determinado contexto social, homens e mulheres são sujeitos ativos, com especificidades que podem desestabilizar a relação homem dominador/mulher dominada, ou o gênero forte dominando o fraco, a fim de entender que nessa relação binária de poder serão tecidas novas formas de domínio.

Não há dúvida de que esse processo de separação entre o público e o privado tem como eixo central o corpo. O corpo masculino, mais forte, era considerado nato para o trabalho (produtor – esfera pública); já o corpo feminino, mais frágil, é/era associado ao aspecto natural da reprodução (reprodutora – esfera privada). O pensamento de Michel Foucault, em *Vigiar e punir* (1987), contribui com outros olhares para explicar as relações de poder entre os gêneros no campo da educação, através da análise da normatização da conduta de meninos e meninas, professores e professoras, bem como a produção dos saberes sobre sexualidade e os corpos nos múltiplos processos educativos. Na perspectiva de Foucault (1987), as instituições escolares podem, em suas práticas cotidianas, criar mecanismos de controle disciplinador do corpo, bem como outros mecanismos disciplinadores, como formas de poder simbólico das instituições escolares. Embora já se perceba um distanciamento de alguns pesquisadores sobre a ideia do corpo como um espaço de poder, Michel Foucault salienta a sua importância no campo político.

O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. Este investimento político do corpo está ligado, segundo relações complexas e recíprocas, à sua utilização econômica; é, numa boa proporção, como força de produção que o corpo é investido por relações de poder e de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é possível se ele está preso num sistema de sujeição (onde a necessidade é também um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado); o corpo só se torna força útil se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso. Essa sujeição não é obtida só pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem

ser direta, física, usar a força contra a força, agir sobre elementos materiais sem, no entanto, ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física (FOUCAULT, 1987, p. 29).

A forma de ver o corpo do outro como útil justifica a dominação patriarcal da esfera privada, a partir do entendimento da produção (no caso das mulheres, o trabalho doméstico e sem remuneração), bem como do processo de submissão ao poder do homem dentro da família. A distinção entre público e privado apresentou-se, ao longo do tempo, como categoria política, expressão e meio de uma vontade de decisão sexual dos papéis, das tarefas, dos espaços, produtora de um real e constante remodelar. No campo da educação, não poderia ser diferente, na medida em que a forma de ver os corpos de meninos e meninas sempre foi como “útil”, manipulado, escondido, para sempre ser indesejável. Para Souza (2014, p. 15), esse controle vem da necessidade de ensinar na sociedade e na escola “ideias fixas e normatizadoras em relação ao sexo, ao corpo, ao gênero e a sexualidade”. Tudo que “escape” dessas ideias fixas e normatizadoras é muito questionada e colocada a “margem da sociedade, em outras palavras, existe a necessidade de controlar o erotismo, a sexualidade e o corpo de meninos e meninas na escola.

O controle do erotismo, da sexualidade e do corpo

Compreendo que homens e mulheres participam de processos de socialização no decorrer de suas trajetórias familiar, escolar e social, de forma ativa/passiva, num processo de influenciar/ser influenciado um ao outro, reproduzindo um discurso social e cultural. Em outras palavras, a representação das masculinidades e feminilidades no campo da educação pode interferir nos sentidos e significados atribuídos ao corpo, ao desejo e ao controle da sexualidade.

Percebo a cultura como um conjunto de significados/significantes que, através das tradições, desvia-se para uma nova forma de situar-se, produzir-se, no sentido mais amplo, num processo de metamorfose em que

novos conceitos, compreensões e caminhos permitem o surgimento de novos sujeitos. Admito que esse processo de mudança cultural, especificamente de papéis sociais, esteve por muito tempo adormecido nas instituições de ensino, a partir das reflexões quanto ao caminho que homens e mulheres percorreram na sociedade. Religião, tradições e costumes sociais pautaram, e ainda estão a pautar, os modos de vida de homens e mulheres, direcionando para uma “doutrinação” dos corpos, na qual o principal objetivo seria a negação do desejo e o disciplinamento da masculinidade e feminilidade, tendo a escola como umas das principais ferramentas de catequização.

