

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE

LUCAS BUENO DE FREITAS

“É QUE PRA MIM VOCÊS SÃO INVISÍVEIS”:
relações de gênero em aulas de ciências do ensino fundamental

TESE

CURITIBA

2019

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE

LUCAS BUENO DE FREITAS

**“É QUE PRA MIM VOCÊS SÃO INVISÍVEIS”:
relações de gênero em aulas de ciências do ensino fundamental**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do grau de “Doutor em Tecnologia e Sociedade”. Área de Concentração: Tecnologia e Sociedade, Linha de Pesquisa: Tecnologia e Trabalho.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lindamir Salete Casagrande

CURITIBA
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Freitas, Lucas Bueno de
"É que pra mim vocês são invisíveis" [recurso eletrônico] : relações de gênero em aulas de ciências do ensino fundamental / Lucas Bueno de Freitas.-- 2019.

1 arquivo texto (171 f.) : PDF ; 1,61 MB.

Modo de acesso: World Wide Web.

Título extraído da tela de título (visualizado em 18 nov. 2019).

Texto em português com resumo em inglês

Tese (Doutorado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade, Curitiba, 2019
Bibliografia: f. 151-159

1. Tecnologia - Teses. 2. Relações de gênero - Pinhais (PR). 3. Ciência - Estudo e ensino. 4. Ensino fundamental. 5. Discriminação de sexo contra as mulheres. 6. Antropologia educacional. 7. Identidade de gênero na educação. I. Casagrande, Lindamir Salete. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade. III. Título.

CDD: Ed. 23 -- 600

Biblioteca Central da UTFPR, Câmpus Curitiba
Bibliotecário: Adriano Lopes CRB-9/1

TERMO DE APROVAÇÃO DE TESE Nº 79

A Tese de Doutorado intitulada "**É QUE PRA MIM VOCÊS SÃO INVISÍVEIS**": **relações de gênero em aulas de ciências do ensino fundamental**, defendida em sessão pública pelo(a) candidato(a) **Lucas Bueno de Freitas**, no dia **04 de outubro de 2019**, foi julgada aprovada em sua forma final para obtenção do título de Doutor em Tecnologia e Sociedade, Área de Concentração – Tecnologia e Sociedade, Linha de Pesquisa – Tecnologia e Trabalho, pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Ângela Maria Freire de Lima Souza (UFBA)
Prof^ª. Dr^ª. Marília Gomes de Carvalho - (UTFPR)
Prof^ª. Dr^ª. Nadia Veronique Jourda - (UTFPR Ponta Grossa)
Prof^ª. Dr^ª. Cíntia de Souza Batista Tortato - (IFPR - Paranaguá)
Prof^ª. Dr^ª. Lindamir Salete Casagrande - (UTFPR) - *Orientadora*

A via original deste documento encontra-se arquivada na Secretaria do Programa, contendo a assinatura da Coordenação após a entrega da versão corrigida do trabalho.

Curitiba, **04 de outubro de 2019**.

*A Mãe Rita, Vó Odete, Tia Regina, Tia Mariza e Vó Judite,
que, com seus exemplos de vida, me ensinaram e ensinam o que é
feminismo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe Rita, meu pai Emerson e minha avó Odete, por terem me dado o sopro de vida que me sustenta até hoje, por enxugarem minhas lágrimas, por participarem dos meus sorrisos e por me darem a base e a liberdade de ser quem sou.

À minha tia Regina, por todo o carinho e dedicação, por cada vez que sentou comigo pra me ajudar nas lições de casa e por me incentivar a dar o meu máximo.

Ao Cyro Pereira Liduário, por ter aparecido no meio desta caminhada e ter mudado minha vida para melhor, por estar sempre pronto a ouvir meus desabafos e segurar minhas mãos nos momentos de incerteza.

À Profa. Dra. Lindamir Salete Casagrande, minha chefe, professora, orientadora... um exemplo docente e de vida a ser seguido. Primeiro rosto que vi na pós-graduação, e companheira nessa caminhada. Orgulho eterno de ter seu nome em minha história.

À Profa. Dra. Nanci Stancki da Luz, por todo apoio e carinho dedicados a mim, apoio este que talvez eu não tenha sido digno, mas que jamais deixarei de reconhecer como fator essencial desta caminhada.

Às professoras Dra. Angela Maria Freire de Lima e Souza, Dra. Cintia de Souza Batista Tortato, Dra. Marília Gomes de Carvalho e Dra. Nadia Veronique Jourda Kovalski por terem aceitado ler e contribuir com essa tese. Me alegra encerrar essa caminhada ao lado de mulheres extraordinárias... amigas, a quem sempre admirei e me espelhei ao longo deste processo de formação acadêmica.

À Dra. Janaina Buiar e Dra. Kaciane Daniella de Almeida, colegas de pós-graduação e irmãs mais velhas que a vida me agraciou.

À Rosângela, Claudia, Ana Paula, Daniele, Karla, Ana Valeria, Alessandra, Renata e Conceição, mulheres espetaculares que me mostraram o quão forte e importante nós, educadoras/es de ensino fundamental, somos.

A todas e todos as/os profissionais lotados na escola pesquisada, pela carinhosa acolhida e participação nessa pesquisa.

Por fim, agradeço às crianças que fizeram parte desta pesquisa. Não existem palavras que eu escreva ou que eu venha a escrever que traduzam o quanto essas crianças me ensinaram, o quanto elas me fizeram refletir, o quanto me fizeram amadurecer enquanto educador e enquanto ser-humano.

“Toda menina é uma promessa da revolução pela equidade”

Maria do Rosário

RESUMO

FREITAS, Lucas Bueno. **“É que pra mim vocês são invisíveis”**: relações de gênero em aulas de ciências do ensino fundamental. 2019. 171 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

O objetivo deste trabalho é analisar as manifestações de estereótipos de gênero, baseados na cultura patriarcal, nas relações entre meninas e meninos no cotidiano das aulas de ciências do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Pinhais – PR. Tal objetivo foi delimitado a partir de um problema: o número inferior de mulheres em profissões científicas e tecnológicas. Das diferentes abordagens possíveis para explicar tal diferença numérica, optei pela educação básica, momento em que as crianças não estão definindo seu futuro profissional, porém são os primeiros passos do processo de aprendizagem que culminarão em tal definição. A metodologia escolhida para a pesquisa foi a de abordagem qualitativa, adotando métodos de estudos etnográficos. Uma vez elegida a escola para a pesquisa foi realizada a aplicação de um questionário com as crianças para conhecer a realidade profissional de suas famílias, seus sonhos profissionais e identificar o imaginário delas sobre uma pessoa que trabalha como cientista. Após um ano de presença em sala de aula, observando o que acontecia naquele espaço, elegi quatro categorias para análise: a primeira é uma análise de como as representações de gênero são manifestadas pelas crianças; a segunda é a análise da interação dessas representações com o saber científico sob o ministério e orientação da professora; a terceira analisa a relação de gênero durante os trabalhos em grupo proposto pelas professoras de ciências, nos quais as crianças têm maior liberdade e autogestão do conhecimento; a quarta e última categoria analisou os enfrentamentos e resistências expressos pelas meninas. A tese obtida após a realização da pesquisa é de que o patriarcado interfere no processo de ensino-aprendizagem das meninas, embotando padrões e estereótipos não condizentes com o desenvolvimento do conhecimento científico.

Palavras-chave: Educação, Gênero, Estudos Feministas, Ciência & Tecnologia, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

FREITAS, Lucas Bueno. "**For me you are invisible**": gender relations in elementary school's science class. 2019. 169 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

The aim of this paper is to analyze the manifestations of gender stereotypes, based on patriarchal culture, on the relationship between girls and boys in the daily science classes of the 4th and 5th grade of elementary school in a municipal school in Pinhais - PR. This objective was delimited from one problem: the lower number of women in scientific and technological professions. Of the different possible approaches to explaining this numerical difference, I opted for elementary school, when children are not yet defining their professional future, but are in the early stages of the learning process that will culminate in such a definition. The methodology chosen for the research was the qualitative approach, adopting methods of ethnographic studies. After choosing the school for the research, a questionnaire was conducted with the children, to know the professional reality of their families, their professional dreams and identify the children's imaginary about a person who works as a scientist. After a year of ethnography I chose four categories for analysis: the first is an analysis of how gender representations are manifested by children; the second is the analysis of the interaction of these representations with scientific knowledge under the teacher's ministry and guidance; the third analyzes this gender relationship during the group work proposed by science teachers, in which children have greater freedom and self-management of knowledge; the fourth and final category will analyze the confrontations and resistances expressed by girls. The thesis obtained after the research is that patriarchy interferes with the teaching-learning process of girls, with patterns and stereotypes that are not consistent with the development of scientific knowledge.

Key-Word: Education, Gender, Feminist Studies, Science & Technology, Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de Estudantes por Gênero.....	63
Quadro 2: Indicação Profissional das Crianças.....	64
Quadro 3: Profissão dos Membros da Família.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

C&T.....	Ciência e Tecnologia
DST.....	Divisão Sexual do Trabalho
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases
MMA.....	<i>Mixed Martial Arts</i>
PACA.....	Professor/a de Apoio à Comunicação Alternativa
PPGTE.....	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade
PROEJA.....	Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
UTFPR.....	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 GÊNERO, ESTUDOS FEMINISTAS E TEORIA DO PATRIARCADO.....	19
2.1.1 Estudos de Gênero e <i>Habitus</i> de Gênero	19
2.1.2 Feminismo e Teoria do Patriarcado.....	22
2.2 GÊNERO E EDUCAÇÃO: ENTRE ENFRENTAMENTOS E CONQUISTAS.....	30
2.3 GÊNERO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UM LONGO CAMINHO A PERCORRER.....	40
3. PERCURSO METODOLÓGICO	52
3.1 METODOLOGIA.....	52
3.2 DEFININDO O CAMPO EMPÍRICO.....	58
3.3 PRIMEIROS CONTATOS.....	60
3.3.1 Conhecendo a escola.....	60
3.3.2 Conhecendo as crianças	62
4. ANALISANDO ETNOGRAFICAMENTE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE CIÊNCIAS	72
4.1 ENTRE A “MODELO” E O “HOMEM-BEIJO”: PADRÕES E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO IMPRESSOS E EXPRESSOS PELAS CRIANÇAS	72
4.2 APROPRIA-TE, MANIFESTA-TE OU CALA-TE: O CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM SALA DE AULA PERANTE OS ESPECTROS DE MACHOS E DAMAS.....	91
4.3 AS PRIMEIRAS CURVAS DO LABIRINTO: TRABALHO EM GRUPO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO	113
4.4 NA VIOLÊNCIA, NA BAGUNÇA OU DANDO O EXEMPLO: MECANISMOS DE ENFRENTAMENTOS E RESISTÊNCIAS.....	126
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
5.1 TRABALHOS FUTUROS.....	148
6. REFERÊNCIAS	151
7. ANEXOS	160

1. INTRODUÇÃO

Em uma aula de ciências de uma escola de um município da região metropolitana de Curitiba uma professora pede para um menino recolher os livros das mesas para guardá-los no armário. Ele passa de mesa em mesa recolhendo os livros, uma menina diz para ele que ele se esqueceu de pegar o livro dela e de suas colegas, ele, já do outro lado da sala, diz: “é que pra mim vocês são invisíveis!” (Registro de campo, 01/04/16, aula de ciências, 5º ano).

Para muitos e muitas¹, essa frase do garoto foi “só uma brincadeira” ou “coisa de criança”, mas essa frase revela algo insistente, persistente e infelizmente comum em nossa sociedade, principalmente no que diz respeito à educação e ao mundo do trabalho: a invisibilidade feminina e o desrespeito para com a mulher.

Essa invisibilidade e desrespeito não é algo novo, oriundo de uma sociedade moderna e/ou capitalista (por mais que haja uma inter-relação considerável), mas é algo histórico, uma forma de organização social que privilegia o homem em detrimento da mulher. O trabalho que segue irá versar sobre essa realidade, o processo social de invisibilidade e desrespeito para com a mulher.

O interesse por esta temática surgiu ainda durante o mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)², em que objetivei analisar os não-ditos sobre as questões relativas a gênero nas teses e dissertações sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) produzidas por um grupo de pesquisa interinstitucional.

¹ Ao longo do texto, empregarei palavras no masculino e no feminino, trazendo primeiramente o sexo da maioria no caso em questão, por exemplo, se em uma sala houver mais meninas do que meninos referir-me-ei “alunas e alunos”, caso ocorra o oposto, “alunos e alunas”. Não utilizarei o “x” (p. ex. alunxs) ou o arroba (p. ex. alun@s), artifícios comumente utilizado por pesquisadoras e pesquisadores de feminismo e/ou gênero(s), por entender que esses artifícios não são vocalizados, portanto, difíceis de serem inteligíveis. Caírei, conseqüentemente, no binarismo masculino e feminino, porém entendo que a língua portuguesa é machista, de origem patriarcal, e não encontro outra forma de expressar gráfico/simbolicamente os sexos. Poderia, por exemplo, usar a letra “i” como artigo em lugar do “a”, para expressar o feminino, e “o”, para expressar o masculino (p. ex. is alunis; is professoris), o que resolveria a questão da vocalização, e abarcaria o ser-humano (ou i ser-humani), independente de seu sexo, porém estaria (re)inventando um idioma, necessário, ao meu ver, aos objetivos feministas, porém fora da alçada – limites – desta pesquisa e deste pesquisador.

² Dissertação intitulada: “O gritante silêncio em uma nota de rodapé: gênero nas dissertações e teses sobre PROEJA no Estado do Paraná” (2014), realizada sob a orientação do Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho e co-orientação da Profa. Dra. Lindamir Salette Casagrande.

Ao longo da pesquisa observei que, historicamente, as mulheres não dispunham dos mesmos direitos que os homens no que se refere à educação formal. Sobre essa questão, a feminista Nísia Floresta (1989, p. 94) clama às demais mulheres:

Em uma palavra, mostremos-lhes, pelo pouco que fazemos sem o socorro da educação, de quanto seríamos capazes se se nos fizessem justiça. Obriguemo-los a envergonhar-se de si mesmos, se é possível, à vista de tantas injustiças que praticam conosco, e façamo-los enfim confessar que a menor das mulheres merece um melhor tratamento de sua parte, do que o que hoje prodigalizam a mais digna dentre nós.

Nesse trecho, a autora revela a injustiça na negação da educação às mulheres, e aponta que com o acesso à educação, as mulheres teriam melhores perspectivas. Na dissertação, em que inferi que as mulheres do PROEJA sofriam barreiras impostas a partir de estereótipos de gênero, encerrei afirmando:

Em memória a todas as mulheres silenciadas e esquecidas na história da produção acadêmica brasileira, nos envergonhamos, lançando brados de esperança de um fazer ciência mais democrático, onde homens e mulheres, com suas diferenças respeitadas, possam ser mais do que simplesmente vistos e vistas, mas, principalmente, ouvidos e ouvidas (FREITAS, 2014, p. 114).

Encerrada a dissertação questioneei-me sobre como fazer uma ciência mais democrática para homens e mulheres? Sobre essa questão, diversas pesquisas comprovam que há uma desigualdade de direitos e oportunidades para as mulheres na educação, principalmente no ensino superior (CASAGRANDE, et al. 2004, SARAIVA, 2005; BORDI; BAUTISTA, 2007, FALKNER, 2007, TABAK, 2007, SIQUEIRA; ROCHA, 2009; VASCONCELLOS; BRIZOLLA, 2009; MOREIRA; VELHO, 2010, MELO, 2014), que refletem significativamente na não inserção da mulher em profissões de ciência e tecnologia, o que gera, conseqüentemente, uma ciência e tecnologia não democrática, pois pauta-se única e exclusivamente na visão do homem, branco, heterossexual (LIMA, 2002; SARDENBERG, 2002; COSTA; SARDENBERG, 2002). Liliam Alvarez Díaz e Mayda Alvarez (2011), por exemplo, trazem em um artigo, uma tabela contendo a porcentagem de mulheres em algumas academias nacionais de ciência. Na academia brasileira, apenas 11,4% dos membros são mulheres. Das 29 nações apresentadas, Lituania e Cuba

apresentaram o maior número de mulheres em suas academias de ciências, com 35% e 30% respectivamente, já Itália e Grécia com a menor porcentagem, 2% e 5%.

O questionamento em busca dessa ciência democrática seguiu-se e pensei: como se forma um ou uma cientista ou profissional da tecnologia? Seria no ensino superior, onde estas pesquisas estão ancoradas, momento em que a pessoa receberá uma titulação perante uma formação específica ou essa formação se dá ao longo de toda a caminhada escolar? Ou seja, será que as barreiras enfrentadas pelas mulheres para seguirem profissões científicas e tecnológicas não estariam nos primeiros anos da escola?

Com estes questionamentos coloquei as teorias de gênero sob os ombros e fui até uma escola pública, fazer uma etnografia em aulas de ciências, com a hipótese de que a baixa participação das mulheres em profissões científicas e tecnológicas se explicaria ainda na educação fundamental, momento em que as crianças – aparentemente – não estão interessadas em definir uma profissão ou encaminhamentos futuros, porém a socialização de gênero, percebida nesta fase de ensino, concretizaria e espelharia as dificuldades e barreiras enfrentadas por mulheres adultas já inseridas no mundo do trabalho.

A etnografia foi realizada, mas eu encontrava dificuldades em alcançar os objetivos traçados e comprovar tal hipótese, visto que havia um espaço temporal para que minha afirmação pudesse se comprovar. Até que em uma palestra que ministrei na UTFPR a luz me foi dada. Um professor, ao qual tenho enorme respeito, pediu a palavra após minha fala, em que apresentei alguns resultados da minha etnografia, e disse: “me preocupa sua tese, pois me parece mais uma denúncia do que um texto científico”. Essa fala do professor me causou semanas de reflexões sobre o encaminhamento da minha tese.

Havia duas possibilidades, repensar e reescrever a tese a partir dos ditames dos altares da ciência ou seguir com o que estava fazendo e cumprir a análise do material que tinha em mãos. Optei pelo segundo caminho, ser fiel e me comprometer com (a) aquilo que eu acreditava e (b) com os sujeitos centrais da minha pesquisa: as meninas da escola.

De fato, os dados que obtive do meu caderno de campo eram basicamente denúncias, denúncias do patriarcado, da violência psicológica e simbólica que as meninas estavam sofrendo, do mundo extraescolar – impressas nelas mesmas –, do sistema escolar, e dos meninos, também agentes do mundo extraescolar. E por que

não desvelar isso? Por que não denunciar e mostrar como essa violência do patriarcado interfere na vida escolar das meninas?

Mais ainda, a partir do momento em que dados empíricos – as ditas denúncias – são analisados à luz de referenciais teóricos construídos em quatro décadas por pesquisadoras de diferentes áreas do conhecimento, como filosofia, sociologia, antropologia e até mesmo ciências naturais, referencial este que chamamos – orgulhosamente – de Epistemologias Feministas, deixamos de ter apenas denúncias e passamos a ter ciência.

Analisar as construções da subjetividade de gênero, e principalmente o resultado das inter-relações entre os espectros de masculinidade e feminilidade no dia-a-dia escolar, é entender as estruturas que sustentam as desigualdades de oportunidade na sociedade, pois a escola é reflexo da sociedade e um dos primeiros espaços – quiçá o mais relevante – de introdução da criança na dinâmica social sem laços – proteção, suporte e ditames – familiares.

Temos então o objetivo geral deste trabalho: analisar as manifestações de estereótipos de gênero, baseados na cultura patriarcal, nas relações entre meninas e meninos no cotidiano das aulas de ciências do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Pinhais - PR.

Como objetivos específicos temos:

1. Desvelar, no entendimento do que é ser homem e ser mulher, manifestado nos comportamentos das crianças, estereótipos de gênero;
2. Analisar como as representações de masculinidade e feminilidade se exteriorizam e influenciam no processo ensino-aprendizagem;
3. Observar quais estereótipos de gênero se evidenciam nas relações entre meninas e meninos nas atividades acadêmicas coletivas.
4. Analisar as estratégias de resistência e busca de empoderamento por parte das meninas.

