

A ESCOLA COMO UM AMBIENTE QUE (RE)PRODUZ REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO: COMO REPENSÁ-LAS?

Fabiane Freire França*
prof.fabianefreire@gmail.com
Geiva Carolina Causa**
gccalsa@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo consiste em investigar as representações sociais de professoras e funcionárias dos anos iniciais de uma escola da rede pública no que diz respeito às questões de gênero, bem como repensar a prática e a formação docente sobre as temáticas de gênero e sexualidade. As discussões de gênero atreladas à produção no campo das representações sociais possibilitam olhares e abordagens dinâmicas para (re)pensar a construção de conceitos. Em vista disso, problematizamos neste artigo: como dialogar com as práticas e vivências de professoras sobre suas representações sociais de gênero? Como repensá-las? Para atender ao objetivo do artigo, os encaminhamentos teórico-metodológicos pautaram-se na articulação dos Estudos de gênero e da Teoria das Representações Sociais. Utilizamos como recurso um círculo dialógico, com base em Paulo Freire, para debater, problematizar e posteriormente analisar as representações sociais de gênero apresentadas pelas participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Educação; gênero; representações sociais.

1 INTRODUÇÃO

Em razão da importância política e social da discussão de gênero e sexualidade buscamos responder as seguintes questões: como repensar as práticas e vivências de profissionais no contexto escolar sobre suas representações sociais de gênero?

Do ponto de vista empírico, as respostas a estas questões e objetivos foram buscadas em grupos de estudos configurados como um círculo dialógico (FREIRE, 1983; JOVCHELOVITCH 2008; ACCORSSI, 2011) realizados com 18 participantes que trabalham em uma escola pública da cidade de Campo Mourão-PR.

Em diálogos, essas profissionais manifestaram suas representações e foram incitadas a refletir sobre algumas maneiras de perceber as relações de gênero e sexualidade. A escola, *locus* desta investigação, indicada pelo Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão-PR, foi selecionada após seu aceite para o desenvolvimento da pesquisa.

* Formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2005). Doutora e Mestre em Educação pela mesma instituição (2009/2014) com pesquisa voltada à formação de professores e o conceito de gênero. Professora da Universidade Estadual do Paraná - Campus de Campo Mourão.

** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação (PPE-UEM).

Os dados obtidos na pesquisa de campo e as discussões resultantes de sua análise foram organizados neste artigo por subtítulos. Inicialmente propomos estabelecer uma relação entre gênero e representações sociais no campo da Psicologia Social e realizar uma discussão voltada à educação.

O subtítulo seguinte apresenta a metodologia da pesquisa da qual faz parte a descrição dos encaminhamentos metodológicos de caráter qualitativo com o intuito de evidenciar as representações sociais de gênero que circularam no grupo de docentes. Este grupo foi considerado um círculo dialógico por representar discussões, debates, temas, problemáticas acerca do gênero no cotidiano escolar.

Na sequência, as representações das participantes durante um dos círculos dialógicos são apresentadas em discussões, organizadas sob a nossa interpretação fornecendo-lhes significados abertos a novas possibilidades de sistematização. Os resultados da pesquisa evidenciam que há uma gama de representações sociais de gênero que circulam na escola investigada. Ao estabelecer as discussões sobre as mesmas em um círculo dialógico foi perceptível a coexistência de saberes sobre gênero em uma mesma situação, em um mesmo sujeito.

Em vista disso, o objetivo deste artigo se configurou em investigar as representações sociais de professoras e funcionárias dos anos iniciais de uma escola da rede pública da cidade de Campo Mourão-PR, no que diz respeito às questões de gênero. Por fim, consideramos que colocar este modo de pensar em problematização é pertinente para compreender como foram e são construídas nossas representações sociais de gênero e como podemos repensá-las.

2 O QUE SÃO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS? O QUE ISSO TEM A VER COM GÊNERO E EDUCAÇÃO?

O que significa ser homem ou mulher na sociedade? As análises pautadas nas relações de gênero não têm pretensão em substituir os estudos sobre mulheres, mas acrescentar novos olhares às práticas consideradas femininas e masculinas. Os estudos nas áreas de ciências humanas e sociais contribuíram às diversas discussões e pesquisas sobre a representação da mulher, a identidade de gênero, dentre outras temáticas. É neste sentido que consideramos a contribuição da confluência dos estudos de gênero e das representações sociais voltada ao espaço escolar.