O antropólogo francês David Le Breton (2003) vem há muito tempo se dedicando ao estudo do corpo. Com uma leitura singular, Le Breton descreve as principais fases epistemológicas e discursivas do corpo, tornando-se uma referência para aqueles/as que se dedicam a estudar um pouco mais acerca da perspectiva do corpo como um campo de análise científico. Especificamente, em *Adeus ou corpo* (2003), o autor descreve as principais formas de santificar o corpo para a sua anulação e dissociação do prazer, do desejo, da sexualidade, no decorrer da história¹. Assim, em sua análise, o corpo é “colocado como um *alter ego* consagrado ao rancor dos cientistas, subtraído do homem que encarna à maneira de um objeto, esvaziado de seu caráter simbólico, o corpo também é esvaziado de qualquer valor” (LE BRETON, 2003, p. 15). O mesmo poder simbólico é desempenhado pelas escolas, no que se refere à escolarização dos corpos, visto que em suas práticas educativas, os meninos e meninas, homens e mulheres são ensinados a desenvolver a mente, a cognição, a aprendizagem, de forma a desvincular o corpo, seus desejos e sexualidades desse processo. Em síntese, anula-se o corpo nas salas de aula, numa perspectiva de separação entre mente e corpo, ou seja, corpos sem desejos, sem erotismo, sem sexo.

Na sala de aula, entram corpos que não têm desejo, que não pensam em sexo ou que são, especialmente, dessexualizados para adentrar esse recinto, como se corpo e mente existissem isoladamente um do outro ou como se os significados, constitutivos do que somos, aprendemos e sabemos, existissem separadamente de nossos desejos (LOPES, 2010, p. 126).

Por muito tempo, foi esse o argumento desenvolvido nas escolas. Ensinados a desprezar as representações do corpo, meninos e meninas foram disciplinados de todas as formas nas práticas educativas a se distanciarem do desejo, a representarem um corpo sem sexo no interior das salas de aulas. Na verdade, percebe-se que a escola, frequentemente, desenvolve a perspectiva social da sexualidade como intimamente ligada puramente ao espaço privado e que tais discursos celebram a ideia de que a escola só tem espaço para desenvolver a aprendizagem, sendo que esta não poderia ser dificultada através das representações dos desejos, dos corpos e sexualidades de meninos e meninas. É esse um dos principais argumentos de Louro (2010b), a qual parte da premissa de que quando a escola educa os corpos de meninos e meninas, ela também produz uma sexualidade tida como “normal”. Em seu texto *Pedagogias da sexualidade* (2010, p. 18), a autora passa a representar como a escola educa e normatiza os corpos, por meio de reflexões de suas próprias vivências escolares, deixando claro que no processo educativo, a “escola também deixou marcas expressivas em meu corpo e me ensinou a usá-lo de uma determinada forma”. Percebe-se que as marcas e ensinamentos descritos por Louro narram o poder que a escola exerce sobre seus agentes, especificamente no que se refere às representações das masculinidades e feminilidades: meninos e meninas são treinados, avaliados, categorizados e punidos pela necessidade de anulação da sexualidade, bem como educados a desenvolver as habilidades e comportamentos masculinos e femininos.

No processo educativo as pessoas são ensinadas a controlar a sexualidade, o desejo e a desenvolver papéis sociais ligados à masculinidade e à feminilidade, daí a tendência é que se reproduzam essas práticas simbólicas de controle, quando os professores desenvolvem suas aulas a partir de suas identificações sociais, em alguns casos, como se docentes e alunos não tivessem corpos, a fim de trabalhar apenas e puramente com a mente. Nesse contexto, as ideias de Bell Hooks (2010, p. 115) são relevantes para essa discussão, na medida em que “chamar atenção para o corpo é traír o legado de repressão e de negação que nos tem sido passado por nossos antecessores na profissão docente, os quais têm sido, geralmente, brancos e homens”. A autora alerta para as dificuldades de

situar o papel do professor no processo de anulação do corpo, bem como falar sobre desejo e sexualidade nas situações de ensino. O fato é que professores aprendem a silenciar o desejo no processo pedagógico e reproduzem esse comportamento constantemente em sala de aula.

Nesse diapasão, demonstro como isso acontece na prática, através da análise do trabalho de Cruz e França (2011) desenvolvido acerca da educação feminina no Colégio Sagrado Coração de Jesus, na cidade de Estância (SE), mediante as memórias e trajetórias de alunas. As autoras mostram como uma instituição religiosa desenvolvia a perspectiva do antifeminismo e inculcava nas suas práticas a moralidade, dominada principalmente por valores patriarcais.