Nesta pesquisa realizei uma etnografia em uma escola no município de Pinhais, região metropolitana de Curitiba, em duas turmas, uma de 4º e outra de 5º ano, analisando as atividades realizadas nas aulas de ciências. Além disso, observei as atitudes das crianças nos demais espaços de convivência, como pátio e refeitório. As falas, as relações entre elas e entre elas e o quadro funcional da escola serão relevadas e analisadas a partir dos estudos de gênero e estudos feministas.

Essa tese está ancorada em três pressupostos básicos:

- Estamos imersos em uma sociedade patriarcal (FIRESTONE, 1976; SAFFIOTI, 2004), em que o gênero masculino domina, por meio de diferentes tecnologias sociais, o gênero feminino. Gênero é uma construção social, ou seja, um ser-humano constrói sua identidade de gênero a partir de estruturas impostas pela sociedade em que estão imersos. Essas estruturas, potencialidades de masculinidade e feminilidade, são construídas por conceitos normativos oriundos e validados por determinadas instituições e refletem relações de poder que podem findar em relações de desigualdade e violência (SCOTT, 2005).
- A escola é uma destas instituições nas quais esses conceitos normativos são validados. A escola surge como um espaço ímpar para a quebra de paradigmas e estruturas de poder e dominação (GIROUX; SIMON, 2008; LIBÂNEO, 2003, LOURO, 1997), mas também como espaço em que estes discursos hegemônicos são validados e repassados às novas gerações, mantendo-se as estruturas de poder (BOURDIEU, 2012).
- Ciência é entendida como espaço de construção e validação de poder, principalmente por ser espaço de produção de saber. Uma vez que este espaço tem uma composição majoritariamente masculina, a produção da ciência será, conseqüentemente, de matriz masculina e patriarcal, ou seja, de manutenção desta estrutura sexista da sociedade (SCHIEBINGER, 2001).

Com esses pressupostos, temos então que o ensino de ciências, a partir de uma pedagogia crítica, é essencial para a equidade entre homens e mulheres, garantindo a todas as pessoas as mesmas possibilidades de obtenção de saber e liberdade de escolha.

Além desta introdução, a tese possui mais três capítulos.

O primeiro capítulo irá aprofundar teoricamente os pressupostos citados anteriormente. Em um primeiro momento traremos um suporte teórico dos estudos de gênero, enfocando a vertente dos estudos feministas e a teoria do patriarcado, área e teoria onde está ancorado este trabalho. Posteriormente será dividido em dois subcapítulos, em um primeiro traremos um apanhado histórico e teórico da

educação, principalmente sua inter-relação com os estudos de gênero. Em um segundo subcapítulo, abordaremos a ciência e a tecnologia a partir do mundo da educação e do trabalho, enfocando os desafios, barreiras e potencialidades que as mulheres enfrentam neste universo.

O segundo capítulo versará sobre a metodologia e procedimentos selecionados para a realização desta pesquisa. Apresentaremos e justificaremos o uso da pesquisa de abordagem qualitativa de método etnográfico, justificaremos também a escolha da escola e da faixa etária das crianças selecionadas para esta pesquisa.

O terceiro capítulo trará o início da pesquisa de campo. Inicialmente apresento a escola e relato o primeiro contato com as crianças, onde propus, na perspectiva de conhecer as/os estudantes participantes da pesquisa, três atividades nas quais questioneei/solicitei: (1) “O que você quer ser quando crescer? Justifique sua resposta explicando o que uma pessoa com essa profissão faz” (2) “Quantas pessoas moram com você? Quem são essas pessoas e qual é a profissão delas?” e (3) “Desenhe uma pessoa que trabalhe com ciência”. Com essas atividades pude: identificar o sonho profissional dessas/es estudantes; a realidade dessas crianças por meio da realidade profissional familiar, possibilitando comparar essa realidade com suas aspirações profissionais; e, por fim, identifiquei qual é a representação que essas crianças têm sobre uma pessoa que trabalha com ciência, verificando possíveis preconceitos e estereótipos através dos desenhos.

O quarto capítulo apresentará as quatro categorias de análise selecionadas para melhor apresentação e compreensão da etnografia. A primeira é uma análise de como as representações de gênero são manifestadas pelas crianças; a segunda é a análise da interação dessas representações com o saber científico sob o ministério e orientação da professora; a terceira analisa essa relação de gênero durante os trabalhos em grupo proposto pelas professoras de ciências, nos quais as crianças têm maior liberdade e autogestão das atividades; a quarta e última categoria irá analisar os enfrentamentos e resistências expressos pelas meninas.

O último capítulo é destinado às considerações finais da tese e indicação de trabalhos futuros que podem inspirar demais pesquisadoras/es a seguir esta caminhada.

Espero que o texto que segue seja mais que uma “fonte de fontes”, seja uma fonte de reflexão, principalmente às professoras e professores da educação básica.

Que percebam que, por mais árdua e desafiadora – e muitas vezes frustrante – que seja nossa caminhada profissional, em nossas mãos passarão futuros homens e futuras mulheres que terão a oportunidade de fazer uma sociedade mais humana, algo que nossas gerações têm falhado consciente e/ou inconscientemente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo discutiremos os três pressupostos apresentados na introdução: ordem patriarcal de gênero; educação, inicialmente vista como ferramenta do patriarcado e do capitalismo para manutenção dos estereótipos e preconceitos de gênero, porém com potencialidade, a partir de uma pedagogia crítica, de libertação e construção de uma sociedade igualitária no que tange às questões de gênero; e ciência e tecnologia, um espaço de saber e poder, majoritariamente – e historicamente – masculino e no qual as mulheres, a partir de lutas, vem adentrando, enfrentando e vencendo barreiras e preconceitos.

Cabe destacar que esse capítulo não concentrará/encerrará por completo todas as discussões teóricas da tese, ao longo da exposição do estudo etnográfico, conceitos e teorias serão apresentados e discutidos – costurados – conforme os fatos forem sendo expostos. Esta tese pretende situar-se na perspectiva da Teoria Crítica, e para realizar essa crítica social, ou seja, efetuar uma crítica interna à sociedade, desvelar suas incoerências e indicar como a busca pela realização de determinados ideais e valores gera consequências negativas para as/os atrizes/atores envolvidas/os – racismo, violência de gênero, alienação, etc – é necessário construir uma narrativa que revele a articulação entre dados empíricos e pressupostos teóricos (REGO; PINZANI, 2013). Concentrar todo o suporte teórico em um capítulo anterior à análise etnográfica é afastar a teoria da realidade. O que pretendo neste capítulo é trazer um suporte histórico e teórico de conceitos chave/base para a tese, para que a/o leitora/r possa compreender de onde estou partindo, para então, no decorrer da tese, caminharmos juntos/as na análise dos dados que coletei na escola, por meio do material empírico.

2.1 GÊNERO, ESTUDOS FEMINISTAS E TEORIA DO PATRIARCADO

2.1.1 Estudos de Gênero e *Habitus* de Gênero

Segundo Joan Scott (1995), gênero é uma construção social imposta sobre um corpo sexuado, tal construção se dará por meio de representações simbólicas, construídas e/ou valorizadas/interpretadas por conceitos normativos em

determinadas instituições e organizações sociais em confronto com identidades subjetivas.

Os estudos de gênero foram se constituindo e se moldando ao longo do século XX. O termo gênero até então não era utilizado, e teve seus primeiros passos, na problematização que médicos/as e pesquisadores/as tiveram com a assunção de papéis sociais diferenciados para indivíduos com pênis e indivíduos com vagina.

A antropóloga Margaret Mead, nos anos 1930, foi a primeira a falar de “papeis sexuais”, um embrião do que posteriormente entendeu-se por gênero, no seu livro *Sexo e Temperamento*. Neste, discute-se as funções sociais diferenciadas entre homens e mulheres em tribos indígenas da Nova Guiné (THÉBAUD, 2005). Nos anos 1950 e 1960 médicos/as e psicólogos/as americanos/as que buscavam justificar o distanciamento constatado entre corpo e identidade por alguns/as pacientes, distinguiram sexo como biológico e gênero como socioculturalmente construído (THÉBAUD, 2005).

Em 1968, o livro do psicanalista americano Robert Stoller “*Sex and Gender*” populariza a noção de gênero entre psicólogos/as e pesquisadores/as de ciências sociais (THÉBAUD, 2005; BERENI; CHAUVIN, 2008). Nesse livro, o autor buscou desvelar a complexidade da relação entre órgão genital e gênero, ao pesquisar casos de genitálias ambíguas (LAQUEUR, 2001).

Nos anos 1970, os sexólogos Bruno Money e Anke Erhardt consideraram necessário distinguir o papel de gênero (*gender role*) que designa os comportamentos públicos de uma pessoa, da identidade de gênero (*gender identity*), que se refere à experiência privada que tem de si mesma (BERENI; CHAUVIN, 2008). Em 1972, a socióloga britânica Ann Oakley retoma essas duas noções no livro intitulado “*Sex, Gender and Society*” no qual ela define o primeiro termo como referente à natureza, às diferenças anatômicas e biológicas entre homens e mulheres, machos e fêmeas, sendo um fato invariante, e o segundo termo à cultura e à classificação social e cultural entre masculino e feminino (BERENI; CHAUVIN, 2008; THÉBAUD, 2005).

Ao longo dos anos, os estudos de gênero adentraram ao ambiente acadêmico, sendo apropriado por pesquisadoras/es, principalmente no campo dos estudos sociais e, em contato com a interdisciplinaridade, tiveram diferentes abordagens. Claudia de Lima Costa (1994) enfatiza a importância dos estudos de

gênero, independente da abordagem utilizada, tendo em vista que estes mudaram a forma de compreensão da matriz intelectual e cultural da sociedade, ao passo que, ao saírem do campo médico/psicológico e adentrarem aos estudos sociais/culturais, alteraram a perspectiva do ponto de vista exclusivo dos homens para uma perspectiva mais democrática, onde as mulheres encontraram espaço.

Gênero, então, denota entendimentos multidimensionais e mutáveis do que significa “ser homem” ou “ser mulher” em uma determinada sociedade, sendo renegociado em contato com interesses e subjetividades, como status, classe e etnia (SCHIEBINGER, 2011), em outras palavras, gênero é hábito – em termos aristotélicos³ – de expressar socialmente o sexo – pênis ou vagina, expressos nas manifestações das expectativas sociais do “ser homem” e “ser mulher”.

Pierre Bourdieu (1989) vai resgatar essa ideia de hábito e cunhar o conceito de *habitus*, importante para entendermos o gênero. Para o autor, *habitus* é o sistema das

disposições duráveis e transferíveis, estruturas predispostas a funcionarem como estruturas, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptados a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’, sem ser o produto da obediência a regras, sendo coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1989, p. 61).

Habitus, então, é um princípio de socialização, uma pré-existência cultural em que o indivíduo irá interagir, por meio de nomeação e inculcação, e constituir-se enquanto ser sócio-histórico cultural. Muitos desses princípios estão diretamente ligados a uma existência biológica, como o caso dos princípios sociais do “ser homem” e “ser mulher”. Existe um conceito do que é “ser homem” construído para indivíduos portadores de pênis, e existem práticas sociais – um roteiro – que serão indicados pelos mais velhos aos mais novos para que eles sejam chamados de homens, em oposto de práticas que determinam o potencial do ser mulher. Todas as consequências diante de tais apropriações serão intrínsecas.

³ “São imputáveis ao hábito os atos que se fazem em consequência de os ter cumprido muitas vezes” (ARISTÓTELES, 1944, p. 97).

Porém, isso não significa que há determinações ou homogeneizações estanques de este ou aquele princípio social, ou seja, que o indivíduo está preso e sem escolhas de qual princípio seguir para se auto estruturar. Maria da Graça Setton (2002, p. 69) irá enriquecer o conceito de Bourdieu ao afirmar que *habitus* é

Um sistema flexível de disposições, não apenas visto como sedimentação de um passado incorporado em instituições sociais tradicionais, mas um sistema de esquemas em construção, em constante adaptação aos estímulos do mundo moderno; *habitus* como produto de relações dialéticas entre a exterioridade e uma interioridade; *habitus* visto de uma perspectiva relacional e processual de análise, capaz de apreender a relação entre a pessoa e a sociedade, ambos em processo de transformação.

O tempo passa, a história é reescrita – nunca apagada –, os princípios sociais têm potencialidade de avançar – como também de regredir –, e assim a pessoa se constrói, com uma estrutura histórica existente, mas flexível. Porém há consequências na tentativa de flexibilizar uma estrutura, e é isso o que discutiremos no próximo tópico.

O que nos interessa no momento é mostrar que gênero é *habitus*, princípios sociais organizados a partir de expectativas subjacentes à natureza biológica do sexo, tais princípios se tornarão comportamentos, “coisas a fazer ou não-possíveis de fazer, naturais ou impensáveis, normais ou fora-do-comum, para esta ou aquela categoria” (BOURDIEU, 2002, p. 49), e conseqüentemente, em contato com relações de poder e outras categorias como raça, classe e orientação sexual, tornar-se-ão estereótipos/potencialidades.

Nesta perspectiva, a partir de códigos, verbais e não-verbais, configura-se a subjetividade da pessoa desde o ventre materno em relação a sua identidade de gênero, ao *habitus* de gênero.

2.1.2 Feminismo e Teoria do Patriarcado

Deve-se destacar que neste processo de construção e instituição do termo/conceito de gênero, também está associada uma luta política, anterior aos próprios interesses médico-psicológicos, que fundamentaram e permitiram o avançar desta conceituação. O uso da palavra gênero tem uma história que é indissociada – e indissociável – a movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas,

“tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito” (PEDRO, 2005. p. 78).

Nesta perspectiva podemos alocar o embrião dos estudos de gênero no fim da era moderna, pois, historicamente, “mulheres de forma mais ou menos organizada lutaram por seu direito à cidadania, a uma existência legal fora de casa, único lugar em que tinham algum tipo de reconhecimento como esposas e mães” (PINTO, 2003, p. 13). Célia Regina Jardim Pinto (2013, p.14) disserta sobre as manifestações de revolta feminina afirmando que:

algumas dessas manifestações são organizadas, outras são vozes solitárias de mulheres que se rebelam contra as condições em que viviam na época. O feminismo daquele período esteve intimamente ligado a personalidades. Mesmo quando apresentou algum grau de organização, esta derivava do esforço pessoal de alguma mulher que, por sua excepcionalidade, na maioria das vezes intelectual, rompia com os papéis para ela estabelecidos e se colocava no mundo público na defesa de novos direitos para as mulheres.

Mulheres como a francesa Olympe de Gouges (1748-1793), a inglesa Mary Wollstonecraft (1759-1797) e a brasileira Nísia Floresta (1810-1885) participaram da vida política de seus países e questionaram, alimentando-se do legado iluminista, da exclusão dos direitos das mulheres à educação e à dependência dessas às figuras masculinas como o pai ou irmão mais velho e, posteriormente, o marido. Esses questionamentos, que se seguiram, originando sufragistas, um movimento social organizado, e a institucionalização dos estudos de gênero, não se deram – e não se dão – de forma pacífica ou sem consequências, dado que Olympe de Gouges foi sentenciada a guilhotina por defender seus ideias, por meio da publicação da “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã” (ANEXO A).

Pinto (2010, p. 15) afirma ainda que o feminismo é “um movimento que produz sua própria reflexão crítica, sua própria teoria”. Deriva-se então duas vertentes do feminismo, que se coincidem e transbordam-se, confundindo-se: uma militante, relacionada com as ações desse movimento de mulheres que lutaram/lutam pelos seus direitos, e outra relacionada a produção teórica feminista nas áreas de história, ciências sociais, crítica literária e psicanálise.

Dado que a educação – base de um desenvolvimento teórico – foi pauta dos movimentos militantes pelos direitos da mulher, bem como muitas das militantes estiveram ou surgiram das academias, não podemos, por uma questão de respeito

às mulheres que deram suas vidas – literalmente – por esse ideal, separar a militância da produção acadêmica.

A produção acadêmica feminista não emerge apenas para descrever, mas sim para problematizar e propor mudanças, não apenas para as mulheres, mas para toda a sociedade, de forma que, a partir do desvelamento das desigualdades de base sexista, toda a sociedade, até mesmo os homens, possa se libertar dos grilhões do patriarcado.

Denise Thompson (2001) afirma que a teoria pós-estruturalista – fonte na qual os estudos de gênero têm se ancorado – que parte do princípio de que a situação das mulheres é socialmente construída, e não dada naturalmente, justifica-se e é necessária, tendo em vista que muito da subordinação social da mulher ancora-se em explicações biológicas, porém “possui um uso limitado para os propósitos feministas” (THOMPSON, 2001, p. 3).

Entende-se então o feminismo como empreendimento social, um quadro moral e político preocupado em reparar erros históricos e sociais, pois, ao longo do século XIX, mulheres começaram a se organizar perante o reconhecimento de que a distinção público/privado

é uma construção ideológica que confina aspectos importantes da subordinação das mulheres ao domínio do “privado”, e permite que algumas das manifestações mais violentas do poder dos homens sobre as mulheres sigam ignoradas e não-verificadas (THOMPSON, 2001. p. 3)

Thompson (2001) afirma que essa necessidade de tornar “público” os pesares “privados” das mulheres foi o mote do feminismo – e é o objetivo central das políticas feministas e estudos feministas –, ora, o “público” é o espaço do consenso, para alcançar acordos. O debate deve acontecer em aberto, ou seja, a dominação masculina deve ser desvelada, problematizada e então superada.

Usar o termo “dominação masculina” não é considerar que os homens possuem poder absoluto e as mulheres impotência absoluta, mas é uma forma de dar clareza às lutas do movimento feminista de desvelamento de opressão da mulher.

De fato, é através da exposição da dominação masculina como dominação que o feminismo institui seu principal desafio, porquanto a

dominação social opera mais eficientemente à medida que assegura a submissão ao disfarçar-se de outra coisa, que não dominação (THOMPSON, 2001, p. 5).

Algumas percepções dentro dos estudos de gênero vêm problematizando o uso do termo “dominação masculina” e seu sinônimo/base que é o “patriarcado”, e, em alguns casos, considera-o superado, pois postula-o como uma manifestação histórica, passado, não correspondendo às sociedades “democráticas” atuais (ELSHTAIN, 1993).

Joan Scott, por exemplo, afirma que “as teorias do patriarcado não mostram o que a desigualdade de gênero tem a ver com as outras desigualdades” (SCOTT, 1995. p. 78), e segue a crítica afirmando que a análise do patriarcado “continua baseada na diferença física, quer a dominação tome a forma da apropriação do trabalho reprodutivo da mulher pelo homem, quer tome a forma da objetificação sexual das mulheres pelos homens” (SCOTT, 1995. p. 78), e que a assunção de diferenças físicas “assume um caráter universal e imutável”; concordo, porém saliento que sim, motivações biológicas, principalmente no que se refere a reprodução, foram o mote da desigualdade entre homens e mulheres; por isso considero pertinente a utilização do conceito de patriarcado, quando posto em um contexto histórico. Concordo também com Scott (1995) que, ao assumirmos fatores biológicos, podemos cair em determinismos, porém esses “fatores” biológicos ainda estão presentes em discursos dominantes, que pregam a superioridade masculina, discursos estes assumidos tanto por homens quanto por mulheres (FREITAS, 2014).

Na perspectiva de desvelamento da dominação masculina, o conceito/teoria do patriarcado me é útil e fundamentará esta tese.

Segundo Heleieth Saffioti (2004), patriarcado configura as relações desiguais e hierárquicas de gênero, onde admite-se – e regula-se – a dominação e exploração das mulheres pelos homens, tanto no espaço privado do lar, como nos espaços públicos das relações civis, configurando assim, a opressão feminina.

O patriarcado

ancora-se em uma maneira de os homens assegurarem, para si mesmos e para seus dependentes, os meios necessários à produção diária e à reprodução da vida. Isso não significa que a mulher não tenha poder, porém este é desigual, inferiorizado e controlado pelos homens (SAFFIOTI, 2004, p. 105).

Essa hierarquia e desigualdade são explicadas – pelos homens – e retroalimentadas com base nas diferenças físicas, sexuais e biológicas, ou seja, o patriarcado demarca as diferenças e, ao invés de engrandecer a diversidade, diminui o lado feminino. Se constrói então, nesta perspectiva de retroalimentação, a identidade feminina e definição de seu papel social, como um ser passivo e submisso.