Para compreender a relação entre gênero e representações sociais é necessário entender em qual campo, como e o porquê esta teoria foi pensada e elaborada. Em vista disso, trazemos para a discussão algumas das contribuições da Psicologia Social. De acordo com Galinkin e Ismael (2011, p. 550) a Psicologia Social é considerada uma ciência autônoma que nasceu em um momento de muitas transformações nas sociedades ocidentais, na Modernidade. Cabe destacar que a Psicologia teve, e ainda tem em determinadas áreas, como base filosófica o Individualismo o Positivismo, e posteriormente o Neo-positivismo, que foram importantes paradigmas que estruturam o conhecimento nas áreas psicológicas (GALINKIN e ISMAEL, 2011).

Como salienta Nogueira (2001, p. 125) a Psicologia Social teve influência do Construcionismo Social, a Análise do Discurso, o Estruturalismo e Pós-estruturalismo, bem como outras áreas. Para a autora, estas vertentes contribuem à área de ciências humanas com potencial para sustentar as instituições sociais, o *status quo*, ou por outro lado problematizá-los, sendo a vertente feminista um dos caminhos de questionamento e levantamento de dúvidas. “É dado grande valor a novas formas de trabalhos que lentamente fazem caminho nas ciências humanas e à frente deste movimento está a produção da teoria feminista”.

De acordo com Galinkin (2010, p. 31) uma das primeiras pesquisas que pode ser considerada como um estudo sobre gênero no campo da Psicologia foi produzido em 1876 por Mary Putman Jacobi. Sua dissertação defendida na Universidade de Harvard apresentou 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”. A visão essencialista predominante neste contexto legitimada na teoria evolucionista de Darwin atribuía à natureza humana, as diferenças entre os sexos, raças e classes sociais e justificava a discriminação nestes âmbitos. A autora cita o antropólogo e matemático inglês Galton como um dos defensores desta teoria e do tratado de eugenia. Todavia, a autora elucida que o inglês, assim como outros adeptos desta área, foram produtos de seu tempo histórico influenciados por um poder político e econômico que defendia esta teorização.

O nascimento da psicologia feminista datada em 1974 nos demonstra algumas das mudanças no pensamento da psicologia até então. Com abrangência na Europa voltou-se à denúncia do olhar masculino sobre o feminino, esta perspectiva considera também as questões étnicas e de classe. Há também um campo vasto de discussões voltadas à psicoterapias femininas. Neste contexto, nasceu a necessidade da Psicologia Social discutir estas temáticas,

sendo a Teoria das Representações Sociais um dos corpos teóricos mais férteis para estes estudos (NUERNBERG, 2008).

A Teoria das Representações Sociais teve origem na Europa no campo da Psicologia Social. O marco destas discussões foi a obra *La Psychanalyse: son image et son public* do psicólogo social Serge Moscovici (1961). Para Duveen (2011) Moscovici foi capaz de demonstrar a necessidade de considerarmos conceitos psicológicos e sociológicos para entender os fenômenos sociais. Estudar as representações sociais seria, portanto, entender a “visão de mundo” que os indivíduos ou grupos têm e aplicam em suas ações e posicionamentos.

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”. Representar, para a autora, seria “apresentar de novo” a sua leitura sobre o mundo. O saber, por exemplo, seria como uma representação que expressa o desejo de representar de tal maneira, de determinada perspectiva mediante relações de poder e de interesse envolvidos na comunicação entre o “Eu” e “Outro”.

Moscovici (2011) salienta que as representações sociais compreendem teorias científicas, bem como, valores e crenças religiosas que são representações de alguém ou de alguma coisa. É nesta direção que Jovchelovitch (2008, p. 83) nos convida a compreender a diversidade do saber nos instigando a pensar como os sujeitos conhecem o mundo. Para a autora “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, criar padrões comparativos pode contribuir e ao mesmo tempo nos trazer perigos, pois produzem entendimentos, expressões mediante a experiência do outro, mas podem também produzir hierarquias ao definir o que é bom ou ruim, melhor ou pior, superior ou inferior evidenciando sistemas bipolares. Mulheres, negros, homossexuais são considerados o “outro” social e sofreram e ainda sofrem preconceitos por não corresponder a norma.