O controle da sexualidade era um item explícito nas ações pedagógicas da Instituição, com ênfase no androcêntrismo, haja vista que a “ordem masculina se inscreve também nos corpos através de injunções táticas, implícitas nas rotinas da divisão do trabalho ou dos rituais coletivos e privados” (CRUZ; FRANÇA, 2011, p. 122). Para as autoras, a ordem social era desenvolvida intensamente dentro da Instituição, ensinando uma postura específica para os corpos, atribuindo papéis distintos para a masculinidade e feminilidade, no qual o “contato físico sob qualquer aspecto entre mulheres e homens e mulheres e mulheres era reprovado ou criticado” (CRUZ; FRANÇA, 2011, p. 122). A doutrinação e policiamento dos corpos era uma das grandes características das escolas religiosas, exercendo influências sobre as mais variadas formas de negação do corpo, bem como influências na construção das personalidades dos alunos e alunas. Em outras palavras, para as autoras a Instituição de Ensino desenvolvia o controle da sexualidade mediante a perspectiva cultural, por considerar como um ato proibido, reprimido e inerente ao espaço privado. O desejo e a sexualidade não poderiam ser discutidos nos espaços educativos e sociais, mas sim silenciados e anulados cotidianamente.

Segundo Bell Hooks (2010), nas práticas escolares, como no contexto familiar, as pessoas são treinados a anular as representações dos corpos e dos prazeres, obedecendo a uma ótica social que sexo e prazer só acontecem na esfera privada. A autora vai além da discussão que per-

passa sob os olhares dos alunos e alunas, chegando ao próprio professorado, visto que a maioria dos professores e professoras, disciplinados em seus processos formativos, não se sentem a vontade para falar sobre seus desejos, com o pressuposto de que na sala de aula não tem lugar para essas discussões. Confirma-se, então, a ideia de Xavier Filha que, apesar de estes “discursos pedagógicos ocuparem a mente do sujeito que se tornou escolarizável, os processos escolares na prática tiveram como propósito controlar, vigiar, regradar, moldar os corpos de meninos e meninas” (XAVIER FILHA, 2011, 83).

Nesse sentido, a escola em suas práticas educativas está a educar meninos e meninas para a anulação do corpo, quando investe no distanciamento da mente e corpo, quando normatiza a formação de homens e mulheres, quando desenvolve uma linguagem que padroniza masculinidades e feminilidades, quando nas situações diárias despreza as experiências e inter-relações de alunos e alunas e professores e professoras. Acredito que a socialização contribua para intensificar essas relações, por intermédio das identificações sociais e sexuais, podendo surgir desse contexto as diferenças e desigualdades.

Apontando para o futuro: por uma pedagogia da coeducação

As representações de gênero relativas ao trabalho docente anunciam a existência de estereótipos ligados à masculinidade e à feminilidade reconhecidos, prioritariamente, pelas mulheres, consideradas as suas vivências no campo do trabalho, ao mesmo tempo em que se percebe nas narrativas que estas estão representando os processos de relações do “eu” com os “outros” (homens/mulheres, mulheres/mulheres e homens/homens), ou seja, da alteridade. No campo das interações sociais, a masculinidade e a feminilidade são ressignificadas num processo complexo, no qual as relações nas práticas educativas influenciam o significado atribuído às diferenças entre os sexos.

As representações sociais relativas a homens e mulheres docentes são pensadas em conformidade com o trabalho que realizam, num espaço de relações dinâmicas e

ambíguas, que descrevem as narrativas, as imagens de gênero, os papéis de homens e mulheres, das masculinidades e feminilidades que configuram as práticas de socialização no interior da escola. Nesse sentido, as mudanças de consciência concernentes às relações de gênero são fundamentais para entender as identidades/alteridades dos/as agentes escolares, sendo necessárias novas formas de organização do trabalho a fim de ampliar os espaços de socialização da escola, uma vez que essas relações acabam por indissociar as identidades/subjetividades dos/as agentes escolares, em consonância com a atribuição de sentidos à prática educativa, ao aprender e ao ensinar, que suas identidades sociais se constroem.