Saffioti (2004) afirma que o patriarcado e sua ideologia impregnam a sociedade como um todo, bem como o Estado, concedendo direitos – legitimados – aos homens sobre as mulheres. O patriarcado, nesta perspectiva, ganha bases materiais, corporificando-se, ora, o homem, historicamente – legalmente –, tinha direito à propriedade, trabalho remunerado, liberdade financeira. A mulher, neste caso, está inferiorizada não apenas por uma ideia, mas também por tudo o que ela materialmente não pode ter, ou depende de um homem para ter.

A autora ainda irá enfatizar outros fatores que dão base a estrutura patriarcal: “na ordem patriarcal de gênero, o branco encontra sua segunda vantagem. Caso seja rico, encontra sua terceira vantagem, o que mostra que o poder é macho, branco e, de preferência, heterossexual” (SAFFIOTI, 2004, p. 31). Ou seja, o racismo, o capitalismo, bem como a homofobia, são legitimados e estimulados pelo patriarcado, o poder é exercido por quem for homem, branco, rico e heterossexual.

Manuel Castells (2000, p. 159), contribui com a construção do conceito de patriarcado. Para ele

O patriarcado é uma estrutura básica de todas as sociedades contemporâneas. Se caracteriza pela autoridade, imposta a partir das instituições, dos homens sobre as mulheres e seus filhos dentro da unidade familiar. Para que se exerça esta autoridade, o patriarcado deve dominar toda a organização da sociedade, da produção e consumo à política, o direito e a cultura.

Ou seja, dominação masculina não é postular todo o indivíduo masculino como opressor violento de todas as mulheres, que por sua vez são passivas e pacíficas diante de toda a opressão, mas sim um sistema social, um emaranhado de significados e significantes, práticas e instituições e ações muitas vezes sutis e profundamente embutidas na psique de homens e mulheres (THOMPSON, 2001).

Considero, assim como Castells (2000), o patriarcado como uma estrutura. Segundo Claude Lévi-Strauss (1980) uma estrutura oferece um caráter de sistema,

consiste em elementos combinados de tal forma que qualquer modificação em um deles implica uma modificação de todos os outros. Ou seja, o avançar da história e as constantes lutas dos movimentos feministas alteraram o patriarcado, porém este não foi superado, as relações de subordinação direta podem ter sido substituídas – mascaradas – por tecnologias e conceitos normativos que atribuem vantagens e oportunidades aos homens em detrimento às mulheres (FRASER, 1997).

Diversas pesquisadoras, filósofas e sociólogas contemporâneas utilizam o termo patriarcado como um sistema social a ser combatido, um sistema de opressão e dominação masculino sobre as mulheres, independente de laços de parentesco. A filósofa Márcia Tiburi (2018), afirma que o patriarcado é um sistema profundamente enraizado, tanto na cultura como nas instituições, que estrutura-se na crença em uma verdade absoluta, que os homens são superiores e as mulheres inferiores, pseudo-verdade esta que encontra suas raízes no passado, mas que ainda é seguida por muitos/as.

O que chamamos de patriarcado também pode ser entendido como o próprio sistema do saber com suas regras, seu controle do conhecimento e da idéia de verdade. No patriarcado, saber e poder unem-se contra os seres heterodenominados como mulheres. Neste cenário a novidade do feminismo se faz ainda mais complexa (TIBURI, 2018, p. 71).

A autora afirma que é esse patriarcado – sistema social – que o feminismo busca desconstruir, ajudando “as pessoas a se perguntarem sobre os jogos de poder envolvidos em suas próprias vidas” (TIBURI, 2018, p. 65), salvaguardando “a negatividade que se deseja atribuir às mulheres no sistema patriarcal” (TIBURI, 2018, p. 83).

Mary Del Priore (2014) segue a mesma linha de rompimento com o sentido historicamente limitado do termo e atualiza-o para explicar a opressão sofrida pelas mulheres contemporâneas. “A antiga família patriarcal, com muitos filhos legítimos e ilegítimos, irmãos, sobrinhos, primos, tios e agregados, voltou a emergir na sociedade, só que com uma roupagem adaptada” (DEL PRIORE, 2014, p. 96), adaptada principalmente aos ditames e anseios do capital. Não interessa mais para o capitalismo que as mulheres fiquem dentro de casa, como antigamente se pregava, o ambiente externo é aberto às mulheres, porém com grandes limitações,

limitações essas que garantirão que a mulher não esqueça que, mesmo saindo de casa, possui obrigações como mãe ou esposa.

Há um deslocamento de identidades, que não representam mais os modelos tradicionais do século XIX, porém tal deslocamento não representa uma libertação ou empoderamento de fato. Nem mesmo a aparente liberdade sexual consegue fundamentar o fim do patriarcado, porque mesmo tendo “liberdade” de escolher seus parceiros e manter inúmeras relações sexuais, o prazer continua imanando do falo e essas mulheres não estarão livres do julgo da sociedade.

“Dando ou não dando”, a brasileira continua a construir a identidade através do olhar do homem: do macho ou do príncipe. É ele quem escolhe a liberta ou a libertina. As que transformam o corpo apenas num mecanismo de proezas sexuais têm de lidar com consequências, nem sempre desejadas: gravidez, DSTs, solidão quando o corpo não é mais tão jovem. Na outra ponta, (...) a tradição não é ofensiva. Para muitas, a liberdade sexual é um fardo, e elas tem nostalgia da velha linguagem do amor, feita de prudência, tal como vivenciaram os avós. A pergunta que fica é: quando vamos ser nós mesmas, sem pensar em como ou quanto os homens nos desejam? Sem ter de escolher entre ser santa ou p...? (DEL PRIORE, 2014, p. 109).

Ou seja, a construção da identidade feminina permanece atrelada aos olhos masculinos. O patriarcado se moldou à liberdade sexual feminina dos anos 1980, se moldou à entrada das mulheres ao mercado de trabalho e permanece, por meio de discursos fundamentalistas e religiosos, que crescem consideravelmente em nossa sociedade, e de discursos ditos libertários que hipersexualizam as mulheres, embotando-as em padrões de beleza e não as livrando do falocentrismo de outrora.

Conclusão: agora elas têm de transar e gozar, senão eles voltam ao antigo modelo de “uma em casa e outra na rua”? Cachorras ou princesas? Homens e mulheres andam em velocidades diferentes, sem dúvida. (...) Quando questionados sobre o número de parceiras que tiveram, 28% deles responde: “mais de dez” ou “perdi a conta”. Já as mulheres sabem exatamente com quantos se deitaram, como se cada um fosse significativo (DEL PRIORE, 2014, p. 112).

A religião e a política darão base ao patriarcado. Fundamentada na moral e mascarada com discursos ditos politicamente corretos, a violência e opressão contra a mulher continuam, e usa a educação como um meio de domesticação da mulher, para naturalizar tais discursos e fazer com que as próprias mulheres prendam-se e

tentem se adequar aos anseios masculinos, pois para muitas, o domínio masculino é natural e/ou inelutável.

Bourdieu (1989, 2002) vai pensar essa adesão e até mesmo a contribuição das/os dominadas/os para a sua própria submissão a partir do conceito de “violência simbólica”. Para o autor, esse tipo de violência se dá de forma oculta, não física ou diretamente/agressivamente verbal, como um xingamento, ela opera veladamente principalmente pela linguagem, pressupõem a não identificação da ação violenta por parte da vítima e o reconhecimento de uma justificativa pertinente favorável ao agressor, como motivos religiosos, fidelidade às tradições, determinismos biológicos, instrução/erudição, etc. Nesta perspectiva não é dada às vítimas a possibilidade de tomada de consciência da opressão a qual é exposta, logo se submete.

Ou seja, simbolicamente, no âmbito das significações, o patriarcado permanece; isso quando não persiste a violência física e o feminicídio, linha de chegada desse processo de dominação e silenciamento.

Se hoje vemos mulheres assumindo postos antes inimagináveis é porque lutas foram – e continuam sendo – realizadas perante um adversário real e que deve – em respeito às mulheres que romperam as barreiras a elas impostas – ser denominado, um sistema político, econômico e discursivo chamado patriarcado.

Portanto, este trabalho está enquadrado nos estudos de gênero, entendido como uma construção social, no qual seres humanos se constroem e/ou se moldam a partir de determinadas relações de grupos sociais estruturadas sobre o sexo. Tal construção se dará por meio de representações simbólicas, ou seja, uma determinada, historicamente e geograficamente, sociedade elegerá símbolos para instituir essa representação do masculino/feminino, que são construídos e/ou valorizados/interpretados por conceitos normativos, como a educação e a ciência, em determinadas instituições e organizações sociais em confronto com identidades subjetivas, como questões raciais e de classe, que alteram a construção e assunção de tais representações.

Reconheço a importância e necessária abrangência e discussão relacional da temática mulher, a partir de diferentes prismas, bem como discussões como sexualidade e homofobia em um conjunto maior de luta por igualdade, porém centralizo esse estudo a partir da vertente dos estudos feministas, pois anseio problematizar a específica situação da mulher, situação essa descrita da seguinte

forma por Lola Aronovich (2017, online, grifos da autora), feminista e pedagoga argentina, em seu blog:

Eu sou uma mulher, e isso não é uma escolha, mas um fato. Porque “mulher” é uma realidade imposta a mim, do dia em que eu nasci e recebi um nome de mulher, ao dia em que eu tinha seis anos de idade e me disseram, em um dia escaldante de verão, que eu não podia tirar a camisa porque no futuro eu teria seios, até a noite passada, em que eu voltei para casa a pé, num estado de hiperatenção, com as chaves de casa apertadas firmemente entre os dedos, seguindo cada movimento de cada homem que andava na rua escura. Eu sou mulher porque, desde antes do meu nascimento, quando uma imagem de ultrassom informou aos meus pais que eu nasceria com uma vulva, eu fui educada para ser um membro da classe mulher, a classe reprodutora, a classe do sexo, a classe subalterna. Eu fui ensinada a sempre acomodar os outros e a falar de maneira mansa, a não chamar atenção para mim mesma e a poupar os egos e os sentimentos dos homens.

Portanto, para encaminhar essa pesquisa, tomo como base teórica de análise a teoria do patriarcado, pois vejo nessa cultura patriarcal o grande inimigo dos avanços dos estudos de gênero e de direitos iguais tanto para mulheres, como para homens.

2.2 GÊNERO E EDUCAÇÃO: ENTRE ENFRENTAMENTOS E CONQUISTAS

Para adentrarmos ao campo da educação inicio com a história da educação das mulheres, ou, lançando vistas às mulheres na história da educação, posteriormente trago Bourdieu que nos mostrará como a educação é um campo de reprodução e conservação social e espaço onde se legitima as desigualdades sociais. Por fim, com ajuda de Guacira Lopes Louro e outras/os teóricas pós-críticas, iremos avançar com a discussão iniciada por Bourdieu, porém enfocando na educação como espaço de possibilidades, de transformação e legitimação da equidade de gênero.

Fúlvia Rosemberg (2012, p. 333) afirma que “a educação das mulheres é fato recente e intenso”. Ter o direito à educação foi – e continua sendo – fator de luta e constante enfrentamento para as mulheres. Um direito conquistado e não dado.

Mary Wollstonecraft (1792) escreveu sua obra *A Vindication of the Rights of Women* na Inglaterra do final do século XVIII, momento em que as mulheres viviam

quase que exclusivamente sob a tutela do pai ou do marido, e que não lhes era permitido exercer qualquer profissão ou receber qualquer tipo de educação (MIRANDA, 2010).

Neste ambiente adverso à uma mulher, Wollstonecraft (1792) questionava a limitação e superficialidade femininas, características até então entendidas como naturais das mulheres, afirmando que a negação dos direitos à educação as afastava da racionalidade, característica inata masculina. Às mulheres restava o “treinamento” para serem belas, obedientes e submissas, ou seja, preparando-as para uma vida funcional e de agrado aos anseios masculinos. Clamando por igualdade no âmbito da educação, a autora argumenta que as mulheres com acesso à educação seriam melhores esposas, mães e contribuiriam mais para a nação.

Inspirada por Wollstonecraft, Nísia Floresta (1832), no interior do Rio Grande do Norte, lança-se pioneiramente a defender o direito à educação das mulheres brasileiras. Em sua obra *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens*, a autora fala diretamente aos homens.

E de vós, mocidade Acadêmica, em quem a Nação tem depositado as mais belas esperanças, que sabereis corresponder à sua expectativa, igualmente espero, que atendendo o estado a que nosso infeliz sexo tem sido injustamente condenado, privado das vantagens de uma boa educação, longe de criticardes a minha temeridade, lamentareis a nossa sorte, pois que até em pequenas empresas não podemos desenvolver nossos talentos naturais. Assim como [espero] que, algum dia nas horas vagas de vossos altos ministérios, lançareis vistas de justiça sobre nosso sexo em geral, se não para empreender uma metamorfose na ordem presente das coisas, ao menos para conseguirmos uma melhor sorte, de que não duvidareis, somos dignas (FLORESTA, 1989, p. 94).

A autora afirma que as mulheres podem mais do que lhes é ofertado, e, sabendo do machismo em que estava inserida afirma que seu desejo não era alterar a “ordem das coisas”, apenas solicitava uma “melhor sorte”, que não lhes era possível pela falta de educação.

Esse tom de – aparente – conformidade se altera na sequência da obra quando a autora, ao se dirigir às mulheres afirma:

Em uma palavra, mostremos-lhes, pelo pouco que fazemos sem o socorro da educação, de quanto seríamos capazes se se nos fizessem justiça. Obriguemo-los a envergonhar-se de si mesmos, se é possível, à vista de tantas injustiças que praticam conosco, e

façamo-los enfim confessar que a menor das mulheres merece um melhor tratamento de sua parte, do que o que hoje prodigalizam a mais digna dentre nós (FLORESTA, 1989, p. 94).

Nísia Floresta reafirma o descaso masculino com a educação das mulheres, afirmando que com o direito a educação, as mulheres poderiam mais do que era permitido à mais “digna” das mulheres.

No Brasil, o acesso das mulheres à educação foi “autorizada” cinco anos antes da publicação de Nísia Floresta. Em 5 de outubro de 1827, com a Lei Geral de Ensino, as brasileiras puderam ter acesso às salas de aula.

Legalmente, as brasileiras só viram as últimas barreiras, que as impediam de conseguir os mesmos direitos masculinos em sala de aula, serem derrubadas em 1971 com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), que atribuiu equivalência entre os cursos secundários, intensamente frequentados pelas mulheres, deixando de ser apenas um curso profissionalizante, possibilitando o acesso ao ensino superior (ROSEMBERG, 2012).

Rosemberg (2012. p. 338) nos mostra que a afirmação e assunção dos direitos à educação é um campo de luta constante.

Conforme são retirados os impedimentos e as interdições, as mulheres vêm se educando e educando outras mulheres e homens, a despeito das máximas sexistas que permaneceram ou foram sendo criadas, divulgadas, promulgadas ao longo da história (com mais ou menos sucesso, dependendo da época e da conjuntura).

Porém, mesmo com o avanço legal, que permitiu às mulheres frequentar as escolas e universidades, a história da educação nos mostra que a razão do acesso e progressão das mulheres à educação formal, historicamente, não ia muito além da função doméstico-materna. Tudo o que uma “dama” necessitava aprender, era ensinado nos afazeres domésticos, ao lado de sua mãe, cozinhando, cuidando dos/as irmãos/ãs e costurando; a instituição escolar e a educação formal não possuíam muita utilidade para o futuro da mulher.

As meninas das classes altas aprendiam as prendas domésticas com o viés na administração do lar e das/os serviçais, somado a um aprendizado de piano e francês, em aulas particulares em casa, e aos ensinamentos para se tornarem agradáveis aos maridos, sendo boa companhia e sabendo representá-los socialmente (LOURO, 2012, p. 446).

Já as meninas pobres e órfãs dispunham de instituições específicas para a sua formação e devida colocação – aos anseios patriarcais – na sociedade. Carmen Sylvia Vidigal Moraes (2003), aponta a realidade do Seminário da Glória, colégio paulistano, uma das poucas instituições de ensino voltadas especificamente às mulheres que se tem relato. Segundo a autora o Seminário da Glória visava atender, segundo estatuto de criação em 1825, à “mísera orfandade do sexo feminino cuja pobreza, poderoso veículo de tantos costumes e vícios que desgraçadamente transmitidos pelas mães às filhas tanto influem na depravação geral dos costumes” (MORAES, 2003, p. 59). Como visto, a figura materna era considerada a portadora de perversão e degeneração da mulher – futura mãe. Neste caso, tanto ou mais que o homem, a função de moralização da instituição se torna mais importante, pois o país não precisa de mulheres escravas de suas “paixões e vícios” (MORAES, 2003). Não causa espanto que o Seminário da Glória era administrado por freiras, em moldes de um convento, dotando as estudantes, antes de tudo, de uma sólida formação cristã. (LOURO, 2012. p. 447)

As estudantes estavam imersas em uma sociedade escravocrata, patriarcal, que negava o desenvolvimento intelectual às mulheres e que, na falta de uma família “estruturada” relegava às instituições de ensino, como o Seminário da Glória, ao ensino de “prendas domésticas e de trabalhos manuais de agulha e linha” (MORAES, 2003. p. 60). Enquanto os menores desfavorecidos do sexo masculino eram “ensinados” – domesticados – ao trabalho fabril, as filhas da nação – subentende-se mãe zelosa e esposa submissa – tinham duas “opções”: (a) ser encontrada por um homem que a “salve⁴”, ou (b) trabalhar em atividades que lhes permitissem “certa dignidade” (MORAES, 2003) como a enfermagem⁵ e o magistério primário⁶. Especificamente no caso do magistério, as moças mais aptas do

⁴ Segundo Guacira Lopes Louro (2012, p. 445), moços se dirigiam até as instituições que asilavam órfãs a procura de uma possível esposa.

⁵ Até o início do século XX a enfermagem era praticada por freiras, porém, com o início das políticas higienistas passou-se a ressaltar a necessidade de ordem, limpeza e higiene, até então inexistentes nas enfermarias dos hospitais. Somado ao fato de que naturalmente (sic) as mulheres possuem habilidades como esmero, paciência, abnegação, cautela e docilidade no trato com o paciente, buscou-se extrapolar a obrigatoriedade de confissão aos conselhos evangélicos, e, por iniciativas públicas e particulares, surgem cursos específicos para a formação de enfermeiras (MATOS; BORELLI, 2012, p. 138).

⁶ Inicialmente voltada para homens, a atuação docente teve de ser repassada pouco a pouco para as mulheres, pois as escolas voltadas para tal formação começaram a ver reduzidos os números de matrículas masculinas, graças ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens. (LOURO, 2012, p. 449)

Seminário poderiam ensinar as primeiras letras, somente em 1880 a Escola Normal, em São Paulo, abriu uma seção para meninas, voltada ao ensino do magistério.

Durante o final do século XIX, a imprensa paulista começou a argumentar contra a administração religiosa do Seminário, defendendo a elevação do nível da educação da mulher brasileira, porém, tal defesa ainda não ultrapassava o limite da máxima: devemos educar as mulheres, pois mulheres educadas são melhores mães (MORAES, 2003; ROSENBERG, 2012; LOURO, 2012).

Wollstonecraft (1792) e Floresta (1832) reconheceram a “má sorte” em que viviam as mulheres de suas épocas, e clamaram por educação, então a elas proibida, pois viam nesta, um meio para melhora na vida de suas congêneres. Com a história da educação feminina brasileira podemos afirmar que o clamor das históricas educadoras enfrentou – enfrenta – diversas barreiras, pois, independente do momento histórico, o patriarcado moldou-se na busca pela naturalização e conformação das mulheres com o fato de que o papel de esposa – dona de casa – e mãe são indissociáveis de seu existir. A elas era dado o direito a instrução, mas isso não as afastava de seu “papel” na sociedade. A educação não as empoderava, não as tornava independentes.