Jovchelovitch (2008, p. 100) complementa que os saberes não podem ser explicados em termos de progressão linear, pois diferentes maneiras de pensar coexistem. Para a autora os sujeitos utilizam determinado saber, de acordo com as circunstâncias em que se encontram, bem como dos interesses privados que têm em determinado tempo e espaço. É neste contexto que a autora anuncia o termo polifasia cognitiva conceituando-a como um espaço em que diferentes tipos de saber coexistem, possuindo diferentes racionalidades, no mesmo indivíduo ou coletivo. É este conceito que tomamos emprestado das representações sociais para

trabalhar nos encontros com os sujeitos da pesquisa ao enfatizar o constante diálogo e a troca de saberes.

Ao encontro das considerações supracitadas, Oliveira e Amâncio (2006) consideram a teoria das representações sociais uma epistemologia dialógica ao conceber as relações entre dois ou mais sujeitos e o objeto mundo em um denominado triângulo semiótico. Explicitam a co-contrução do conhecimento como um processo coletivo em espaços intersubjetivos. E para as autoras é a utilização do conceito de polifasia cognitiva que possibilita a ênfase na relação de interdependência entre os contextos e as representações sociais. Afinal, a polifasia cognitiva evidencia um projeto de conhecimento socialmente partilhado que assume um caráter contextual, reflexivo e prático para além de um estudo harmonioso e coerente.

E como nos evidenciam Oliveira e Amâncio (2006) a desconstrução balizada pelas discussões de gênero no bojo do movimento político feminista bem como as representações sociais não pode cair em um universalismo nem em um relativismo, tanto um quanto o outro não se responsabilizam pela produção do conhecimento, pois evidenciam visões infinitas ou visões simultâneas que são assinaladas pelas autoras como pontos de vistas ilusórios. Pensamos que a polifasia cognitiva pode ser um dos caminhos para evitar estas visões, afinal percebe o saber parcial, localizado, histórico, cultural e repleto de interesses.

Trabalhar com o conceito de representações sociais e polifasia cognitiva nos possibilita enveredar pelo caminho do reconhecimento da diversidade do saber, e mais que isso, nos permite questionar o progresso linear de formas inferiores para formas superiores do saber. Esta possibilidade pode nos parecer, a priori, algo muito simples, mas é complexa, demanda o entendimento das diferenças e o diálogo do “eu” com o seu “outro”.

É nesta direção que propomos uma pesquisa voltada ao diálogo, um espaço onde as participantes da pesquisa pudessem narrar sobre a sua vida pessoal e profissional. As narrativas podem unir acontecimentos, produzir uma história coerente sobre a identidade social e individual do grupo. Foi este processo dialógico que nos permitiu constituir narrativas de cada uma das participantes, seus mitos, seus contos, suas histórias que correspondem às suas origens, às suas morais, as maneiras como lhes foram ensinadas a serem mulheres, mães, professoras, profissionais. Narrar nossas próprias histórias nos faz pensar e problematizar como fomos ensinadas e ensinados a fazer, a pensar, a dizer, a nos comportar.

As pessoas ouvem, assistem, falam sobre si e sobre o outro de uma maneira tão naturalizada que reforçam práticas preconceituosas, androcêntricas, sexistas, dentre outras centradas em um discurso normatizador ancorado em práticas sociais históricas. Investigar, dialogar e problematizar estas práticas pode nos possibilitar um posicionamento político que

não mais tolere e aceite ações como estas. É nesta direção, que repensar as representações de gênero pode ser um caminho para a escola reler e rever suas práticas.

3 ENCAMINHAMENTOS E ARRANJOS METODOLÓGICOS: ABORDAGEM DA PESQUISA

O desenvolvimento empírico da presente pesquisa iniciou-se com a obtenção da autorização da escola selecionada para a participação de seus/suas professores/as e funcionários/as nas atividades pedagógicas. 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 Consentimento Livres e Esclarecidos, a pesquisa cumpriu as normas do Conselho Nacional de Saúde e do Comitê de Ética/UEM. O 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.