A preocupação seria apenas como um caminho a ser percorrido por meninos e meninas nas escolas, visto que - como todo processo de socialização - a escola, em suas práticas, utiliza e reproduz algumas diferenças através das identificações de seus agentes. Entretanto, meninos e meninas não são mais receptores passivos dessa reprodução, pois a tentativa que a escola faz de anular, vigiar, escolarizar o corpo já está sendo questionada por muitos alunos e alunas nas salas de aulas. Segundo Auad (2006, p. 78), meninos e meninas no contexto escolar “reagem, seja ao recusar ou ao assumir, às aprendizagens sobre o feminino e o masculino, propostas implícita e explicitamente nos processos educacionais”. Embora, de diferentes formas, as reações de meninos e meninas sejam o bastante para iniciar um processo de desestabilização das práticas educativas tradicionais, aquelas que definiam principalmente comportamentos, gestos, coisas, como femininas e masculinas estão paulatinamente sendo recusadas no cotidiano escolar. Além da recusa, há o enfrentamento às práticas tradicionais mediante as representações de suas identificações.

Para Carvalho (2011), a formação dos professores e professoras e as práticas educativas estão mais sensíveis às questões de gênero, atualmente. Percebe-se a necessidade de refletir mais acerca da construção e desconstrução das representações dos significados das masculinidades e feminilidades no campo da educação, seja nas salas de aula como também nos cursos de formação de professores. Percebe-se que o caminho inicial para a democratização das práticas escolares está intimamente

ligado ao processo educativo, neste sentido, “admite-se que a educação, os processos escolares e as ações docentes influenciam a equidade ou iniquidade de gênero e, inversamente, que o gênero impacta as experiências e os resultados educacionais” (CARVALHO, 2011, p. 31).

É importante compreender que as ações dos agentes escolares são determinantes e influenciam na transformação das práticas educativas, criando ambientes de tolerância às diversidades, bem como mudanças na própria organização escolar. Nesta perspectiva, como progredir para esse cenário futuro? A perspectiva que chamo de *Pedagogia da Coeducação* pode ser o pontapé inicial para a criação de práticas educativas mais significativas e plurais e menos desiguais. Utilizo as concepções de Daniela Auad sobre a prática da coeducação, por acreditar que a autora é uma das pesquisadoras brasileiras que mais desenvolveu a perspectiva da coeducação para a ampliação das formas de educar meninos e meninas, bem como o desenvolvimento de políticas públicas para a igualdade de gênero. Segundo ela a coeducação refere-se:

A um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Trata-se de uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações a serem implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aulas e nos jogos e nas brincadeiras dos pátios (AUAD, 2006, p. 79).

Acredita-se que a partir da reconstrução das masculinidades e feminilidades no campo da educação, novas formas de ver e agir nas práticas educativas poderá surgir e se constituir como ações permanentes. Mais que isso, novas formas de organização do trabalho pedagógico, para que as atividades didático-pedagógicas passem a alcançar a equidade entre meninos e meninas, nas ações diárias, nas aulas, nos jogos e brincadeiras. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento formativo e político dos agentes escolares para que estes possam desenvolver “ações” e “mudanças”, dentro do ambiente escolar e fora dele, para que as práticas coeducativas se desenvol-

vam, numa perspectiva macro/micro, objetiva/subjéctiva, geral/particular.

Segundo Auad (2006, p. 81-84), para que isso aconteça, é preciso que algumas transformações sejam realizadas para que, de fato, a igualdade de gênero se desenvolva nas escolas, tais como: mudanças na legislação; nos sistemas educativos; nas unidades escolares; nos currículos; nas interações entre professoras, professores, alunos e alunas; capacitação e formação profissional; paridade do professorado; livros didáticos que não reproduzam as desigualdades de gênero.

Mesmo que essas ações gerais não se desenvolvam rapidamente em todas as escolas, ou seja, como uma política pública, professores e professoras podem e devem assumir e desenvolver medidas da perspectiva da *Pedagogia da Coeducação* em suas práticas diárias, pois a coeducação “figura não apenas como política pública, mas também como oportunidade de encontro, debate e celebração entre muitos e diferentes sujeitos que atuam e constroem o conhecimento, a educação e os movimentos sociais.” (AUAD, 2006, p. 87).