Entendo educação como uma prática social, constituída, organizada e constantemente reorganizada por relações sociais. Tal constante reorganização da educação se deu em determinados momentos históricos em confronto com diferentes relações de poder. Como o poder esteve ligado ao homem, branco, heterossexual, cristão, as reorganizações da educação estiveram, de uma forma ou de outra, atreladas ao bel prazer deste grupo.

Nesta perspectiva, a educação desenvolveu-se como ferramenta de manipulação do todo pelo capital, que buscou, por meio da educação, a construção de um “senso comum” que torna possível a manutenção de um sistema de desigualdades, seja de classe, gênero, raça ou etnia. No que tange as questões de gênero, a escola surge como espaço ímpar para o embotamento da naturalização das funções sociais do homem e da mulher e da conformidade das mulheres com o seu “papel” na sociedade de esposa e mãe.

Bourdieu (2012, p. 41) nos ajuda a entender essa função reprodutivista que a escola possui. Para o autor, há “um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados na sociedade”. A função

primária da escola seria difundir esse capital cultural e embotar nas crianças esse sistema de valores.

Mariano Fernández Enguita (1989) corrobora com Bourdieu ao analisar a educação do/a trabalhador/a. O autor mostra a dicotomia do pensamento burguês/capitalista em relação a educação da massa trabalhadora. Para os dominantes, é necessário educar o/a trabalhador/a no sentido de capacitá-lo/a ao trabalho, porém cuidando para não o/a dotar de senso crítico que leve à revolução.

A via intermediária era a única que podia suscitar o consenso das forças bem-pensantes: educá-los, mas não demasiadamente. O bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar (ENGUITA, 1989, p. 112).

Para o autor essa é a função da escola. Não que ela tenha sido pensada exatamente para este fim e que não tenha outra função, mas ela estava à disposição dos dominantes – homens burgueses – que souberam tirar proveito dela. Bourdieu (2012, p. 41) corrobora tal argumento ao afirmar que

Continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Enguita (1989) afirma que a necessidade de mão de obra, fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar, e que o capitalismo deu a forma à escolarização moderna. O patriarcado, inerente ao capitalismo, também soube se aproveitar do sistema escolar.

Autoras/es pós-críticos/as corroboram Bourdieu e Enguita nessa ideia de que a escola tem um papel importante para os dominantes reproduzirem e legitimarem desigualdades, trazendo para a discussão a questão específica de gênero.

Daniela Auad (2006, p. 51) afirma que

Alguns acontecimentos na Escola (...) podem ser enquadrados no registro da violência simbólica, que consiste, segundo Pierre Bourdieu, em uma coação pelos corpos. Para o sociólogo francês,

com a masculinização dos corpos masculinos e a feminização dos corpos femininos, opera-se a somatização do livre-arbítrio cultural. (...) Não sem alguma dor (não apenas física), os movimentos exigidos e propiciados pelos jogos e pelas brincadeiras iam adequando os corpos de meninas e de meninos ao masculino e ao feminino.

A sociedade possui, aos moldes do patriarcado, potencialidades do “ser homem” e do “ser mulher”. “Gestos, movimentos, sentidos são produzidos [pela sociedade] (...) e incorporados por meninos e meninas [no ambiente escolar], tornando-se parte de seus corpos” (LOURO, 1997, p. 61, grifos da autora). Esse embotamento de padrões se dá tanto no currículo oficial como no currículo oculto, onde separa e institui, informa o lugar dos meninos e das meninas, seja na fala das/os docentes, nas brincadeiras entre os/as estudantes, nas regras de comportamento, nas estruturas materiais das escolas e nos livros didáticos (LOURO, 1997, p. 62).

Lindamir Salete Casagrande (2005, p. 179), ao pesquisar representações de gênero nos livros didáticos, afirma que

a representação de homens e meninos é mais frequente que a de mulheres e meninas. Eles são representados em situações mais diversas que elas. São mais autônomos, têm mais iniciativa, além de serem mais aventureiros. (...) Às mulheres está destinado o espaço privado enquanto que aos homens o espaço público.

Esses padrões, sendo repetidos constantemente e não problematizados, naturalizarão atitudes entendidas como masculinas e femininas, sendo a última inferiorizada perante a primeira. Nesta perspectiva, podemos afirmar que “diferenças, distinções, desigualdades... a escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso” (LOURO, 1997, p. 57).

É importante salientar que essa função utilitarista da escola perante o patriarcado não só submete as mulheres, pois se a ideologia dominante quer a mulher dominada, então deve-se preparar indivíduos para dominá-las.

Nesta perspectiva, os homens devem assumir “obrigações” como dominantes. O ser macho, o ser viril é questão de honra, e poucos se atrevem/atreverão a negar tais características, com o risco de serem comparados às mulheres e conseqüentemente marginalizados. Portanto, nós homens também somos dominados, pela *illusio dominandi* que faz o homem verdadeiramente homem. São

os deveres em relação a nós mesmos, deveres estes que nos colocarão em ordem conosco mesmos, garantindo a permanência de sermos dignos do posto de homem ao qual a sociedade e o falo nos agraciaram (BOURDIEU, 2000).

Destarte, analisar a educação sob e perspectiva de gênero não visa trazer à tona apenas a opressão e todo processo de assujeitamento que as mulheres sofrem na escola, aceitando seu papel inferiorizado e de subserviência dado como natural, mas também a pressão que os meninos sofrem para serem “homens”, competitivos, violentos, sem choro ou emoções.

“Crítico a sociedade significa crítico a escola e as demais instituições que compõem esta sociedade” (CASAGRANDE, 2011, p. 35), porém, apenas enunciar o papel opressor da escola não é o suficiente, pois apenas reproduziríamos e naturalizaríamos essa função patriarco-capitalista da escola. Assim como Wollstonecraft e Floresta, que lutaram pelo direito a educação ao reconhecerem na mesma uma possibilidade de romper com a infeliz realidade de suas contemporâneas, temos que visualizar e enfatizar o papel transformador e revolucionário da educação, sem esquecer que “nenhum discurso é inerentemente libertador ou opressivo” (SAWICK, 1988, p. 166).

Michel Foucault (1980) entende que cada sociedade tem um regime de verdade, ou seja, discursos e mecanismos de poder entendidos como verdadeiros e que, em nossa realidade, são produzidos pelo capitalismo/patriarcado que utiliza do sistema escolar para sua difusão e internalização, levando a instituição e assunção do poder por uns (homens, brancos, classe média-alta) e silenciamento e submissão de outros (mulheres, homossexuais, transexuais, negros/as, pobres, dentre outros).

Quando Louro (2012, p. 29) afirma que “a vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada”, podemos entender que essa ameaça se dá por, utilizando termos foucaultianos, “micropráticas de poder”, provenientes de movimentos sociais, por discursos feministas, por novas – assunções de – identidades, que desafiam o patriarcado e o capitalismo e reveem a função da escola, reveem a ordem do poder, não como enraizado, mas sim capilarizado e de livre circulação, e instituem outros saberes, outros regimes de verdade, com potencialidade libertadora e de resistência.

Sendo assim, a escola “precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e

produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significados à informação” (LIBÂNEO, 2003, p. 26).

O ambiente escolar surge como espaço onde o indivíduo pode fixar ou ressignificar o “regime de verdade” – estereótipos biologizados – do “ser homem” e “ser mulher”. A escola pode possibilitar às mulheres o entendimento, por meio da assunção da desigualdade e empoderamento rumo à resistência, que seu lugar não é obrigatoriamente no espaço privado, contida e a serviço de figuras masculinas; assim como pode mostrar aos meninos que eles não são biologicamente superiores e/ou dominadores.

A educação será sempre um espaço de poder, não podemos cair na ingenuidade de que a mesma, por si só, será responsável por um mundo mais justo e humano. Interesses diversos recairão sobre a escola, na tentativa de difundir, perante um grupo “em formação”, seus interesses, ou seja, colocar um grupo de pessoas na forma que lhes interessa.

Podemos e devemos ansiar uma educação que “forme” as meninas para serem independentes financeira e emocionalmente dos homens, assim como uma educação que “forme” os meninos para respeitarem suas colegas, não as vendo como propriedade, objeto, mas sim como igual. Pensemos uma educação em que o poder esteja capilarizado e não exclusivamente nas mãos do homem branco, heterossexual e cristão. Repensemos como as relações de transação simbólicas e materiais do “ser homem” e do “ser mulher” podem ressignificar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética a suas vivências.

Uma educação que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados. [...] um apelo para que se reconheça que nas escolas os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo (GIROUX; SIMON, 2008, p. 95).

Pensar uma educação emancipatória é oferecer a homens e mulheres conhecimentos e habilidades para analisar o funcionamento da sociedade, na perspectiva de que os/as mesmos/as possam intervir nesse funcionamento social. Isso inclui capacitar os homens e as mulheres a criticar e repensar os modelos produtivos e o Estado, quando estes não funcionam democraticamente e favorecem

somente determinados grupos (SANTOMÉ, 2003). Que o poder não incida sobre a mulher ou sobre o homem, mas que emane das mulheres e dos homens.

Educar-se, ou estar no ambiente escolar, pensada no limiar da resistência, “não é descobrir o que somos, mas recusar o que somos (...) imaginar e construir o que poderíamos ser (...) para promover novas formas de subjetividade” (FOUCAULT, 1982, p. 216). As relações de poder permanecerão, porém, não nas mãos do capitalismo/patriarcado opressor. Resistir é poder, transgredir é poder.

A tarefa não é derrubar ou transcender, mas, através da paródia e do paradoxo, travestir as identidades, práticas e objetivos educacionais hegemônicos, para subverter e deslocar as relações de poder que envolvem a educação moderna, contestando-as, ao problematizar as desigualdades entre professores e aprendizes, expandindo o domínio da ficção e da contingência nos currículos, experimentando formas alternativas de oferta e administração educacional e, de maneira mais importante, promovendo novas formas de subjetividade (DEACON; PARKER, 2011, p. 107).

Eis então a grande importância do ensino fundamental, ciclo que compreende desde o início da alfabetização até o início do ensino médio. É um período de formação básica do indivíduo, e de suma importância, pois é o momento em que meninos e meninas vivenciarão a educação como prática social de forma mais efetiva. Neste momento elas e eles entrarão em contato com novas experiências e que confrontarão o que aprenderam em suas famílias, com o discurso escolar, que por sua vez emana de um constructo social maior.

Essa formação da criança se dará, segundo Jean Piaget (1993), por meio da assimilação e incorporação de um novo objeto ou ideia ao que já é conhecido, ou seja, as vivências que a criança já possui. Uma vez assimilado e incorporado às suas estruturas, a criança irá acomodar esses novos conhecimentos para lidar com seu dia-a-dia, tentando adaptar-se à nova situação. Esse processo é chave, pois, essa acomodação pode ser entendida literalmente pelas crianças, por exemplo: a menina aceitará sua suposta inferioridade frente ao mundo patriarcal, bem como seu futuro de esposa e mãe, ou figurativamente, no sentido de que a criança perceba que sua vida pode ser mais do que o que um discurso naturalista que tenta impor a ela.

A educação é de suma importância nesse processo de acomodação, pois

sabemos que em torno da palavra formação, e, portanto, em torno da pedagogia e da reforma, se decide na reflexão filosófica desde Protágoras e Platão, desde Pitágoras, um núcleo essencial. Tem como pressuposto que o espírito dos homens não lhes é dado como é preciso, e deve ser re-formado. O monstro dos filósofos é a infância. Também é cúmplice deles. A infância diz-lhes que o espírito não é dado, mas que é possível (LYOTARD, 1993, p. 120).

Essa possibilidade de esclarecimento de que não há determinismos, deve ser o objetivo de uma pedagogia crítica e, por que não, feminista para ajudar as meninas no seu processo de humanização e empoderamento. “Esta expressão (ajuda) tem o sentido de maturação para a emancipação” (HERZOG, 1992, p. 47).

Por mais que se coloque o papel da educação como meio para a instrução, não podemos aceitar essa como a meta básica da educação, pois assim não se viabiliza a cidadania plena, principalmente se pensarmos que esse aparente instruir da educação esconde uma gama de tecnologias de assujeitamento e opressão.

Espera-se que a educação possa ser o caminho para que homens e mulheres possam

assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de amar. Assumir como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 1996, p. 46).

Parafraseando Paulo Freire (2011), a educação pode condicionar as mulheres à passividade perante um mundo construído para homens, porém também lhes pode dar a possibilidade de ir além – através da transgressão –, pois, enquanto inacabadas, não são e – enquanto houver resistência – nunca serão determinadas.

2.3 GÊNERO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: UM LONGO CAMINHO A PERCORRER

Vimos nos subcapítulos anteriores que estamos inseridos em uma sociedade patriarcal, onde há desigualdade de poder entre membros do gênero masculino – homens – e membros do gênero feminino – mulheres. Vimos também que gênero é uma construção social imposta sobre um corpo sexuado, essa categoria irá definir determinados espaços e relações de poder entre os indivíduos e será valorizado e – constantemente – ressignificado em determinados espaços sociais, como a escola.

A educação irá reproduzir o conceito do “ser homem” e “ser mulher” de acordo com a sociedade em que a instituição educacional está inserida, ensinando/inculcando aos indivíduos. Para isso a escola, ou o processo educativo, irá utilizar de discursos de autoridade, como a ciência, para justificar tais conceituações binárias e deterministas. A ciência é, assim como a educação, um espaço de poder, onde a questão de gênero e sua carga social influenciará e será influenciada.

Neste subcapítulo pretendo trazer à discussão a constituição da ciência enquanto espaço de poder e localizar a mulher neste espaço para justificar a escolha da disciplina de ciências para produzir/coletar dados que serão analisados/interpretados/problematizados nesta pesquisa.

Segundo Simone de Beauvoir (1970, p. 15), o “presente envolve o passado e no passado toda a história foi feita pelos homens”, ou seja, o que nós temos são “fragmentos, informações parciais e quase sempre (re)interpretações da história, feitas a partir do olhar de quem conta e de sua inserção social e cultural” (ROCHA; STANCKI, 2011, p. 144), no caso patriarcal, uma interpretação hegemonicamente masculina. Se levamos essa análise à área da ciência e da tecnologia, podemos perceber que Beauvoir, lá em 1949 estava – e permanece – certa.

Fazer ciência e criar tecnologia é, segundo Shirley Malcon (2010, p. 64), “parte do que significa ser humano, as mulheres sempre fizeram ciência e criaram tecnologia. Entretanto, essa ciência foi feita de forma amadora”, ou seja, não reconhecida nos altares da academia ocidental, estes construídos a partir de valores de dominação e controle tipicamente masculinos.

Por ciência entendo como uma prática que, a partir de experimentações e observações do mundo natural, busca uma maneira objetiva de determinar como funciona o mundo (MALCOM, 2011). Já por tecnologia compreenderei como um processo social de apropriação de conhecimento científicos e técnicos, que envolve relações diversas – econômicas, sociais, políticas, de gênero, dentre outras – na busca por soluções de problemas concretos (BASTOS, 1998). Neste conceito de tecnologia englobo, por exemplo, a engenharia.

Segundo Cecília Sardenberg e Ana Alice Costa (2002), a partir da segunda onda do movimento feminista dos anos 1960 e 1970, surgiu, dentro do espaço acadêmico, uma inquietude sobre este universo hegemônico androcêntrico e sexista da ciência e da tecnologia, seguida de críticas e questionamentos sobre a construção e assunção dos meios de produção das mesmas. Foi a partir da crítica

feminista que se argumentou que a categoria gênero é um instrumento de representação de poder na estruturação da Ciência Moderna.

Prenhe da razão dualista, cartesiana, característica do pensamento iluminista, tal estruturação é baseada em uma lógica binária, construída a partir de pares de opostos, por exemplo: sujeito/objeto, mente/corpo, razão/emoção, objetividade/subjetividade, transcendente/imanente, cultura/natureza, ativo/passivo etc (SARDENBERG; COSTA, 2002, p. 21).

A questão é que estas dicotomias se baseiam em analogias percebidas nas diferenças entre os sexos; ou seja, a construção social do “ser homem” e do “ser mulher” é naturalizado, cientificizado e usado como motivação para decidir quem pode ou não pode fazer ciência e tecnologia. Como socialmente aos homens é confiado – a partir de naturalização – conceitos de sujeito, mente, razão, objetividade, transcendência, cultura, dentre outros, conceitos estes que estruturam os princípios da Ciência Moderna, entende-se que ao homem cabe fazer ciência. Os conceitos dicotômicos a estes considerados masculinos – objeto, corpo, emoção, subjetividade, imanência, natureza, dentre outros – fazem parte do que historicamente se construiu como o feminino e por sua vez, indigno ou incapaz de fazer ciência (SARDENBERG, 2002).

Diana Maffía (2002) nos ajuda a entender essas motivações pseudo-biológicas, utilizadas pelo patriarcado, para afastar as mulheres da Ciência e da Tecnologia. Segundo a autora os argumentos são variados:

que nós mulheres somos esponjosas e úmidas, que temos uma alma dominada pelo útero, que somos excessivamente emocionais, que nossos crânios são pequenos, que nossos cérebros são menores, que nossos hormônios nos dominam, que nos falta testosterona para tomarmos decisões, que o nosso lado esquerdo do cérebro está mais desenvolvido, por isso temos essa facilidade para falar, mas que em realidade é no lado direito onde recebe a capacidade matemática e a capacidade de manejo espacial, portanto, não podemos ser boas para a matemática, nem para a física e nem para as ciências exatas (MAFFÍA, 2002, p. 33).

A objetividade e a razão são características consideradas masculinas, enquanto subjetividade e emoção são características tidas como femininas. Há então um determinismo social, aos homens cabem atividades “de homens”, no ambiente público, de maior prestígio e confiança, enquanto às mulheres cabem

atividades “de mulheres”, no ambiente privado, de menor prestígio e desconfiança, principalmente pela dita instabilidade emocional das mulheres.

Nesta perspectiva não nos surpreende que as mulheres que, historicamente, fizeram C&T foram alocadas em espaços de abjeção, como na idade média quando as mulheres detentoras de conhecimento da natureza eram condenadas como bruxas e as parteiras, de períodos mais recentes, tratadas como amadoras por não terem seu conhecimento retirado do rigor científico dos grandes centros de pesquisa dominados por homens. Porém, mesmo com todas essas barreiras, diversas mulheres romperam com o determinismo e com as expectativas impostas pelo patriarcado, e produziram ciência e tecnologia a partir dos padrões modernos e ocidentais de ciência e tecnologia.

Segundo Gonzalez García e Perez-Sedeño (2002), uma das partes mais importante, e fundante, dos estudos em Gênero, Ciência e Tecnologia é o resgate histórico das pioneiras nessas áreas, mulheres que se destacaram nos âmbitos científicos e tecnológicos e foram esquecidas, imersas pela tradição patriarcal do fazer C&T.

Tais estudos são de suma importância, não apenas por uma questão de respeito a história dessas mulheres que, em períodos tão difíceis para o sexo feminino, conseguiram avanços científico-tecnológicos, mas para refutar os discursos biológico-deterministas, que postulam a mulher como naturalmente incapaz de fazer C&T.

As evidências de mulher construtoras do conhecimento se fazem abundantes, desde a antiguidade, com Hypatia de Alexandria (370 a 415 d.C.) que tem sido considerada a primeira cientista ocidental, destacando-se pelos seus trabalhos sobre álgebra e geometria e pelos artefatos tecnológicos que inventou: astrolábio, densímetro e o hidrômetro. No século XIX, outro destaque é a inglesa Ada Augusta Byron Lovelace (1815-1852), que se dedicou a estudos de Matemática e das Ciências. Ela foi responsável pela concepção e desenvolvimento do primeiro programa para computadores, após ter tido contato com Charles Babbage, que lhe mostrou uma máquina de calcular. Em sua homenagem, denominou-se ADA a uma linguagem de programação desenvolvida pelo Departamento de Defesa/EUA e que é ainda utilizada em sistemas computacionais. No final do século XIX e início do século XX visibiliza-se Marie Marya Sklodowska Curie (1867-1934). Nasceu em Varsóvia, Polônia e, em 1891, seguiu para Paris, onde se graduou com honras em Ciências Físicas e Matemática. Ela é a única pessoa que recebeu dois prêmios Nobel na história e em áreas diferentes. (...) Em 1911, Marie ganhou seu 2º Nobel, desta vez em Química, por descobrir os elementos rádio e

polônio. Diversas outras cientistas poderiam ser citadas neste trabalho, a exemplo de Grace Murray Hopper (1906-1992), Rita Levi-Montalcini (1909), Amalie Emmy Noether (1882-1935), Berta Lutz (1894-1976), Mayana Zats (1947), Belita Koiler (1949) (ROCHA; STANCKI, 2011, p. 144).