Com a intenção de realizar uma pesquisa que articulasse as discussões da academia com a prática de professores/as e funcionários/as dos anos iniciais encaminhamos quatro projetos de pesquisa de iniciação científica de três acadêmicas do 2º ano de Pedagogia e uma acadêmica do 3º ano de Pedagogia¹ para apreciação, todos com temas vinculados ao meu projeto de doutorado e projeto de dedicação exclusiva da universidade que atuo – Universidade Estadual do Paraná Campus de Campo Mourão. Aprovados os projetos, a intenção foi de vincular a formação inicial das acadêmicas com a ação docente dos anos iniciais mediante os estudos de gênero na escola.

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 17h h às 18h30, correspondentes às discussões sobre as temáticas de gênero e sexualidade.

O trabalho contou com a participação de 18 profissionais, mulheres² ao todo, que se desdobram em 11 professoras, 2 orientadoras, 2 auxiliares de serviços gerais, 1 diretora, 1 auxiliar de cozinha e 1 servente geral, funcionárias de uma Escola Municipal da cidade de Campo Mourão-PR.

¹ Acadêmicas da Universidade Estadual do Paraná campus de Campo Mourão (UNESPAR-FECILCAM), onde atuo como docente atualmente.

² Embora tivessem dois homens – um professor da quarta série e um técnico responsável pelo laboratório de informática-, apenas as professoras aceitaram aderir à pesquisa.

Jovchelovitch (2008, p. 252) cita o educador Paulo Freire e sua metodologia de alfabetização de adultos como um exemplo metodológico de encontros dialógicos entre diversos conhecimentos. “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”.

A autora supracitada complementa que Freire postulou uma teoria da comunicação entre sujeitos com diferentes saberes, a qual o autor considera que a construção dos diálogos entre os interlocutores deve ser reconhecida sem haver uma hierarquização de um determinado saber sobre o outro. Sugeriu a comunicação mediante círculos de culturas.

Com base na premissa freiriana, Accorssi (2011) e Romão et al (2006) salientam que o círculo epistemológico se constitui um recurso 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, p. 90) e a sugestão de Jovchelovitch (2008) em pensar a pesquisa como um ato dialógico, ambas ancoradas em Paulo Freire, permitiram-me a organização de um novo recurso metodológico: o círculo dialógico.

A proposta adaptada do círculo de cultura de Paulo Freire (1983) foi utilizada nesta pesquisa como um recurso pedagógico capaz de favorecer e acompanhar o movimento de conflitos e negociações das reflexões e falas dos sujeitos acerca dos temas gênero e sexualidade no transcorrer dos encontros de observação e diálogo em grupo, por isso o nominamos de círculo dialógico.

Sintetizando o exposto sobre o processo de círculo dialógico, estabelecemos um quadro da nossa proposta teórico-metodológica:

Quadro 1: Articulação Teórico-metodológica.

Estudos de Gênero	Teoria das Representações Sociais	Círculo de Cultura	Possíveis Aproximações
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 a 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 práticos	Diversidade do saber
Alteridade e comunicação entre os diferentes sujeitos do saber;	Relação dialógica entre o Eu, ou Outro e o Objeto mundo; Coexistência dos saberes;	Valorização de Culturas por meio da dialogicidade;	Sugestões de novas possibilidades;
Questionamento a dominância do masculino sobre o feminino;	Crítica a representação hierárquica do Eu e do saber científico;	Proposta democrática;	Círculo dialógico sobre a diversidade do saber;

Este quadro representa algumas das imbricações das teorizações selecionadas para constituir a presente pesquisa. Estes pontos de encontro nos permitiram construir um diálogo entre o “eu” pesquisadora e as “outras” participantes ou as “eus” participantes e a “outra” pesquisadora, evidenciando os nossos pontos de vistas acerca das temáticas gênero e sexualidade. Este processo não foi harmonioso, tampouco consensual, esteve carregado de conflitos e contradições.