Diante das reflexões e discussões abordadas em um tema tão dinâmico e complexo, é impossível ter a pretensão de ter estudado e compreendido todas as perspectivas dessa temática. Entretanto, ousei refletir acerca das representações de gênero no campo da educação, destacando o papel da escola na educação dos corpos de meninos e meninas, na diminuição das desigualdades e a produção de práticas mais igualitária, não apenas para atender à produção desse artigo, mas, principalmente, discutir acerca das relações de gênero na docência, campo de atuação profissional do pesquisador. Espera-se que o masculino e o feminino sejam repensados para a criação de uma nova consciência para o encontro das diferenças (MURATO; BOFF, 2010)². Neste sentido, espera-se que este texto, bem como os demais desse número temático sobre gênero e educação, aproximem os estudantes das licenciaturas e das pós-graduações de uma abordagem científica de análise e discussão do tema “gênero”, partindo das problemáticas sexistas, assim como desigualdades de gênero.

Notas

1 Esse aspecto é desenvolvido por Pacheco (2012, p. 110), no qual a “sexualidade expressaria a própria força maior da repressão do sexo traduzida em manuais, textos científicos de como conter ou analisar os corpos. E a era dos discursos médicos e psicanalíticos sobre os corpos e da educação como instrumento para entender e controlar o comportamento sexual das crianças, das mulheres e dos homossexuais”.

2 Ver também “Gênero Trans e Multidisciplinar” (2013), pois os autores trabalham os estudos de gênero sob a perspectiva “transformadora, transformista, transdisciplinar e transgênero”. Nessa coletânea, os leitores/as podem encontrar uma diversidade de temas, “sujos enfoques ultrapassam e desafiam os limites da compreensão normativa das relações de gênero na sociedade contemporânea” (PACHECO, 2013).

Referências

- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- BEAUVOIR, Simone de. **Le deuxième sexe**: les faits et les mythes. Paris: Gallimard, 1949.
- _____. **O segundo sexo**: fatos e mitos. 4.ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **Diferenças e desigualdades na escola**. Campinas/SP: Papirus, 2012.
- CRUZ, Maria Helena Santana; FRANÇA, Vera Lúcia Alves. **Memória e trajetórias de alunas do Colégio Sagrado Coração de Jesus em Estância - Sergipe (1950-1970)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011.
- DIAS, Alfrancio Ferreira. Dos estudos culturais ao novo conceito de identidade. **Revista Fórum Identidades**, GEPIADE, Ano 5, Volume 9, Jan-Jun 2011, pp. 152-166. 2011.
- DIAS, Alfrancio Ferreira. Educando corpos, produzindo diferenças: um debate sobre gênero nas práticas pedagógicas. **Revista TOMO**, n. 23, jul-dez, 2013, pp. 237-258.
- DIAS, Alfrancio Ferreira. PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **Gênero Trans e Multidisciplinar** (Orgs.). Jundiaí/SP: Paco Editorial, 2013.
- DIAS, Alfrancio Ferreira. **Representações sociais de gênero no trabalho docente**: sentidos e significados atribuídos ao trabalho e a qualificação. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2014.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da punição. Petrópolis (RJ): Vozes, 1987.
- HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade (org.). 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In: HOLANDA, He-loisa Buarque de (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica cultural. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p.206-242.
- LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**: Antropologia e sociedade. Campinas (SP): Papirus, 2003.
- LOPES, Luiz Paulo Moita. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria *queer*. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.
- SOUZA, Marcos Lopes de. Diversidade de gênero e sexual e suas implicações na escola. DIAS, Alfrancio Ferreira. **Formação de professores para uma educação não discriminadora**. Aracaju: Infographics, 2014.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 11. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010a.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias de sexualidade. In: _____.(org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.
- MURARO, Rose Marie; BOFF, Leonanrdo. Feminino e Masculino: uma nova consciência para o encontro das diferenças. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- PACHECO, Ana Cláudia Lemos. Discurso, gênero e sexualidade: questões contemporâneas. **Revista Saberes em Perspectiva**, v. 2, nº 2, pp. 109-120, Jan./Abr, 2012.
- XAVIER FILHA, Constantina. Representações de corpo masculino e feminino em pesquisa com crianças. **Revista FACED**, n.19, p.75-89, jan./jun. 2011.

Recebido em: 18/12/2013

Aceito em: 15/02/2014

Publicado em: 30/04/2014