Mas o número ainda é pequeno, considerado a lista incalculável que poderíamos fazer de homens cientistas. A explicação para este pequeno número de mulheres, que conseguiram romper as barreiras da naturalização de suas condições sociais de mulher, pode ser encontrada na educação.

Como a ciência, tecnologia e a educação (enquanto instrução) estão intimamente relacionadas, e as mulheres, até pouco tempo – pensando em toda a história da humanidade –, não tinham acesso à educação formal, não nos assombra que C&T não sejam considerados espaços femininos.

Historicamente, faltou acesso à educação formal para as mulheres, principalmente em disciplinas específicas que as preparasse para o trabalho na área científica e tecnológica, disciplinas estas, como a matemática, a biologia, a física e a química, destinadas exclusivamente à homens. “Já onde as mulheres podem receber educação em ciência (...), tem surgido questões com respeito ao acesso, as oportunidades profissionais e ao avanço e reconhecimento em seus campos” (MALCOM, 2011, p. 65).

A C&T então se constituiu enquanto espaço masculino, suas ferramentas, metodologias e paradigmas foram pensados em uma base patriarco-capitalista.

Aos poucos, porém, as mulheres foram adentrando este espaço, conquistando o direito a educação e a liberdade de eximir-se de seu papel de esposa e mãe em tempo integral e dedicar-se à sua carreira na área da C&T, porém a complexidade do processo de mudança que resultou do ingresso de mulheres na ciência e na tecnologia não significa, segundo Londa Schiebinger (2001, p. 39), “que podemos relaxar as políticas designadas a aumentar o número de mulheres ou as tentativas de compreender a dinâmica de gênero no conteúdo da ciência”.

Temos que entender que o acesso de mulheres nessas profissões “não depende exclusivamente de atributos individuais das mulheres, mas sim de fatores macroestruturais” (TABAK, 2002, p. 41), pois o resultado de um histórico embotamento da feminilidade passiva-maternal trouxe consequências que interferem o caminhar das mulheres em profissões ditas científicas e tecnológicas.

Para entendermos essas consequências do patriarcado no caminhar profissional feminino, podemos partir do conceito de Divisão Sexual do Trabalho, doravante DST, conceito francês da década de 1970. Segundo Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007, p. 599) “a DST é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos”. A sociedade irá utilizar de estereótipos, construídos historicamente pela sociedade e apreendidos e assumidos pelos sujeitos, sobre o “ser homem” e o “ser mulher”, para, no mundo do trabalho e a partir de determinismos biológicos, afirmar que existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres, hierarquizando-os, afirmando que aquele vale mais do que este (HIRATA; KERGOAT, 2007).

Cientistas, tecnólogas e engenheiras alcançaram grandes conquistas ao longo dos anos, melhorando a sua situação, com postos de trabalhos antes dedicados apenas à homens, direitos trabalhistas, acesso à pós-graduação, publicações, melhora de salários e acesso a postos de liderança, porém, voltando a DST, “o que é estável não são as situações (que evoluem sempre), e sim a distância entre os grupos de sexo” (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 600), ou seja, a situação da mulher pode ter melhorado, mas ainda há um longo caminho em busca da igualdade e futura equidade com a realidade masculina na C&T, fato que podemos observar ainda nos dias de hoje.

Segundo Cristina Bruschini (2000, p. 16-17)

a manutenção de um modelo de família patriarcal, segundo o qual cabem às mulheres as responsabilidades domésticas e socializadoras, bem como a persistência de uma identidade construída em torno do mundo doméstico condicionam a participação feminina no mercado de trabalho a outros fatores além daqueles que se referem à sua qualificação e à oferta de emprego, como no caso dos homens. A constante necessidade de articular papéis familiares e profissionais limita a disponibilidade das mulheres para o trabalho, que depende de uma complexa combinação de características pessoais e familiares, como o estado conjugal e a presença de filhos, associados à idade e à escolaridade da trabalhadora, assim como a características do grupo familiar, como o ciclo de vida e a estrutura familiar. Fatores como esses afetam a participação feminina, mas não a masculina, no mercado de trabalho.

Ou seja, para uma mulher que almeja alcançar carreiras científicas e tecnológicas, não basta apenas atender a critérios típicos da profissão, como uma

determinada formação, cursos e especializações, para conseguir inserção e ascensão a mulher deve ser submetida a critérios ligados à sua vida pessoal e familiar. Esses critérios, legitimados por uma ideologia naturalista, dificultam a entrada e/ou a dedicação da mulher à sua carreira, ou fazem dela uma trabalhadora de “segunda linha”, em postos em que os salários e as perspectivas de ascensão são menores.

A teoria do labirinto de cristal, tecida por Betina Steffanelo Lima (2013), nos ajuda a entender essa realidade. Segundo a autora, a teoria do Labirinto de Cristal converge para a teoria do Teto de Vidro que aponta um obstáculo invisível, porém real, que impede que as mulheres cheguem a determinadas posições de prestígio nas profissões, porém o Teto de Vidro aponta apenas um obstáculo em um determinado momento da carreira, desconsiderando outros obstáculos e dando a entender que até chegar a um nível hierárquico alto as mulheres não encontram empecilhos. A teoria do labirinto de cristal vem corrigir tal falha, afirmando que os obstáculos encontrados pelas mulheres estão dispostos ao longo de sua vida, até mesmo no ambiente escolar, e são oriundos simplesmente no fato de elas pertencerem à categoria “mulher”.

Além do labirinto de cristal, outra alegoria utilizada para entender a difícil transição e ascensão profissional das mulheres é a do piso pagajoso, que vai nos ajudar a inferir que muitas mulheres, se quer conseguem entrar no labirinto de cristal, menos ainda percorrê-lo.

A teoria do piso pegajoso

se refere a situação das mulheres que encontram-se nos estágios mais baixos da hierarquia, com menores salários, empregos informais e de baixa qualidade, e com poucas perspectivas de crescimento, e sair dessa situação é muito difícil, principalmente pela inexistência de apoio para a subsistência e pela falta de oportunidades de capacitação no trabalho, quase como se uma força invisível as mantivessem pregadas ao piso⁷ (CELIBERTI, 2011, p. 9, tradução nossa).

⁷ Tradução livre de “alude a la situación de las mujeres en los estadios más bajos de las jerarquías, con magros salarios, empleos informales y de baja calidad, y con pocas perspectivas de progreso, a las que se les hace muy difícil salir de esas situaciones, principalmente por la inexistencia de apoyos para los cuidados (que no pueden costear) y por la falta de oportunidades de capacitación en el trabajo, casi como si una fuerza invisible las mantuviera pegadas al piso”.

Com essa teoria, podemos então fazer uma alusão às mulheres de camadas mais populares, que sequer conseguem caminhar rumo ao labirinto, pois permanecem no piso pegajoso. Muitas mulheres conseguem acesso a escolarização, a uma boa formação e, independente das barreiras impostas, alcançam o sucesso profissional. Já outras, tem seu sonho ou a possibilidade de se tornarem cientistas, ceifadas desde muito cedo, principalmente pela necessidade de trabalhar e por ter postos de trabalho delegados pelas mulheres que conseguiram ascensão profissional e econômica⁸.

Ou seja, independente se no “Labirinto de Cristal” ou no “Piso Pegajoso”, a trajetória profissional das mulheres cientistas se estrutura e perpassa na complexidade das relações estabelecidas entre elas e o mundo e pela representação nelas presente, “seja de si mesmas, como mulheres e cientistas, seja da ciência, seja da relação entre homens e mulheres na sociedade” (LIMA, 2002, p. 55). Na base desse jogo de relações entre o mundo e de suas auto representações está a relação intrínseca existente entre o público e o privado.

Nessa passagem do privado (de onde as mulheres estão saindo, mas também continuam!) para o público (onde estão se inserindo), como vem acontecendo essa travessia? Do ponto de vista da ciência, com muitos ganhos, visto que as mulheres estão produzindo e contribuindo para a expansão do conhecimento; o modo como isso vem se realizando, na maioria das vezes, sob os moldes masculinos, seja na forma de perceber a prática científica, justificando procedimentos cartesianos; seja tendo que se adaptar a esses moldes (horários, critérios definidos pela comunidade científica do fazer ciência, etc.); seja questionando/protestando, mas adotando-os como estratégias de sobrevivência. Em outras, porém, questionando-os e defendendo aquilo que é considerado tradicionalmente feminino, como possibilidade de fazer ciência (LIMA, 2002, p. 60).

As mulheres estão adentrando ao mundo da ciência, em maior número e nas mais diversas áreas, “porém ainda se evidencia que essa participação vem acontecendo de modo dicotomizado, ou ainda está aquém da presença masculina” (LIMA, 2002, p. 54). Uma vez inseridas em um posto de trabalho, como vimos, as

⁸ Hirata e Kergoat (2007) apontam que para as mulheres trabalhadoras que insistem no movimento rumo ao espaço público, duas possibilidades se abrem nessa lógica capitalista flexível: (a) conciliar a vida familiar e profissional – dupla jornada de trabalho –, sendo incumbência exclusivamente feminina operar essa conciliação – os homens e o Estado não participam ativamente deste processo – ou (b) delegar a outras mulheres a sua parcela de “obrigação” doméstica e familiar, o que reproduz a lógica machista e não livra, quem delega, do anátema do “abandono familiar”, da incapacidade de cumprir seu “papel natural” de mulher.

mulheres terão inúmeros desafios e barreiras que dificultam o caminhar destas em profissões científicas e tecnológicas. Vejamos algumas destas barreiras do labirinto, bem como consequências dessa socialização binária de gênero em profissões científicas e tecnológicas.

Embora as mulheres tenham superado numericamente os homens no âmbito acadêmico, ainda estão concentradas em áreas específicas, como Letras, Linguística e Artes. Quando se discute a docência, por exemplo, fica claro que conforme o nível de ensino vai aumentando inverte-se o número de homens e mulheres atuando como docente. Na educação infantil, com menores salários e prestígios, as mulheres são maioria, já no ensino superior, com maiores salários, prestígio e disponibilidade de financiamento e ascensão à cargos de chefia e direção, os homens são maioria (VIANNA, 2001; ROSENBERG, 2012).

Ao se discutir a participação feminina nas Áreas Tecnológicas e Exatas – consideradas no senso comum como *hards* –, percebe-se que, numericamente, as mulheres ainda estão em significativa desvantagem (CABRAL, 2005, MELO; OLIVEIRA, 2006, BORDI; BAUTISTA, 2007, KISS; BARRIOS; ALVAREZ, 2007, LUZ, 2009, MOREIRA; VELHO, 2010, GUEVARA, 2011, MUZI; LUZ, 2011, MELO, 2014). Essa desvantagem numérica pode ser retroalimentada por machismos, sexismos, misoginias, segregações e estereótipos que, se presentes no ambiente acadêmico, dificultam a permanência e ascensão das mulheres na ciência e na tecnologia, reforçando a segregação vertical – ascensão a postos de liderança – e horizontal, pois mesmo após adentrarem em tais profissões, as atividades realizadas pelas mulheres estão ancoradas em atividades ditas naturalmente femininas como cuidado e controle (CABRAL, 2005, MELO; OLIVEIRA, 2006, OUSADA; COSTA, 2007, VASCONCELLOS; BRIZOLLA, 2009, LIMA, M. P., 2013, LETA, 2014).

A segregação vertical é apontada por diversas autoras. Seja por ter sua capacidade questionada pelo fato de serem mulheres (FALKNER, 2007, LIMA, M. P., 2013), sendo obrigadas a reafirmarem-se constantemente, muitas vezes se masculinizando (MOREIRA; VELHO, 2010; LIMA, M. P., 2013; LIMA, B. S., 2013), seja pela dupla jornada de trabalho e a constante necessidade de congregar sucesso profissional e pessoal, como mãe e esposa (BORDI; BAUTISTA, 2007, OSADA; COSTA, 2007, LIMA, B. S., 2013), as mulheres enfrentaram barreiras materiais e imateriais que dificultam que elas assumam postos de liderança (CABRAL, 2005, BORDI; BAUTISTA, 2007, KISS; BARRIOS; ALVAREZ, 2007,

OSADA; COSTA, 2007, MOREIRA; VELHO, 2010, MUZI; LUZ, 2011, LIMA, B. S., 2013).

Desigualdade salarial é outra barreira neste labirinto que ainda não foi superada. Pesquisas revelam que, em profissões científicas e tecnológicas, as mulheres continuam recebendo salários inferiores aos seus colegas homens (BORDI; BAUTISTA, 2007, KISS; BARRIOS; ALVAREZ, 2007, LUZ, 2009).

A idade é outro fator de dificuldade, pois a ascensão na carreira vai se tornando mais difícil conforme a cientista avança em idade, ou seja, quanto mais nova, “menos difícil” é a caminhada acadêmica, pois o avançar da idade traz responsabilidades junto à família, fator não experimentado pelos homens (CABRAL, 2005, BORDI; BAUTISTA, 2007, KISS; BARRIOS; ALVAREZ, 2007, LUZ, 2009).

O fator família também influencia em um menor financiamento, por parte de órgãos de incentivo à produção de ciência e tecnologia, às pesquisadoras (OSADA; COSTA, 2007, MOREIRA; VELHO, 2010, MELO, 2014).

Vale ressaltar que, muitas vezes, as mulheres cientistas não percebem o preconceito e a discriminação que as cerca. Os papéis binários de gênero estão naturalizados de tal forma que algumas cientistas não questionam o espaço de subserviência a elas delimitado, o que dificulta um avançar feminino nas ciências dominadas numericamente por homens (KISS; BARRIOS; ALVAREZ, 2007, MOREIRA; VELHO, 2010, LIMA, B. S., 2013, LIMA, M. P., 2013).

Ou seja, após sair da escola, onde aprendeu, graças à socialização binária, que “mulher não faz ciência”, as mulheres que buscam quebrar esse determinismo, possuem diversas dificuldades de galgar a carreira acadêmica e científica. Mesmo sendo maioria no ensino superior, elas se encontram em áreas pouco valorizadas social e financeiramente como as ciências humanas, e, as que seguem para as ciências ditas hard, sofrem para ter o seu trabalho valorizado.

Porém, não se trata apenas de aumentar a massa crítica de pesquisadoras, pois a desvantagem numérica é apenas um dos problemas. “Os preconceitos de gênero (que impedem uma participação igualmente frutífera e que não permitem mudanças, não só na vida das mulheres como também no resultado da própria ciência) seriam uma parte da base do problema” (MAFFÍA, 2002, p. 31).

A categoria gênero, os estereótipos de gênero e a socialização binária imposta pelo patriarcado não interfere somente sobre as experiências profissionais – ou não – de pessoas produtoras de ciência e tecnologia, mas também sobre a

produção científica e tecnológica. Nanci Stancki da Luz e Cristina Tavares da Costa Rocha (2011, p. 162) denunciam, a partir de revisão de literatura, que

há pesquisas concebidas para oferta de medicamento às mulheres que, no entanto, têm como cobaias ratos e não ratas na fase experimental. Isto por vários motivos, dentre eles, e o principal, é a questão econômica, visto que pesquisa com ratas são mais caras, na medida em que variáveis entram no delineamento da experimentação, e nas discussões e que afetam a dinâmica das relações da pesquisa, a exemplo dos quatro dias de ovulação das ratas, o que, conseqüentemente, altera o resultado”.

Ao utilizar somente machos na pesquisa, as particularidades do corpo das fêmeas, no caso dos roedores, e das mulheres, no caso dos seres humanos, não são consideradas nas pesquisas que produzem medicamentos que serão ministrados a elas. Tal questão tem um impacto direto sobre as mulheres, seu corpo e seu viver, pois sua saúde está sendo padronizada a indivíduos masculinos, por motivos claros de machismo e interesses do capital. Os estudos feministas em ciência e tecnologia devem partir da base, “ou seja, refletirem sobre a vida cotidiana [...] das pessoas pertencentes a grupos oprimidos com o objetivo de identificar as fontes de sua opressão nas práticas conceituais das normas epistêmicas que a sustentam e estruturam” (SARDENBERG, 2002, p. 108). Não é uma questão numérica de participação profissional, é uma questão epistemológica, pois a ciência e a tecnologia são pensadas em bases patriarco-capitalistas.

Lima, B. S. (2013, p. 883) elenca os principais desafios na área de gênero, ciências e tecnologia:

as/os pesquisadoras/es têm elencado como principais desafios: a) buscar as razões pelas quais há um pequeno quantitativo de mulheres em algumas áreas do conhecimento ou em posições de prestígio na carreira; b) apresentar os sexismos constituintes dos conhecimentos científicos produzidos, c) destacar as contribuições feministas para o conhecimento científico em diversas áreas; d) pesquisar e divulgar as histórias das mulheres nas ciências; e) denunciar o androcentrismo na forma de produzir conhecimento; f) propor uma crítica feminista à ciência ou, ainda, propor uma epistemologia feminista”.

Nesta Perspectiva, Ângela Maria Freire de Lima e Souza (2011) distribui os estudos que associam Gênero, Ciência e Tecnologia no Brasil em três grandes abordagens. Segundo a autora há uma abordagem estrutural, que analisa a

presença de mulheres em instituições científicas, uma abordagem epistemológica, que questiona os modos de produção da C&T a partir de críticas em sua base, e, por fim, uma abordagem de análise dos discursos e das representações sobre mulheres na ciência que identifica e questiona os estereótipos socialmente construídos e suas repercussões nos conteúdos das diversas disciplinas.

Estudos em Gênero e C&T tem avançado sobremaneira no Brasil, e devem continuar avançando. Para isso faz-se necessário, a partir de reflexão de Schiebinger (2001, p. 31), “incorporar uma consciência crítica de gênero na formação básica de jovens cientistas e no mundo rotineiro da ciência”. Eis então a importância da educação nessa liberdade crítica feminista da ciência e da tecnologia. Como vimos no fim do capítulo anterior, devemos pensar em uma pedagogia que possibilite a autonomia de meninos e meninas, um livre pensar, um livre caminhar para construir o seu “ser”, independentemente de seu sexo.

Porque a ciência moderna é um produto de centenas de anos de exclusão das mulheres, o processo de trazer mulheres para a ciência exigiu, e vai continuar a exigir” profundas mudanças estruturais na cultura, métodos e conteúdo da ciência. Não se deve esperar que as mulheres alegremente tenham êxito num empreendimento que em suas origens foi estruturado para excluí-las (SCHIEBINGER, 2001, p. 37).

Se as mulheres foram, segundo Maffía (2002), sistematicamente heterodesignadas na e pela ciência, subvertamos o poder da educação para que as meninas sejam autodesignadas e empoderem-se no fazer científico e tecnológico. Essa democratização traria inúmeros benefícios para a mulher, como cuidado com sua saúde, melhora nos níveis educacionais e possibilidades diversas no mundo do trabalho, mas também para a sociedade como um todo, com conhecimento produzido por perspectivas diferentes da patriarco-capitalista.

É nessa perspectiva que elenquei a disciplina de ciências como palco para este estudo. Reconheço o número inferior de mulheres em profissões científicas (ciências naturais) e tecnológicas como reflexo de um machismo latente na área, e acredito que reconhecer e desvelar as relações de gênero nessa disciplina, durante a mais tenra idade, é ir ao âmago de um problema que deve e pode ser repensado perante uma educação progressista e igualitária.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Para alcançar o objetivo proposto, analisar as manifestações de estereótipos de gênero, baseados na cultura patriarcal, nas relações entre meninas e meninos no cotidiano das aulas de ciências do 4º e 5º ano do ensino fundamental, realizei uma pesquisa de abordagem qualitativa, adotando métodos de estudos etnográficos. Neste capítulo apresentarei e justificarei esta metodologia, bem como os espaços, sujeitos e procedimentos da pesquisa.