Em cada encontro, buscamos problematizar os saberes considerados verdades absolutas, o que significou interrogá-los do ponto de vista histórico, social e cultural, como também discutir a possibilidade de reorganizá-los a partir dos novos elementos expostos pela coordenadora e originados da própria interação do grupo.

Neste sentido, apresentarei na sequência, as representações das participantes durante um dos círculos dialógicos com base na Teoria das Representações Sociais e dos Estudos de Gênero. Considerando um total de 164 laudas com anotações em caderno de campo e transcrições das falas das participantes durante o círculo dialógico fizemos recortes voltados a cada um dos projetos de pesquisa envolvidos. Neste sentido, optei por apresentar a análise de um dos encontros.

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

Retomamos alguns conceitos centrais que 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 juntamente com as auxiliares de pesquisas, acadêmicas do curso de pedagogia. Logo no início a professora P13³ solicitou que eu fizesse uma fala sobre uma das situações ocorridas na escola:

FF: Hoje na sala da P13 nós nos deparamos com a situação de dois alunos da 4ª série [...] 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 ele. O colega ao lado concordou. Eu aproveitei a ocasião e perguntei: Por quê 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 um outro momento passando pelos corredores com a Paula, eles (os dois alunos) nos viram e um deles (o que havia concordado com a fala) disse: “o professora eu tava brincando eu não ia bater no meu filho não” ou outro complementa: eu não ia bater não eu iria é 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 viado (risos das participantes) né, quer dizer que até 24 é homem depois dos 24 pode virar viado, é que todo mundo fala do 24 né.

Como as representações das crianças sobre gênero e sexualidade se constituem? Em que estão ancoradas e objetivadas estas representações? Ao nos questionar sobre estes fatores assinalamos como produzimos e reproduzimos representações sociais às crianças. **Como** ampliar o leque destas representações? **Como** repensar estas representações? Neste encontro nos propomos a repensar como as representações sobre gênero e sexualidade são produzidas e **como** podemos repensá-las.

De acordo com Sandra Jovchelovitch (2008, p. 178), questões voltadas ao “como” das representações foram e são analisadas por tradições sociológicas, antropológicas e psicológicas, a autora questiona “**Como** as pessoas falam umas com as outras, em que tipo de contexto e com que poderes?” Evidencio esta questão por ter tratado anteriormente que a questão do poder perpassa por quem representa, o mesmo ocorre no **como** as pessoas dialogam.

As falas das professoras sobre as representações dos alunos acerca do homossexual parecem estar situadas no campo normatizador. O homossexual enquanto o outro anormal que contrasta a figura do pai, aquele que ensina a norma: ser macho. A maneira como os meninos são influenciados a ser macho me faz pensar no aumento da violência entre os/as jovens, bem como o aumento de agressões a homossexuais. De acordo com o antropólogo e professor da

³ Indicação dos sujeitos da pesquisa: P: Professoras; F: Funcionárias; FF: Pesquisadora (Fabiane França). A numeração é aleatória para diferenciação das participantes.

Universidade Federal da Bahia, fundador do Grupo *Gay*, Luiz Mott, a violência contra a população LGBT cresceu nos últimos anos. “Nunca se matou tanto homossexual no Brasil quanto agora” (MOTT, 2010). No contexto desta discussão, ainda sobre os alunos a professora a seguir expõe:

P7: Um dia isso ocorreu comigo quando eu fiquei na sala da P13 [...]. O aluno falou para o outro “o 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 falo “viado”, eu falei “pra mim [veado] é aquele bichinho”, ele “é aquele que se veste de mulher”. Ah **é a P13 que fica incutindo isso neles** (risos das participantes).

P7 ao questionar seus/suas alunos/as em suas práticas sobre o que significa ser *gay* evidencia que a representação de homossexual que os alunos têm está limitada a “um homem vestido de mulher”. Esta limitação justifica a necessidade de maiores trabalhos e possibilidades de ver o outro. É possível ainda que a representação de *gay* que os/as alunos/as evidenciaram mediante a fala da professora esteja relacionada às personagens midiáticas que caricaturizam homens considerados *gays*, que usam maquiagens, saias e jeitos afeminados.

Questionar os/as alunos/as sobre os significados de suas falas, suas condutas, suas reações, como fez a professora, é uma das nossas propostas com o grupo. Ao entender o significado de homossexual para um dos alunos é preciso agora trabalhar com a pluralidade destes significados, entender **como** foram construídos. Mas, isso demanda uma leitura e aprofundamento de concepções de ser do eu e do outro. Como salienta Weeks (2007, p. 65) a “homossexualidade” já existia antes mesmo do século XIX, entretanto o /a “homossexual” não existia. A invenção da categoria “terceiro gênero” considerado então o sujeito homossexual fez emergir uma política *gay* entre os anos de 1960 e 1970. Desde então nascem subcategorias para expressar o sujeito que não se enquadra na considerada e construída norma heterossexual. Família, igreja, mídia, escola representam homossexuais de uma maneira ainda muito categórica.

Neste contexto, os alunos e alunas seguem aprendendo e ensinando, seja de maneira confusa, ou contraditória o que consideram “normal” e “anormal”. Sendo o “anormal” apresentado por expressões de repulsa, ódio e agressividade. Seria este um processo de nos encarcerar na “norma”? Seria esta a maneira de manter as representações de homens e mulheres? Não seria a escola um espaço para discutir o preconceito? “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 [...]” (MAIO, 2011, p. 176).

Ao argumentar no grupo 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 desejar uma mulher que se sente masculina que também quis modificar o seu corpo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2008) questionei a elas: 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 que 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 princípio 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 ó gay mais 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, ai 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 a mulher.

As falas das professoras evidenciam algumas mudanças no âmbito de gênero e sexualidade, **como** difíceis de serem enfrentadas e aceitas, sobretudo quando se trata da homossexualidade em suas famílias. P7 expõe que a dificuldade apresentada por ela está relacionada à maneira como construiu os parâmetros de homem e mulher, P1 corrobora evidenciando 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 refere-se à homossexualidade como um pecado justificando sua intolerância pela via da procriação.

Como pensar estas representações? Ora, se são representações estão ancoradas em uma história, uma cultura que foi institucionalizada como uma verdade. O ponto aqui foi então evidenciar ao grupo a construção histórica e política destes conceitos carregados de interesses de relações de poder. Corroboro 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” (BRITZMAN, 2007, p. 98). A fala da autora vai ao encontro do enunciado por Foucault (1988) em suas teorias sobre a história da sexualidade. O exame de genealogia realizado pelo autor ratifica

como os conceitos foram produzidos e modificados ao longo do tempo pautando-se em estudos acadêmicos, movimentos eugenistas e racistas que inscreveram nos corpos de homens, mulheres e crianças como agir, como ser, como fazer.

Retomando às falas das professoras, evidenciei ao grupo que o movimento não seria de atribuir erro ou acerto às discussões, mas de pensar no outro, de perceber outros sentidos, outras possibilidades. A maneira como aprendemos a ser e ver o outro está ainda muito influenciada pelo discurso médico, religioso, familiar, dentre outros. O discurso médico, por exemplo, representa para muitas pessoas uma verdade absoluta e incontestável. Seriam estes discursos assim tão confiáveis? Para Jovchelovitch (2008, p. 139) as sociedades contemporâneas são influenciadas por um conhecimento “verdadeiro”, inspirado no cartesianismo, capaz de compreender a realidade do mundo. Tal conhecimento tende a ser analisado como um privilégio da ciência e geralmente busca distanciar-se da vida cotidiana. “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”.

Como evidenciado, nos parece que a ciência carrega a autoridade e o poder de revelar o verdadeiro saber de construir categorias sobre os sujeitos. E muitas vezes este “saber verdadeiro” construiu espaços desiguais, produziu intolerância. “Categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2011, p. 63). As falas das participantes evidenciam a homossexualidade **como** uma categoria negativa. **Como** repensá-la?

A professora a seguir admite um estranhamento à categoria homossexual e evidencia como as representações sociais sobre homens e mulheres estão categorizadas de maneira fixa.

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 se acostumando, **vê e acha normal** né, porque ela mesmo já tem ela já **faz tempo né**, e ela fala assim que ele é um 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.