3.1 METODOLOGIA

Realizei uma etnografia nas aulas de ciência de duas turmas de uma escola pública, de sistema integral, que oferta a primeira fase do ensino fundamental⁹. A pesquisa foi feita durante um ano letivo (2016) numa turma do 4º e outra do 5º ano. Mesmo sendo as aulas de ciências meu foco principal, não desvalidarei dados construídos durante a etnografia em outros espaços de socialização da escola, como refeitório, pátio e aulas de outras disciplinas.

A abordagem qualitativa utilizada nesta pesquisa se justifica pois, segundo Pedro Demo (2000, p. 152), esta abordagem quer “fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela”. O problema de pesquisa aqui proposto é complexo, possuindo diversas relações, diversos atores e atrizes e diversas identidades subjetivas que não podem e nem devem ser resumidos em números.

No campo da educação, as metodologias qualitativas, segundo Heraldo Vianna (2003, p. 82) “procuram ir além da superfície dos eventos, determinar significados, muitas vezes ocultos, interpretá-los, explicá-los e analisar o impacto na vida em sala de aula”. Nesta perspectiva, tal abordagem torna-se adequada a busca dos objetivos desta tese.

Entre as diversas metodologias utilizadas em pesquisas de abordagem qualitativa, optei pela etnografia. Segundo Angel Aguirre Báztan (1995) etnografia é o estudo descritivo (graphos) da cultura (ethnos) de uma comunidade. Em sua

⁹ De acordo com a Lei Federal nº 11.114, aprovada em maio de 2005, a primeira fase do ensino fundamental, ou Fundamental I, compreende o Ensino Infantil V, 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano, e a segunda fase do ensino fundamental, ou Fundamental II, compreende o 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano.

origem, a etnografia se debruçava no estudo de diferentes culturas, especialmente àquelas consideradas “atrasadas”, como indígenas, aborígenes e nativos de sociedades não ocidentais.

Os avanços nos estudos de gênero, por exemplo, foram beneficiados pela etnografia. Nos anos 1930, a antropóloga Margaret Mead foi a primeira a falar de “papeis sexuais”, comentando a partir de etnografia realizada em tribos indígenas da Nova Guiné sobre as funções diferenciadas de homens e mulheres no cotidiano das referidas tribos (THÉBAUD, 2005).

Etnografia é “uma observação profunda, a mais completa e avançada possível, sem esquecer nada de uma tribo” (MAUSS, 1974, p. 19), de uma cultura, de determinados aspectos concretos de uma cultura e/ou de um grupo social. O/a etnógrafo/a vai a uma determinada comunidade, participa, de maneira coberta ou encoberta, do dia-a-dia da mesma por um determinado tempo, e descreve, tradicionalmente em diários, práticas e saberes de sujeitos e grupos sociais a partir de técnicas como observação e conversações.

O/a etnógrafo/a deve, segundo Martyn Hammersley (2005, p. 5), observar o que acontece, escutar o que se diz, fazer perguntas e, anotar qualquer dado disponível que possa “lançar um pouco de luz sobre o tema em que se centra a investigação”. Utilizar a etnografia para a descrição cultural permite colocar o/a pesquisador/a em condições de observar comportamentos em seu quadro natural, obtendo das pessoas observadas as “estruturas de significação que tornam compreensível a trama de um comportamento” (SIROTA, 1994, p. 29).

Por ser a etnografia orientada teoricamente, ou seja, o/a pesquisador/a vai à campo com uma base teórica definida para solucionar o seu problema de pesquisa, o fazer etnográfico não deve ser considerado como um processo de coleta de dados, tendo em vistas que os dados não estão simplesmente postos. O que ocorre de fato é um processo onde os dados serão construídos, a partir da interação entre o/a pesquisador/a e o/a pesquisado/a, tendo por base a fundamentação teórica do/a pesquisador/a, que influenciará na subjetividade desta construção de dados (OLIVEIRA, 2013a; OLIVEIRA, 2013b).

Segundo Amurab Oliveira (2013b) o trabalho etnográfico irá variar dentro de dois extremos, onde, por um lado, buscará captar o sentido que os sujeitos atribuem a suas próprias práticas e vivências, sem que com isso, a investigação se reduza a uma mera reprodução das falas daqueles/as que são investigados/as; e por outro se

assentará sobre a fundamentação teórica e metodológica que o/a pesquisador/a assume antes de ir a campo, sem reduzir a etnografia a uma tentativa de enquadrar a realidade às categorias e teorias definidas pelo/a pesquisador/a.

Tendo em mente esta construção subjetiva dos dados de uma etnografia e do problema de pesquisa que motivou a ida a campo, pode-se afirmar que

A pesquisa etnográfica requer estratégias de investigação que conduzam à reconstrução cultural. Primeiro, as estratégias utilizadas proporcionam dados fenomenológicos; estes representam a concepção de mundo dos participantes que estão sendo investigados (...). Segundo, as estratégias etnográficas de investigação empíricas e naturalistas. Se recorre à observação participante e não participante para obter dados empíricos de primeira mão (...) Terceiro, a investigação etnográfica tem um caráter holístico. Pretende construir descrições de fenômenos globais em seus diversos contextos e determinar, a partir deles, as completas conexões de causas e consequências (*sic*) que afetam o comportamento e as crenças em relação aos ditos fenômenos¹⁰ (GOETZ; LE COMPTE, 1988, p. 28, tradução nossa).

A etnografia, nesta perspectiva, também deve ser entendida em uma matriz de reconstrução social, ou reflexão de determinadas relações/ações que podem ser geradas no compartilhamento de diferentes pontos de vista durante o processo etnográfico, seja no envolvimento do/a pesquisador/a com o/a pesquisado/a, seja na divulgação do trabalho final. Realizar uma etnografia, segundo José Guilherme Cantor Magnani (2009), não se trata de atestar a lógica da visão de mundo do/a pesquisador/a, mas sim de interação, reflexão a partir de uma base teórica e problematização, que pode ser seguida por uma proposta de mudança.

Essa potencialidade reflexiva rumo a mudança/aperfeiçoamento, é o fio condutor que aproximou a etnografia ao campo da educação. No final dos anos 70, pesquisadores/as educacionais começam a mostrar interesse pela etnografia, “especialmente motivados pelo estudo das questões de sala de aula e pela avaliação curricular” (ANDRÉ, 1997, p. 46).

¹⁰ Tradução livre de: El diseño etnográfico requiere estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural. Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados (...). Segundo, las estrategias etnográficas de investigación empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano (...) Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos.

Podemos pensar a etnografia na educação como “o resultado de aplicar uma prática etnográfica e uma reflexão antropológica¹¹ ao estudo da instituição escolar” (VELASCO; RADA, 2006, p. 10), porém não podemos deixar de relevar e exaltar a principal finalidade desta metodologia para o campo da educação, que é a melhora da prática (ALVARÉZ, 2008).

As etnografias não devem ficar exclusivamente em sua dimensão descritiva, tendo em vista que, como modalidade de pesquisa educativa que são, devem também sugerir alternativas, teóricas e práticas, que levem a uma intervenção pedagógica melhor (TORRES, 1988, p. 17).

O fato de a educação ser “um processo cultural pelo qual as crianças e jovens aprendem a atuar adequadamente como membros de uma sociedade, faz dela um âmbito particularmente idóneo para a investigação etnográfica” (MAROTO, 1992, p. 18). Dentro das escolas, subjetividades aprendidas fora da mesma ganharão novo significado, ou serão validadas, durante a constante troca de conhecimentos entre os/as atores/atrizes envolvidos/as no processo educativo, das crianças aos/às escritores/as do material didático. Considera-se, então, a “sala de aula como um microcosmo da sociedade global na qual a escola está situada e onde as características da sociedade são recriadas na interação cotidiana” (SIROTA, 1994, p. 29).

As pesquisas etnográficas em ambiente escolar têm em comum, segundo Régine Sirota (1994, p. 29), “o fato de centrar-se na interação face a face a fim de descrever e compreender a organização social da sala de aula, bem como na relação adulto-criança no interior e no exterior do quadro escolar, a partir das perspectivas dos atores”. Permite-se, então, uma reflexão a partir da “experiência escolar subjacente às formas de transmitir o conhecimento, à organização das atividades de ensino e às relações institucionais que sustentam o processo escolar” (ROCKWELL, 1995, p. 13). A partir da etnografia pode-se então lançar vistas aos múltiplos agentes que constituem o dia-a-dia da escola, analisando e apontando falhas ou discrepâncias seja na relação entre docente-discente, entre discentes,

¹¹ Por reflexão antropológica, entendes-se, “trabalho reflexivo e pessoal, levando em consideração a pesquisa prévia existente sobre os estudos das culturas, com um caráter construtivo da realidade investigada, o qual será fundamentalmente de gabinete” (ALVAREZ, 2008, p. 2).

e/ou na estrutura curricular, trazendo, a partir da análise desta realidade concreta, proposições de mudança.

A educação, porém, e as relações existentes em sala de aula não devem ser entendidas como questões exclusivas “intra-muros” da escola. Carles Serra (2004, p. 166) afirma que “nem a educação é exclusivamente escolar, nem o que se passa na escola se explica a partir do que acontece nos limites estritos da instituição”. A cultura escolar será reflexo da sociedade em que esta está inserida, espelhando relações e significações construídas e valorizadas em espaços não escolares. Nesta perspectiva, falas, brincadeiras, brigas e determinados posicionamentos das crianças serão uma mimese (imitação, emulação, repetição) da relação e realidade da criança com sua família e comunidade.

não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica ‘desculturizada’, isto é, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Estes universos estão profundamente entrelaçados e não podem ser analisados a não ser a partir de sua íntima articulação (CANDAU, 2010, p. 13).

Isso significa que, embora os estudos etnográficos na escola enfatizem as relações dos indivíduos no âmbito escolar, levam em conta também a existência de uma cultura histórica, mais ampla, na qual a história escolar está inserida” (GARCIA, 2011).

Ou seja, por mais que o foco seja as relações dentro da escola, com investigação na realidade selecionada para a pesquisa, “há um cotidiano escolar que se impõe” (OLIVEIRA, 2013b, p. 71), as relações intra-pessoais e as relações dos/as pesquisados/as com estruturas de significados devem ser vistas “como realidades objetivas e absolutamente dialéticas, co-implicadas, mutuamente criativas e insubstituíveis na explicação da realidade escolar” (SCHMIDT; GARCIA, 2008, p. 31).

Metodologicamente, a análise da etnografia na educação deve caminhar rumo a uma triangulação de informações oriundas de (1) observação, (2) entrevista e (3) análise documental, caminho pelo qual caminhará esta pesquisa. Segundo Manuel Sarmiento (2003, p. 157) “só assim se impede que a unilateralidade de uma observação, ou de um depoimento ou ainda de um documento, se possa sobrepor à realidade, em todo o seu conjunto de complexidade”.

No processo de observação, realizei uma observação participante, nessa modalidade “o/a pesquisador/a está presente in loco” (CASAGRANDE, 2011, p. 71), e passará um determinado tempo “imerso” em uma escola. “Durante esse tempo o observador não só observa, mas também conversa [interage] com os participantes” (DELAMONT; HAMILTON, 1991. p. 390) de forma ativa, testemunhando as relações na escola, indo além da confiabilidade de dados obtidos exclusivamente com entrevista, onde o/a pesquisado/a pode mentir ou omitir dados.

Porém a entrevista não foi descartada, pois faz parte do fazer etnográfico. A interação entre pesquisador/a e pesquisado/a através de entrevista (seja ela, estruturada, não-estruturada ou semi-estruturada) garante, segundo Carmen Alvarez (2008), um fluxo de dados. O/a pesquisado/a, ao falar com o/a pesquisador/a oferece uma informação pessoal, informação esta que, somente através da observação da relação deste/a pesquisado/a com o grupo, seria impossível de conseguir. Nesta pesquisa, serão utilizadas entrevistas não-estruturadas, ou seja, “aquela em que é deixado ao entrevistado decidir-se pela forma de construir a resposta (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 188) e entendida como “uma oportunidade para esclarecer qualquer tipo de resposta quando necessário” (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 169). Ou seja, durante a observação, quando houve dúvidas sobre uma determinada ação/atitude de algum/a pesquisado/a, a conversa foi utilizada para esclarecimento.

Essa escolha por entrevistas não-estruturadas também se fundamenta no fato dos/as pesquisados/as serem crianças. Uma entrevista estruturada ou semi-estruturada poderia inibi-las, fazendo-as falar aquilo que elas acham que o/a pesquisador/a quer ouvir, levando-as a mentir, omitir ou fantasiar a realidade.

Também é validada a análise documental, considerada como um apoio a observação. Coletou-se e analisou-se a produção material (oficial e/ou pessoal) da escola e das crianças, como documentos de matrícula, documentos oficiais orientadores e norteadores da educação da escola e do município, materiais didáticos e produção intelectual material das crianças.

3.2 DEFININDO O CAMPO EMPÍRICO

A instituição de ensino escolhida para a realização da etnografia é uma escola municipal, de sistema integral, localizada no município de Pinhais, região metropolitana de Curitiba. Escolhi esta escola por três motivos:

Primeiramente por ser uma escola localizada em um bairro carente. Concordo com Walquiria Leão Rego e Alessandro Pinzani (2013, p. 32) quando afirmam que

os pobres no Brasil vivem continuamente em uma tensão: por um lado, são excluídos e humilhados por parte de um sistema econômico e legal que os prejudica; por outro, recebem o apelo a se considerarem parte do mesmo sistema e, assim, respeitarem suas regras e normas sociais e legais.

Ou seja, os/as mais pobres são inferiorizados/as, levados/as a aceitar tal situação e não são ouvidos/as. Fazer uma pesquisa em uma comunidade carente é dar vista e voz a essas pessoas, com potencialidades para mudar suas realidades; pensar nas meninas dessas famílias é pensar em uma autonomia intelectual que poderá gerar autonomia financeira, mudando não apenas a realidade de suas famílias, mas também de sua comunidade.

Em segundo por ser uma escola de sistema integral, ou seja, as crianças ficam na escola no período da manhã e da tarde. As escolas de tempo integral, comparadas às regulares, possuem mais atividades extracurriculares, permitido à/ao discente maior disponibilidade de tempo para atividades como passeios, laboratórios e atividades lúdicas, o que enriquece as diversas possibilidades de observação etnográfica.

Por fim pelo fato de a disciplina de ciências ser ministrada por uma professora de área, não pela professora “titular” da turma, ou seja, a disciplina de ciências é separada, com experiências didáticas independentes das outras disciplinas no que se refere ao planejamento da docente, o que nos permite “isolar” o nosso principal interesse, que é a disciplina de ciências.

Escolhi realizar o estudo com crianças do 4º e 5º ano por dois motivos: primeiramente, por uma questão curricular, o currículo de ciências do 4º ano prevê o ensino de ciências naturais, como sistema solar, meio-ambiente, sustentabilidade, botânica, fauna e flora. Já o currículo do 5º ano prevê o ensino do corpo-humano (sistema nervoso, respiratório, digestório, sanguíneo e reprodutor). Nesta

perspectiva pode acompanhar a relação das crianças perante diversos conhecimentos.

O segundo motivo para escolher observar crianças de 4^o e 5^o ano é pela idade das crianças que estão nessa fase, entre nove a dez anos. Essa faixa etária compreende o que Piaget (1970) chama de operatório concreto, que vai dos sete aos 11-12 anos¹².

A partir de aproximadamente sete anos, muda-se a forma pela qual a criança aborda o mundo. No período anterior, pré-operatório (dos dois aos sete anos), a criança construía seu conhecimento sobre o mundo através do contato direto com o real, sem reflexões. A partir do período operatório concreto, o egocentrismo regride e estas ações diretas com o real são substituídas por operações, “que são ações interiorizadas (conhecer o real implica em pensar sobre ele) e reversíveis (uma ação pode voltar ao ponto de partida ou ser anulada através de uma operação mental)” (GOULART, 2013, p. 63).

Ou seja, é neste período que se reorganiza verdadeiramente o pensamento. É a partir dos sete anos, segundo a teoria piagetiana, que a criança começa a ver o mundo com mais realismo, deixando de confundir o real com a fantasia.

É a partir do período operatório que a criança se torna capaz de reconstruir, no plano da representação, o que já havia construído no plano da ação. Deste modo, a criança passa de um estado inicial em que tudo está centrado no corpo e na ação próprios do sujeito a um estado de descentração que implica em relações objetivas com os acontecimentos (GOULART, 2013, p. 63).

Porém, a base necessária para se chegar às operações não se ampara apenas num universo físico, concreto, mas também num universo social; isto significa que a criança passa a elaborar o seu conhecimento do mundo levando em conta as pessoas com as quais convive e que são, ao mesmo tempo, diferentes e semelhantes a ela.

É nesse momento que podemos inferir que as questões de gênero emergem, pois no período pré-operatório um menino, por exemplo, pode imitar o pai no

¹² Esclareço que não estou reconhecendo as fases de desenvolvimento propostas por Piaget de forma estanque, como se todas as crianças de determinada faixa etária estejam/tenham o mesmo nível de formação psico-motora intelectual, porém, enquanto educador atuante no ensino fundamental, reconheço que há uma relação considerável entre a idade da criança e seu potencial de desenvolvimento psico-motor intelectual. Piaget, através de pesquisas empíricas, conseguiu conceituar/esquematizar tal relação, do qual me utilizo na produção da tese.

entendimento de “ser homem”, porém, se houver um estímulo real, por exemplo, alguém lhe oferecer uma boneca, ele não terá a preocupação de que esse artefato não corresponda ao seu gênero, pois as operações se dão no contato direto com o real. Porém, após o período operatório concreto, um menino já terá um entendimento do que é “ser homem” e, ao ser estimulado a brincar com uma boneca, irá relevar e, a partir de expectativas sociais e desejos pessoais, poderá julgar como positivo ou negativo o uso da boneca perante o conceito de masculinidade.

Para a pesquisa proposta essa é uma fase essencial, pois as meninas já possuem uma ideia do que é “ser mulher”, nesta perspectiva analisaremos através da etnografia como se dá a apropriação do conhecimento científico perante esta estrutura já dada pela socialização fora dos muros da escola.

3.3 PRIMEIROS CONTATOS

3.3.1 Conhecendo a escola

A Escola se localiza no município de Pinhais, um município da Região Metropolitana de Curitiba. Inaugurada em 1995 como um “Programa de Integração” – não como uma escola –, tinha o objetivo de assegurar condições mínimas de bem-estar e dignidade à criança e/ou adolescente em situação de risco pessoal e social, garantindo sua inserção na vida escolar, funcionando como contraturno social.

Em maio de 2005 este programa, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Ação Social e Comunitária, foi integrado a Secretaria Municipal de Educação passando a ter como principal característica ampliar a jornada escolar às crianças em risco social, ofertando condições de formação integral que contemplem aspectos intelectuais, expressivos, afetivos e sociais, em articulação com o espaço escolar.

No ano de 2011, após passar por reformas em sua estrutura física, deixou de ser um espaço de contra turno escolar e foi reinaugurado como escola, atendendo crianças em tempo integral. São ofertadas 6 turmas de ensino infantil e primeira fase do ensino fundamental (uma de cada ano: pré, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º).

A Escola conta com três blocos, o primeiro é dividido em dois andares ligados por escada e elevador, cada andar possui quatro salas e três banheiros, um

feminino, um masculino e um para cadeirantes. O segundo bloco é dividido em cinco espaços (além dos banheiros), na frente há a secretaria, a sala dos professores¹³, a sala da diretora e da pedagoga, ao lado um salão com uma grande mesa de reunião e dois sofás, duas salinhas, uma para materiais escolares e outro para materiais de educação física e ciências, e dois banheiros (masculino e feminino). Em anexo a este bloco há o refeitório e cozinha e ao lado um pequeno bloco dividido em duas salas (utilizadas para vídeos, “soninho” das crianças do pré, e jogos). Atrás do bloco principal há a quadra de esportes.

O quadro de funcionários/as conta com uma diretora, duas pedagogas (uma pela manhã e outra a tarde), sete professoras no turno da manhã, oito professoras a tarde (sendo que desse total quatro permanecem em período integral), um secretário e uma merendeira, sendo todas concursadas/os pelo município. A escola conta também com uma merendeira e três serventes terceirizadas e três estagiárias de pedagogia. A segurança é feita pela Guarda Municipal do município.

Atualmente a escola conta com 171 alunos, 96 meninas e 75 meninos, de 5 a 12 anos. Cerca de 64% das famílias têm uma remuneração que varia de 2 a 4 salários mínimos, 24 % possui remuneração de 1 salário mínimo, 8% menos de 1 salário mínimo, apenas 4% dos pais tem uma renda acima de 4 salários mínimos¹⁴. A grande maioria dos/as alunos/as mora no bairro da escola, porém há alunos/as vindos/as de outros bairros. Os/as alunos/as destes bairros utilizam, em sua grande maioria, transporte particular, como ônibus e vans, bem como transporte ofertado pela Prefeitura Municipal aos/às alunos/as com baixo perfil sócio econômico. Os números não foram precisados pela escola.

A escola, assim como todas as outras da rede municipal, possui um Projeto Político Pedagógico, respeitando as especificidades da comunidade escolar e da região, porém embasada nas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. As professoras possuem conhecimento deste documento, participando da organização e das reformulações, quando necessárias.

¹³ Chama-se “Sala dos Professores” o espaço onde as/os profissionais da educação se concentram e interagem na escola, seja para reuniões ou pausas para café. O fato de este espaço ser denominado no masculino desvela o machismo latente da sociedade, pois na escola não há professores homens.

¹⁴ Tal informação foi cedida pela secretaria da escola, de acordo com os dados informados pela família no momento da matrícula.

As crianças entram às 07h45min. e saem às 16h45min. Durante o dia recebem quatro refeições, o café da manhã, um lanche (geralmente uma fruta), o almoço, e o lanche da tarde.

A escola abre às 7h e as crianças vão chegando e ficando livres para se dirigir ao parquinho ou a quadra. O sinal (trecho da música All Star, da banda estadunidense Smash Mouth) toca e as crianças, sozinhas, formam fila e esperam a professora ir buscá-las.

Às 08h00 as professoras os/as levam, em fila, para o refeitório onde lhes é servido o café da manhã¹⁵. No refeitório as crianças já sabem onde devem sentar-se. Os lugares são pré-definidos pela professora, segundo a característica das crianças, pois separa-se as mais “bagunceiras”. As crianças entram na cantina, sentam-se, a merendeira informa qual é a refeição e as crianças interessadas em servir-se¹⁶ vão seguindo a ordem da professora, por mesa, formar fila em frente ao buffet para receberem da merendeira, um por um, o alimento e voltarem a sentar-se. O cardápio de alimentos ofertados é determinado pelas nutricionistas da Secretaria Municipal de Educação. As refeições podem ser repetidas pelas crianças.

A escola oferece quatro refeições para todas as turmas, a forma que as refeições ocorrem segue a “metodologia” descrita no parágrafo acima. Das 08h00 às 08h20 é servido o desjejum, geralmente uma bebida quente (café com leite ou chá) e pão (com doce de leite, geleia ou margarina); das 10h00 às 10h10 é servido o lanche da manhã, uma porção de fruta; das 11h20 às 11h45 é servido o almoço, arroz, feijão, um tipo de salada e um tipo de carne; das 14h40 às 14h50 é servido o lanche da tarde (neste período não estava mais na escola, porém, segundo as professoras, não há um cardápio específico para esta refeição, podendo ser sagu, canjica, sopa, chá com bolacha ou bolo, iogurte, etc).

3.3.2 Conhecendo as crianças

A pesquisa foi realizada em duas turmas, uma do 4º e outra do 5º ano do ensino fundamental, a divisão por gênero é mostrada no quadro 1.

¹⁵ No período das 07h45 às 08h15 a cantina é ocupada pelas turmas do 3º, 4º e 5º ano, das 08h15 às 08h45, a cantina é ocupada pelas turmas de Pré, 1º e 2º ano. Essa divisão é feita por não haver espaço suficiente na cantina, onde há 9 grandes mesas, três mesas ocupadas por cada turma.

¹⁶ As crianças podem optar por comer ou não, menos no almoço, onde todas devem comer, nem que seja uma pequena quantidade.

QUADRO 1 – Número de estudantes por gênero

TURMA	MENINAS	MENINOS	TOTAL
4º Ano	15	13	28
5º Ano	18	11	29
Total	33	24	57

Fonte: Dados da pesquisa – elaboração própria.

Propus, na perspectiva de conhecer as/os estudantes participantes da pesquisa, três atividades nas quais questioneei/solicitei¹⁷: (1) “O que você quer ser quando crescer? Justifique sua resposta explicando o que uma pessoa com essa profissão faz” (2) “Quantas pessoas moram com você? Quem são essas pessoas e qual é a profissão delas?” e (3) “Desenhe uma pessoa que trabalhe com ciência”. As duas primeiras perguntas foram respondidas de forma escrita e a terceira pictoricamente. Obtive 56 respostas para cada atividade, sendo 32 respostas de meninas e 24 respostas de meninos. Com essas atividades pude identificar o sonho profissional dessas/es estudantes que, de alguma forma, poderá influenciar suas decisões futuras. Identifiquei também a realidade dessas crianças por meio da realidade profissional familiar, possibilitando comparar essa realidade com suas aspirações profissionais. Por fim identifiquei qual é a representação que essas crianças têm sobre uma pessoa que trabalha com ciência, verificando possíveis preconceitos e estereótipos através dos desenhos.

A primeira pergunta feita às crianças, na perspectiva de conhecê-las, foi: “O que você quer ser quando você crescer? Justifique sua resposta explicando o que uma pessoa com essa profissão faz”.

As respostas, feitas por escrito, encontram-se sistematizadas no quadro 2¹⁸.

¹⁷ Os resultados desses questionamentos foram publicados em forma de artigo no 15º Seminário Nacional de História da Ciência e da Tecnologia.

¹⁸ Considerando que as crianças responderam mais que uma profissão, o número total do quadro supera as 56 respostas.

QUADRO 2 - Indicação profissional das crianças

PROFISSÃO	MENINAS	MENINOS	TOTAL
Policial	0	8	8
Veterinária	7	0	7
Professora	6	0	6
Jogador de Futebol	0	6	6
Modelo	5	0	5
Dançarina	4	0	4
Advogada/o	3	1	4
Médica	3	0	3
Cientista	2	0	2
Dentista	2	0	2
Biólogo/a	1	2	2
Cantor/a	1	1	2
"Youtuber"	1	1	2
Atriz	1	0	1
"Artista de TV"	1	0	1
Fotógrafa	1	0	1
Caixa de Mercado	1	0	1
Téc. em Informática	0	1	1
Cozinheiro	0	1	1
Bombeiro	0	1	1
"Lutador de MMA"	0	1	1
"Parkour"	0	1	1

Fonte: Dados da pesquisa – elaboração própria.

Foram citadas 22 profissões, sendo as cinco mais citadas: Policial (oito), Veterinária (sete), Professora (seis), Jogador de Futebol (seis) e Modelo (cinco). Chama a atenção o fato que somente meninos anseiam ser policiais e/ou jogadores de futebol e somente meninas anseiam ser veterinárias, professoras e/ou modelos. Nesta perspectiva, verificamos que meninas e meninos não dividem os mesmos anseios, o que comprova que a socialização das crianças é, de fato, diferente para eles e para elas.

Somente quatro profissões, dentre as 21, foram escolhidas por meninos e meninas: advogado/a (um menino e três meninas), biólogo/a (dois meninos e uma menina), cantor/a (um menino e uma menina) e Youtuber¹⁹ (um menino e uma menina).

Em relação aos meninos, há maior interesse em serem policiais e bombeiros (nove ao todo) e profissões ligadas ao esporte, como jogador de futebol, parkour²⁰ e lutador de MMA²¹ (oito ao todo). Um menino respondeu que almeja trabalhar com advocacia, um quer ser Youtuber, um quer ser cantor e um sonha em ser cozinheiro. Profissões ligadas a ciência e tecnologia foram escolhidas por apenas três meninos, sendo dois almejando serem biólogos e um almejando trabalhar com informática.

No que diz respeito às meninas, profissões ligadas a arte, como bailarina, modelo, atriz, artista de TV, Youtuber e fotógrafa, foram citadas 13 vezes; profissões na área das ciências humanas foram citadas nove vezes (advogada e professora); porém profissões na área da ciência e da tecnologia são as preferidas das meninas, sendo citadas 15 vezes (veterinária, médica, dentista e cientista). Uma menina disse querer ser “caixa de supermercado”.

Esses números chamam a atenção, pois o número de mulheres que trabalha com ciência e tecnologia é inferior ao número de homens (HARDING, 1986; BRUSCHINI, 2000; ALEMANY, 2011; ROCHA; LUZ, 2011). Caso os sonhos se

¹⁹ Indivíduo que faz vídeos caseiros, de temáticas variadas, e posta no sítio do YouTube (www.youtube.com.br), recebendo determinados valores a partir do número de visualizações do vídeo.

²⁰ De acordo com o sítio Parkour Brazil (2016), parkour é uma “disciplina física” de origem francesa, em que o participante, chamado de “traceur” no masculino, ou “traceuse” no feminino, sobrepõe obstáculos de modo mais rápido e direto possível, utilizando-se de diversas técnicas como saltos, rolamentos e escaladas.

²¹ *Mixed Martial Arts* (MMA) ou Artes Marciais Mistas é uma modalidade de luta onde os praticantes, em um ringue em formato octogonal, enfrentam-se utilizando diferentes modalidades de esportes de combate, como jiu-jitsu, luta greco romana, boxe entre outras.

concretizem, nós teremos entre as crianças três cientistas homens e 15 cientistas mulheres.

A justificativa do porquê de as meninas escolherem tal profissão nos ajuda a entender tais números. Das sete meninas que escolheram ser veterinárias, profissão mais citadas pelas meninas, uma não justificou o porquê da escolha, uma disse que era por gostar de animais e cinco responderam que queriam “cuidar” de animais. Das três meninas que escolheram ser médicas, duas utilizaram o termo “tratar as pessoas” e uma utilizou o termo “ajudar as pessoas”. Em relação as duas prováveis dentistas, apenas uma justificou, dizendo que queria ser dentista pois tal profissão “deixa as pessoas com sorrisos lindos”, ou seja, há uma preocupação estética. Por fim, em relação as duas meninas que afirmaram ser cientistas, uma justificou afirmando que ciência era sua matéria favorita e outra justificou que queria ser cientista para descobrir a cura da dengue, talvez esse desejo esteja baseado em alguma experiência familiar com a dita doença.

A partir de tais respostas, percebemos que o “cuidado” é inerente na escolha das meninas, e esse “cuidado” pode ser pensado a partir de padrões sociais inculcados nas mulheres. Belkis Morgado (1986, p. 6, grifos da autora) afirma que a menina é treinada desde cedo para “ser doméstica (brinca com boneca, fogões, panelinhas, etc.), submissa e dependente (menina bonita não faz isso ou aquilo, não sai sozinha, não faz ‘artes’)”. Esse treinamento se dá na família, quando “diferencia papéis para seus membros” (MORGADO, 1986, p. 7) e na educação, pois, na história da educação brasileira, entende-se que se deve educar as meninas para serem boas mães.

Nesta perspectiva, a socialização binária de gênero embota nas mulheres o papel do cuidado (cuidar da casa ajudando a mãe nos afazeres domésticos, cuidado com os/as irmãos/irmãs mais novos/as, cuidado com as bonecas, cuidado com a aparência), como as crianças ainda não possuem noção da dimensão do processo de se tornar um/a médico/a e/ou veterinário/a (anos de estudo), as meninas se permitem sonhar em ser médicas e veterinárias, pois, para elas, essas são as profissões de cuidado (cuidar do próximo e cuidar de animais), referentes a expectativa embotada nelas “através de um conjunto de papéis definidos por um mundo patriarcal” (MORGADO, 1986, p. 7). Porém, embora a questão do cuidado esteja presente no pensamento das meninas e pode remetê-las ao espaço

construído como legítimo a elas, este se dá no ambiente profissional e em profissões valorizadas social e financeiramente.

Enquanto os meninos querem “prender bandidos”, “salvar as pessoas” e se tornarem astros do futebol, as meninas querem cuidar do próximo. Neste momento, os meninos não pensam em dinheiro e não se preocupam com o sustento de uma família, preocupação presente em homens adultos, por esse motivo, seus sonhos profissionais estão ligados a aventura e a heroicização (bombeiro e atletas) e na luta do bem contra o mal (policiais). Entretanto, o fato de meninas não almejarem ser jogadoras de futebol pode se dar pela falta de exemplo de mulheres jogadoras, uma vez que, esse esporte praticado por mulheres, é pouco divulgado no Brasil.

Ou seja, mesmo que as escolhas das crianças rompam o paradigma de que homem faz ciência e a mulher cuida (da casa e da família), as justificativas demonstram que tal binarismo permanece.

A segunda pergunta feita às crianças, também solicitada para ser respondida por escrito questionava “Quantas pessoas moram com você? Quem são essas pessoas e qual é a profissão delas?”. Meu intuito ao propor essa questão, foi conhecer a realidade dessas crianças, conhecer os “modelos” que tem em casa para contrapor com os sonhos profissionais delas.

Das 53 respostas que obtive, verifica-se que as famílias são formadas, em média, por 6 pessoas, em maioria, pai, mãe e irmãos (resposta de 30 crianças).

Em apenas duas respostas não obtive a presença da mãe. Uma menina informou morar com o pai e três irmãos e um menino disse morar com a vó e com o tio. Em contrapartida, 12 crianças (quatro meninas e oito meninos) não indicaram figura paterna (pai ou padrasto).

As profissões dos familiares são variadas, conforme Quadro 3. Destaco que algumas crianças não souberam informar a profissão de todos os membros da família.

QUADRO 3 – Profissão dos membros das famílias

Membros Masculinos da Família			Membros Femininos da Família				
	Menino	Menina	Total		Menino	Menina	Total
Trabalhador do Comércio	5	8	13	Trabalhadora do Comércio	9	5	14
Pedreiro	3	9	12	Diarista	4	6	10
Desempregado	2	1	3	Desempregada	1	3	4
Engenheiro	1	1	2	Secretária	2	2	4
Mecânico	1	0	1	Do Lar	0	3	3
Policial	0	1	1	Cozinheira	0	3	3
Jardineiro	0	1	1	Padeira	2	0	2
Técnico em Informática	0	1	1	Auxiliar de Limpeza	0	1	1
Panfleteiro	0	1	1	Artesã	0	1	1
Pintor	0	1	1	Costureira	0	1	1
Segurança	0	1	1	Panfleteira	0	1	1
Encanador	0	1	1	Cabelereira	0	1	1
Professor	0	1	1	Síndica	0	1	1
Caminhoneiro	0	1	1	Ascensorista	0	1	1
				Jornalista	1	0	1
				Inspetora	1	0	1
				Telefonista	1	0	1

Fonte: Dados da pesquisa – elaboração própria.

Com os dados que obtive, percebemos que as profissões ligadas ao comércio²² (trabalhador/a do comércio) são maioria entre os membros masculinos e femininos das famílias das/os participantes. Porém, entre as meninas, há uma maioria de membros familiares masculinos que trabalham como pedreiros (segunda

²² Segundo resposta das crianças: “Trabalha no shopping”, “repositora no mercado”, “açougueiro”, “trabalha na frutaria”, “vende espetinho”, “trabalha em supermercado”, “frentista”, “balconista”, “trabalha na farmácia”, “trabalha no bar”, “fiscal de caixa”, “vende cachorro-quente” e “vende sorvete”.

profissão mais apontada pelas crianças) e membros familiares femininos que trabalham como diaristas.

Comparando o QUADRO 3 com o QUADRO 2, que indica o sonho profissional das crianças, apenas três profissões foram citadas em ambas: professor/a, policial e trabalhador do comércio.

A carreira docente foi citada como sonho de seis meninas, porém só o pai de uma menina (que também indicou a carreira docente como sonho) foi indicado como professor. Já o sonho de ser policial foi o mais citado pelas crianças, sendo aspiração de oito meninos, porém apenas o pai de uma menina, que sonha ser modelo “e” dentista, possui essa profissão. Já as profissões ligadas ao comércio são a maioria na realidade das famílias das crianças, vendedores ou funcionários de lojas, restaurantes, supermercados etc., porém só uma menina aspirava trabalhar nesse ramo, afirmando querer trabalhar no mercado, como justificativa, a menina disse: “É uma coisa muito boa pra mim”.

Já profissões ligadas a ciência e tecnologia, aspiração de três meninos e 15 meninas, é realidade apenas de dois pais, um de uma menina e um de um menino, que foram apontados como engenheiros. O menino que tem um pai engenheiro sonha em ser policial e a filha do pai engenheiro quer ser professora, para, segundo ela, “cuidar das crianças do pré”.

Percebemos que as crianças não possuem um contato direto com profissões e profissionais da ciência e da tecnologia. As referências que possuem são retiradas da mídia e da escola, o que reforça a importância de analisar como a ciência e a tecnologia são retratados no ambiente escolar, seja na fala das professoras ou nos materiais didáticos.

Na terceira e última questão foi solicitado que as crianças respondessem através de um desenho. Solicitamos às crianças: “Desenhe uma pessoa que trabalha com ciência”.

Segundo Jean Piaget e Babel Inhelder (1973), o desenho é uma manifestação semiótica, ou seja, através do desenho a criança se expressa, atribuindo significação ao seu cotidiano. Ao longo de seu desenvolvimento as crianças se deparam com informações diversas sobre o que é/como é uma pessoa que trabalha com ciência, seja pela televisão, filmes, por uma fala despreziosas – ou não – de um adulto, em livros e em diversas mídias. No momento em que desenha, ela dá

concretude a essa gama de informações que se deparou ao longo da vida, condensando no papel o significado do que é ser cientista.

Meu objetivo foi identificar o imaginário das crianças em relação a profissionais da área científica e tecnológica. Não incluí o termo tecnologia na pergunta por entender que na idade das crianças (de oito a dez anos), o termo tecnologia é muito abstrato, o que poderia causar confusão no bom andamento da atividade.

Das 56 crianças, 52 crianças fizeram o desenho, dentre as quais 49 crianças representaram pessoas em seus desenhos. Por outro lado, duas meninas e um menino, não desenharam uma pessoa, mas sim bancadas de trabalho (ANEXO B). Uma bancada com vidros, tubos de ensaio, potes e líquidos coloridos esteve representada em 49 desenhos, ou seja, no imaginário das crianças, essa bancada é essencial à profissão, apenas três meninos não representaram uma bancada de trabalho.

O ambiente interno foi o mais escolhido como o local de trabalho de uma pessoa que trabalha com ciência (ANEXO C). Apenas cinco crianças, sendo três meninos e duas meninas, desenharam cientistas em um ambiente externo, representado pelo céu azul, sol e nuvens (ANEXO D).

Mesmo a pergunta solicitando o desenho de “uma” pessoa que trabalha com ciência, cinco crianças (quatro meninas e um menino) desenharam duas ou mais pessoas interagindo. Tirando as três meninas que não desenharam pessoas, apenas bancadas, as outras 48 crianças desenharam apenas uma pessoa.

Das cinco crianças que representaram um grupo de pessoas, o menino e uma menina representou dois homens, uma menina representou uma professora dando aula de ciências para um casal de alunos, outra menina representou um casal de cientistas e outra representou quatro pessoas em um laboratório, sendo três mulheres e um homem (ANEXO E).

Das 48 crianças que representaram apenas um indivíduo, o masculino foi maioria. 32 crianças representaram um cientista homem e 12 representaram uma cientista mulher. A escolha gráfica para diferenciar mulher de homem estava no cabelo comprido, vestido/saia e seios (ANEXO F).

Das 32 crianças que representaram um homem cientista, 14 eram meninas e 18 eram meninos; já as 12 crianças que representaram uma mulher cientista, 11 eram meninas e apenas um menino. Ou seja, 56% das meninas e 94% dos meninos

desenharam homens. Mesmo sendo minoria, a imagem de uma mulher cientista encontra espaço no imaginário das meninas, ou seja, as meninas se permitem ver além do senso comum imposto pela sociedade.