Aproveitei a fala da professora para assinalar como as representações sociais são construídas socialmente. Para Sandra Jovchelovitch (2008) nós construímos nossas

identidades mediante o que nos é familiar, a maneira como observamos nossas mães e pais se relacionarem, o afeto que temos com os nossos irmãos, como se comportar como filhos e filhas. Crescemos dentro desses parâmetros, acreditando nestas convenções. Quando nos deparamos com uma situação não familiar, **como** um homem diarista, há um estranhamento, o observamos como o outro, o exótico. “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” (MOSCOVICI, 2011, p. 65).

Quando o não familiar começa a fazer parte do nosso cotidiano, como consequência ele vai se tornando familiar, como explicitado pela fala de P1. Atualmente, no Brasil há um estranhamento do não-heterossexual, mas ao olharmos para a história, esta não familiaridade era ainda maior, era proibido existir, era proibido discutir sobre o homossexual.

Há ainda em cidades da África um estranhamento a ponto de homossexuais serem condenados por sua orientação sexual. No mês de junho de 2012, o canal a cabo GNT apresentou quatro documentários sobre diversidade sexual, em programação pelo mês do orgulho *gay*. Um dos documentários denominado "O Pior Lugar Do Mundo para Ser *Gay*", da cineasta Tanaz Eshaghian (2012), mostrou a viagem do britânico Scott Mills – militante dos direitos dos *gays* – à Uganda na África, onde fazer sexo homossexual é crime e a pena é a morte. “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 é entrevistado e afirma que *gays* transformam outras 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).

Há um estranhamento semelhante quando se trata dos espaços que são construídos socialmente a homens e mulheres, uma questão de gênero. O salão de beleza e a escola são citados pelas participantes como espaços exclusivamente femininos, havendo uma resistência e/ou estranhamento quando se percebe a presença de um homem:

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: **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 vo 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.

Empreguei as divergências quanto ao espaço do salão para evidenciar que para F4 não poderia haver estranhamento justamente por fazer parte de seu cotidiano. Acrescentei que seus **pontos de vista eram diferentes**, mas poderiam coexistir, desde que elas compreendessem **como** e o porquê de suas divergências. “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). Este movimento da coexistência de opiniões ocorreu ainda mais nos últimos encontros e nós chamaremos atenção a este processo de Polifasia Cognitiva, com base em Jovchelovitch (2008) e Moscovici (2011).

Ainda sobre os espaços femininos e masculinos, a professora comenta:

P13: 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, ai 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, ai 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 subjetividade desta professora representa o seu pertencimento ao grupo das mulheres e a necessidade de fazerem da escola o seu espaço, um espaço feminino. A chegada de um homem representaria empoderamento? A impressão que temos é que ao sentir-se invadida com a chegada de um homem a professora não teria mais o seu espaço. Contudo, consciente ou não, são estas as representações que são ensinadas a meninos e meninas. As professoras, as funcionárias, a instituição escolar deixam marcas em alunos e alunas, evidenciam quais seus espaços, como devem agir, com quem devem falar, o que devem fazer.

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 hoje, dessas instituições têm a ver com as formas **como** construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual (LOURO, 2007, p. 18-19) grifo nosso.

Sendo assim, a nossa proposta **como** um dos indicadores de trabalhar com gênero e sexualidade no âmbito escolar é tornar o não familiar visível e reconhecido como familiar. Por

isso quanto mais debates, mais diálogos, mais relatos ocorrerem penso que mais condições da circularidade destas temáticas possam ocorrer para repensar as relações entre o eu e o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estratégia de fazer com que os sujeitos se questionassem todo o tempo e saíssem de cada encontro com mais dúvidas do que chegassem foi um recurso que nos pareceu interessante para a pesquisa. Este processo de discussão não buscou uma receita e/ou respostas prontas sobre como trabalhar o gênero e a sexualidade em sala de aula, pelo contrário, no círculo dialógico foram levantadas possibilidades para que as participantes refletissem e permitissem a si e aos seus alunos e alunas fazerem o mesmo processo, repensarem suas atitudes e seus valores.

Verificamos que muitas das representações das professoras e das funcionárias da escola condizem com um discurso hegemônico sobre o que esperam das discussões de gênero e sexualidade nas instâncias sociais. Ao realizarmos o círculo dialógico, tivemos como intuito abrir possibilidades, evidenciar outras abordagens destes conceitos em suas práticas e vivências. Em vista disso, este trabalho não teve pretensão de transformar crenças e valores apresentados pelas educadoras, mas sim problematizá-las e repensá-las em um movimento dinâmico de questões acerca dos padrões e normas sociais.

Tendo em vista a atual conjuntura política, reforçamos que pesquisas como essas comprovam a necessidade da utilização de materiais educativos acerca do gênero e da diversidade sexual na escola. Os resultados evidenciam que mesmo os/as professores/as que querem trabalhar esses temas em sala de aula sentem-se desamparados/as pela falta de formação e diálogo.

Esta experiência foi um caminho interessante para a observação dos desafios e possibilidades com o trabalho de representações sociais de gênero e sexualidade na escola. Problematizar valores, preconceitos e crenças nos permite repensar, evidenciar e, quem sabe, romper com alguns preconceitos no cotidiano escolar.

SCHOOL AS AN ENVIRONMENT THAT PRODUCES REPRESENTATIONS OF GENDER: HOW RETHINK THEM?

ABSTRACT

The aim of this paper is to investigate the social representations of teachers and employees of a public school with regard to gender issues, as well as rethinking the practice and teacher training on issues of gender and sexuality. The discussions tied to the production of gender in the field of social representations enable dynamic looks and approaches to consider the construction of concepts. In view of this, we question this article: how do we engage with the practices and experiences of teachers about their social representations of gender? How do we rethink them? To attain the goal of the article, the theoretical and methodological referrals guided by the articulation of gender studies with the Theory of Social Representations. We use a circle as a resource dialogical, based on Paulo Freire, to debate, discuss and further analyze the social representations of gender presented by the research participants.

Keywords: Education; gender; social representations

REFERÊNCIAS

ACCORSSI, Aline. **Materializações do pensamento social sobre a pobreza**. 184 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, Pós-Graduação Psicologia Social. PUCRS. Porto Alegre, 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.

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. 83-111.

CHAVES, Antonio Marcos; SILVA, Priscila de Lima. Representações Sociais. In: TORRES, Ana Raquel Rosas, *et al* (Orgs.). **Psicologia Social: Temas e Teorias. Brasília: Technopolitik**, 2011. p. 299 - 349.

DUVEEN, Gerard. O poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 7- 29.

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 de jun. de 2012.

FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade: a vontade de saber**. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALINKIN, Ana Lucia; ISMAEL, Eliana. Gênero. In: TORRES, Ana Raquel Rosas, *et al* (Orgs.). **Psicologia Social: Temas e Teorias. Brasília: Technopolitik**, 2011. p. 503 - 557.

GALINKIN, Ana Lucia. Estudos de Gênero e Psicologia Social. In: GALINKIN, A. L. e SANTOS, K. B. **Simpósio Gênero e Psicologia Social** – UNB, 2010.

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.). Tradução de Maria Aparecida Baptista. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paul: Cortez, 1999b. p. 125-154.

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

JODELET, Denise. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008. (Coleção Psicologia Social).

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.

MAIO, Eliane Rose. **O nome da coisa**. Maringá: Unicorpore, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse: son image et son public**, Paris: PUF, 1961.

MOTT, Luiz. **Pesquisas mostram aumento da violência contra homossexuais**. 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.

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, et al. **Gênero e pesquisa em Psicologia Social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 19-32.

OLIVEIRA, João, AMÂNCIO, Lígia. Teorias feministas e representações sociais: desafios dos conhecimentos situados para psicologia social. **Revista Estudos Feministas**, n. 14, v. 3, Florianópolis, Set./Dez., 2006. (Disponível em <http://www.scielo.br>)

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** .n. 13. Universidade Metodista de São Paulo. 2006.



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Núcleo Regional de Educação de Maringá. **O que significa trabalhar educação sexual nas escolas?** Maringá, PR, 2008.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO. G. L. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.

Recebido em 19 de setembro de 2016. Aprovado em 13 de outubro de 2016.