As respostas do sonho profissional das 11 meninas que desenharam uma mulher como cientista foram: (1) Modelo e dentista, (2) Bióloga, (3) veterinária, (4) advogada ou cientista, (5) cantora, (6) veterinária, (7) professora, (8) modelo, (9) veterinária, (10) professora e (11) bailarina, artista de TV e advogada; o menino que se permitiu desenhar uma mulher cientista almeja ser cantor. Nem todas as meninas que sonham com carreiras da área científica e tecnológica desenharam mulheres como cientistas.

Dois meninos e uma menina desenharam super-heróis (ANEXO G) para representar um cientista e um menino desenhou um pedreiro como cientista (ANEXO H). A profissão do pai desse menino é pedreiro e seu sonho profissional é ser policial. O fato deste menino ter desenhado o próprio pai pode indicar que esta é a profissão que mais se aproxima ao fazer científico que ele conhece, pode também indicar sua admiração pelo pai.

Partindo do sonho profissional das crianças, percebemos que, mesmo sem ter um conhecimento concreto sobre profissões científicas e tecnológicas, ou sobre atuação nessas áreas, as meninas almejam mais essa profissão do que os meninos. Elas justificam suas escolhas afirmando ansiar cuidar de pessoas ou animais, já eles, sonhando serem policiais e jogadores de futebol, tem a aventura e o heroísmo como norteadores de seus sonhos.

A questão sobre a profissão dos familiares nos indica que as construções simbólicas de seus sonhos profissionais não provem de um exemplo concreto, pois a grande maioria dos familiares não trabalham com as profissões que os filhos anseiam. Podemos inferir que as idealizações das crianças estão ancoradas em outras bases, como a televisão e a vivência na escola, não no exemplo concreto.

Já o desenho que solicitei às crianças nos permite diagnosticar a imagem que elas possuem de uma pessoa que trabalha com ciência. Selecionando as características demonstradas pela maioria dos desenhos, podemos definir o profissional de ciência no imaginário infantil como um homem, branco, que trabalha sozinho, em um ambiente fechado, com vidros e líquidos coloridos.

4. ANALISANDO ETNOGRAFICAMENTE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE CIÊNCIAS

Uma vez conhecida a escola, as/os profissionais envolvidas/os e as crianças, iniciei a pesquisa na sala de aula de ciências. Dividi o material coletado/produzido em quatro categorias, para facilitar nossa análise.

Na primeira categoria analisaremos como se manifesta os estereótipos do entendimento do que é ser homem e ser mulher no dia-a-dia escolar pelas crianças; na segunda analisaremos como essas representações de masculinidade e feminilidade se exteriorizam e influenciam – suas consequências – no processo ensino-aprendizagem; na terceira observaremos como os estereótipos de gênero se evidenciam nas relações durante a produção de atividades em grupo entre meninas e meninos; e na quarta analisaremos as estratégias de resistência e busca de liderança e empoderamento por parte das meninas.

4.1 ENTRE A “MODELO” E O “HOMEM-BEIJO”: PADRÕES E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO IMPRESSOS E EXPRESSOS PELAS CRIANÇAS

Como vimos nos capítulos iniciais, a escola é apenas um dentre vários espaços de socialização. As crianças chegam à escola já com uma carga social e, dentro da escola, essas diferentes perspectivas e culturas entram em choque ou se congregam, muitas vezes sob a mediação de adultas/os.

Os estereótipos de masculinidade e feminilidade, construídos historicamente, são vivenciados pelas crianças junto às suas famílias. Tais estereótipos são manifestados então, em diversos momentos como o expresso no trecho do registro de campo que segue.

Após o recreio, a professora sobe com eles para a sala, mas os deixa com uma estagiária, pois teria uma reunião com um grupo de psicólogas da secretaria de educação sobre uma criança de outra turma. A estagiária avisa que os levará para o pátio e que os brinquedos da brinquedoteca estariam à disposição deles. Ao descerem, um grupo de meninos pega uma bola de futebol e segue para a quadra jogar futebol. Um outro grupo de meninos pega carrinhos e se espalham pelo tatame de borracha. As meninas se

separam, Julia²³, Rebeca, Mariana e Taís ficam conversando com a estagiária próximas à parede. Beatriz e Mônica se aproximam a mim para jogar peteca (Registro de campo, 18/08/16, pátio, 4º ano).

Percebe-se que, sem a orientação, supervisão ou ordem de uma/m adulta/o, as crianças se separaram por sexo, a maioria dos meninos pegou bolas e carrinhos e foi ocupar grandes espaços da área comum da escola, já a maioria das meninas foi para os cantos da escola, perto da estagiária, ou de mim. Porém um grupo de crianças me chamou a atenção.

Isabela, Sabrina, Adriana, Débora, Helena, Daniele e Pedro vão brincar de “casinha”. Isabela assume a liderança da brincadeira, puxa o fogão de brinquedo para a beirada do tatame, e define que o Pedro será o pai, Adriana será a mãe e ela e as outras seriam as filhas, sendo que ela seria a filha mais velha. Pedro tenta mexer nas panelas, mas Isabela repete insistentemente que o papel da Adriana, enquanto mãe, é fazer a comida, desencorajando Pedro a encostar nas panelinhas. Ela propõe um enredo em que ela, a filha mais velha, quer sair com as amigas, mas o pai não deixa. Ela então começa a agir de forma arrogante e displicente e Pedro assume seu “papel de pai”, engrossa a voz, e, de forma agressiva, começa a discutir com a menina. As outras meninas começam a imitar choro e a incomodar a mãe Adriana, que estipula tarefas para cada uma delas na cozinha, onde a Daniele deveria arrumar a mesa e a Helena deveria cuidar da bebê, interpretada por Débora. Sabrina, sem receber nenhum papel, entra na brincadeira como “a vizinha”, que chega pedindo uma xícara de açúcar emprestada. Adriana briga com Pedro porque ele não a ajuda em casa. Isabela finge estar se maquiando e Daniele, a irmã mais nova, pede para ser maquiada (Registro de campo, 18/08/16, pátio, 4º ano).

Percebe-se nessa brincadeira, que o imaginário das crianças do que é uma família, do que é papel de homem e do que é papel de mulher é manifestado: um casal heteronormativo, uma mulher que faz os trabalhos domésticos e reclama da passividade do marido perante os afazeres do lar, vários/as filhos/as que exigem atenção da mãe, filhas mulheres que devem ajudar no dia-a-dia da casa e no cuidado das crianças mais novas e uma vizinha que divide a mesma realidade e anseios (expressos pela necessidade da xícara de açúcar) da dona-de-casa. É a representação do que Ana Silva Scott (2012, p. 17) chama de “família conjugal moderna”, surgida no Brasil no início do século XX:

²³ Os nomes das crianças integrantes da pesquisa foram substituídos na redação da tese.

uma mãe dedicada que dispensava especial atenção ao cuidado e à educação dos filhos, responsabilizando-se também pela ‘formação moral’ das crianças. (...) seria também a esposa afetiva, ainda submissa ao marido, mas não mais completamente sem voz [comparada às mulheres do século XIX].

Porém Scott (2012) afirma ainda que não é mais esse modelo da “família conjugal moderna” que impera nas casas brasileiras, muito menos na casa dessas crianças da periferia, pois na realidade as mães trabalham e, muitas vezes, não há uma figura paterna. Essa idealização sobre as atitudes e funções sociais masculinas e femininas dentro da família foi construída/assumida pelas crianças não só a partir de exemplos vivenciados em casa, mas também por padrões e estereótipos amplamente difundidos pela grande mídia, em novelas e filmes, o que discutiremos mais à frente.

A análise da brincadeira de casinha das crianças pode ser fundamentada em Scott (2012, p. 38, grifos da autora), quando a autora afirma que “apesar das grandes transformações pelas quais a família tem passado nas últimas décadas, não é o caso de se falar de sua ‘crise’ ou de sua ‘destruição’”. Há, enraizado em nossa sociedade, um conceito de família muito próxima àquela família do início do século XX, onde a desigualdade entre homens e mulheres imperava.

Esses padrões binários vão se consolidando na cabeça das crianças, criando situações que elas não entendem ou não encontram explicações do porquê de tomarem tais atitudes, simplesmente se acostumaram com essa realidade, pois vivenciam e/ou veem isso, ou seja, cria-se um hábito, ou, como coloca Bourdieu, um *habitus* de gênero. Pedro queria brincar com as panelas, mas não pode, porque essa é a função da sua falsa esposa; e Adriana, mesmo tendo o interesse do falso esposo em ajudar, preferiu obrigar as filhas a ajudá-la, fazendo questão de reclamar que o marido não o fazia. As crianças podem não entenderem o quão ilógico é essa situação, mas foi assim que agiram, pois foi assim que aprenderam por meio de exemplos.

Podemos inferir que esses papéis de homem e mulher interpretados pelas crianças são reflexos de uma construção social, que limita a subjetividade individual. Limitação essa que ficou clara na brincadeira, pois, após o Pedro assumir o papel de pai e brigar com a Isabele – filha adolescente – e ouvir que não poderia mexer nas panelas, se limitou a apenas ficar olhando o restante da brincadeira. As filhas se limitaram a gritar e incomodar a mãe de mentirinha e a mãe Adriana, “santificada

como mãe através do sofrimento” (D’INCAO, 2012. p. 237), estava dividida entre mandar as filhas de mentirinha ficarem quietas, reclamar do marido e mexer nas panelinhas de plástico. Com tantas limitações, a brincadeira não durou muito tempo.

Expressa-se e demarca-se, então, construções de estereótipos, de como uma mulher deve agir e de como um homem deve agir. Delimita-se, portanto, uma gama de características dadas como masculinas e outra gama de características dadas como femininas, e, além de performar, como visto na brincadeira anterior, as crianças demonstram se adequar a essas características.

A professora liberou as crianças mais cedo, para brincarem lá fora e entregou duas bolas à turma, uma bola de futebol e uma bola vermelha de borracha, e disse para que todos e todas brincassem juntos/as na quadra. Após a professora sair iniciou-se uma discussão sobre quem ocuparia a quadra, os meninos e a Daniele queriam jogar futebol, e as outras meninas queriam jogar caçador²⁴, depois de muita discussão e briga, algumas meninas começaram a sair, emburradas, puxando pelas mãos umas às outras, e foram brincar ou conversar nos bancos ou sentadas juntas a parede, a Daniele optou por ficar e jogar futebol com os meninos. Eu estava sentado num banco próximo à quadra, Lorena veio até mim e disse, esperando alguma atitude minha, que os meninos não as deixaram brincar na quadra, sem reação, apenas disse: “tem que conversar com a professora”, e ela foi. A professora, que havia entrado no bloco principal da escola, veio, reuniu a turma e disse que estava chateada por eles/as não saberem brincar juntos/as e que se eles/as não se acertassem, nunca mais os/as deixaria no pátio para brincar após as atividades concluídas. Enquanto a turma consentia em silêncio, Daniele disse que a discussão ocorreu porque elas queriam jogar caçador e não futebol, pois “menina não joga futebol”, porém ela foi a única que consentiu com os meninos e jogou futebol. Após a saída da professora, os meninos voltaram para quadra jogar futebol e as meninas, até mesmo a Daniele, se espalharam pelos outros espaços (Registro de campo, 03/03/16, quadra, 4º ano).

Daniele queria jogar futebol, jogou futebol, mas na hora de se expressar perante uma adulta, expressou a máxima machista “menina não joga futebol”. O discurso foi maior que sua vontade, a necessidade de demonstrar a feminilidade estereotipada foi maior que a realidade dos fatos, o que findou-se no sufocamento da vontade da menina e no silenciamento do desejo e do direito das outras meninas em utilizar a quadra, que encerraram o dia sentadas em bancos ou no chão.

²⁴ Caçador, também conhecido por queimada, barra bola, bola queimada, cemitério, mata-mata, mata soldado, carimba ou baleado é um jogo esportivo cujo objetivo é “matar” ou “queimar” o/a adversário/a acertando-lhe uma bola, normalmente de vôlei ou de borracha.

Os meninos ignoraram o apelo da professora para que brincassem em conjunto com as meninas, a professora saiu e eles foram para a quadra, como se nada tivesse ocorrido, eles venceram, e elas se deram por vencidas, não protestando ou exigindo a igualdade no uso do espaço. Vemos nesse caso, a materialização de uma passagem de *O Segundo Sexo*, de Simone de Beauvoir (1970. p. 12, grifo nosso): “não é o **Outro** que definindo-se como **Outro** define o **Um**; ele é posto como **Outro** pelo **Um** definindo-se como **Um**. Mas para que o **Outro** não se transforme no **Um** é preciso que se sujeite a esse ponto de vista alheio”, e isso é ensinado às meninas desde a mais tenra idade.

Os meninos demarcaram seu lugar como **Um**, coroados com a saída e não intervenção da professora, colocaram-se como detentores do direito de usar a quadra, as meninas ficaram como o **Outro**. Dois mundos se dividem, com frações desiguais de poder, e a interação entre meninos e meninas, mesmo que ínfima, torna-se transgressão, algo fantástico, ou proibido.

Na hora do recreio, Débora, Taís, Mariana e Helena, todas do 4º ano, foram para a quadra, onde os meninos jogavam futebol, e se colocaram entre a grade da quadra e a grade da porta de entrada da mesma, aberta por elas. Quando a bola ia para longe, elas entravam de mãos dadas na quadra, devagar, como se formassem uma corda-humana, quando a bola vinha em suas direções, sorriam, gritavam e voltavam correndo para trás das grades. Os meninos as ignoravam. (Registro de campo, 25/02/16, recreio).

Nessa “brincadeira” das meninas transpareceu uma tentativa de participar do universo masculino, pois, se “futebol não é coisa de menina”, elas encontraram um meio de participar, demonstrando/interpretando medo e fragilidade perante a aproximação da bola ou dos “agressivos” meninos, atitude esperada de uma menina. Elas estavam convencidas de que aquele não era o espaço delas, pois se fosse, simplesmente elas entrariam na quadra e começariam a jogar.

Com esses estereótipos/padrões constituídos e constantemente repetidos às crianças e pelas crianças, é comum o estranhamento com o outro sexo, e observa-se o início de um preconceito com o “outro mundo”.

Professora avisa que as crianças irão encapar os seus cadernos, distribuídos gratuitamente pela prefeitura, e entrega um pedaço de papel azul para todos e todas. Felipe diz ao receber o papel: “que da hora, capa azul!”, sem motivo nenhum Gustavo diz: “não, o meu é

rosa, de mulherzinha!”. A turma ri (Registro de campo, 18/02/16, aula de ciências, 4º ano).

Mesmo sem estar com um papel rosa, pois todas as crianças tinham em mãos um papel azul, inferir que um colega homem use cor-de-rosa para encapar seu caderno é motivo de zombaria, pois a cor rosa é de “mulherzinha”, a sociedade, por algum motivo, definiu isso, e as crianças reproduzem²⁵. Demarca-se, além do pareamento cor/sexo, uma hierarquia, pois todas as meninas estavam usando azul, e nenhuma protestou (já que se considera azul cor de menino), entretanto pensar que um menino poderia usar rosa foi motivo de escárnio.

A professora, incomodada com a conversa alta, pede para que eles fiquem quietos, Luiz então diz em voz alta: “Quem falar primeiro vai ser mulherzinha!”. A turma se silencia e os meninos ficam rindo e se entreolhando (Registro de campo, 25/08/16, aula de ciências, 4º ano).

Neste caso, o termo “mulherzinha” seria aplicado àquele que infringisse a regra. Mesmo que meninas também estivessem conversando, a turma inteira se silenciou, enquanto os meninos se entreolhavam, rindo e monitorando qual seria o menino que passaria pela humilhação de ser chamado de “mulherzinha”.

Em ambos os casos, o termo “mulherzinha” foi utilizado com sarcasmo e como palavra de ofensa pelos meninos. Ora, uma vez em que o **Um** – em termos beauvoarianos – se impõem e obtém os frutos dessa imposição – usar a quadra, por exemplo –, o espaço do **Outro** se torna inferior, negativo, logo, há uma histórica desvalorização do feminino. Bourdieu (2002, p. 71) afirma que “a pior humilhação para um homem consiste em ser transformado em mulher” e que a masculinidade será construída “contra a feminilidade, por uma espécie de medo do feminino” (BOURDIEU, 2002. p. 75). Esse medo transpareceu no falar e agir dos meninos.

Daniel Welzer-Lang (2004, p. 118) afirma que “para ser valorizado, o homem precisa ser viril, mostrar-se superior, forte, competitivo... senão, é tratado como os fracos e como as mulheres”. Se quiserem se afastar do universo feminino, então

²⁵ Segundo Jo Paoletti (2012), até meados do século 20, rosa era cor de meninos e azul era de meninas (principalmente pelo fato da cor azul estar relacionada à Virgem Maria), porém a motivação da escolha de roupas para crianças estava mais relacionada a conforto e praticidade do que a aparências. A mudança à realidade que temos hoje foi recente, pós segunda guerra mundial, e dada como uma estratégia mercadológica da indústria da moda estadunidense.

devem potencializar a sua masculinidade e os meninos faziam isso nas suas interações em sala de aula.

Identifiquei dois caminhos utilizados pelos meninos para provarem-se como “homens machos”. Um deles é a demonstração de força como pode-se ver no trecho do registro de campo que segue.

Professora solicita que Rebeca e Gabriela distribuam o livro de ciências, e pede para Rafael, que estava com um braço quebrado, ajudá-las (na perspectiva de ocupar o menino que não podia fazer as atividades direito, mas não parava quieto no lugar). Com um braço, Rafael começa a carregar vários livros e diz em voz alta, com um sorriso no rosto, “nossa, eu com um braço consigo carregar mais que a Rebeca e a Gabriela com os dois braços” (Registro de campo, 25/08/16, aula de ciências, 4º ano).

Mesmo machucado, Rafael quis demonstrar para a turma o quanto era forte, cada vez que voltava para o armário, tentava carregar ainda mais livros, como um auto desafio, mas sempre garantindo que os/as colegas o observassem.

Outro caminho é a demonstração de agressividade evidenciada nos excertos que seguem

Professora distribui flores para eles dissecarem e pergunta: “O que nós vamos fazer?”, Luiz grita, “nós vamos matar ela (a flor)!” (Registro de campo, 22/09/16, aula de ciências, 4º ano).

A professora pediu para eles folharem, “conhecerem” o livro didático, as meninas focaram a atenção nos animais e os meninos no corpo humano e nas construções. Otávio viu a imagem de um desastre aéreo e gritou “tesão!” chamando a atenção dos outros meninos que cercaram a mesa do colega para discutirem sobre a foto (Registro de campo, 25/02/16, aula de ciências, 4º ano).

Percebe-se nos casos descritos acima, que a demonstração de força e de agressividade não foi uma questão relacional, ou seja, dirigida a outra pessoa, para resolução de algum conflito, foi uma questão de aparência, de exibição. Joel Birman (2000, p. 23) afirma que “a subjetividade assume uma configuração decididamente estetizante, em que o olhar do outro no campo social e midiático passa a ocupar uma posição estratégica na sua economia psíquica”, ou seja, a identidade masculina depende não só de ser forte, mas de dar a impressão de que é forte, projetar-se fisicamente, de forma que seu corpo expresse seu local de poder.

E se os meninos manifestam sua subjetividade de forma estética, espetacular, a partir da demonstração de força e de agressão, fatores ditos/entendidos socialmente como naturais da masculinidade, as meninas também reverberam a aparente “naturalidade” do ser mulher.

Após um almoço, enquanto a professora mandava fila por fila ao banheiro, os meninos se juntaram em pequenos grupos e brincavam com moedas, alguns as contavam, alguns tentavam equilibrá-las, já as meninas, também em grupo, passavam maquiagem, arrumavam os cabelos e se perfumavam, olhando-se em pequenos espelhos (Registro de campo, 01/09/16, aula de ciências, 4º ano).

As meninas demonstravam prazer em “se arrumar”, passavam maquiagens fortes no rosto e usavam perfumes de aroma intenso. Os padrões de beleza se alteraram ao longo dos anos, e tanto homens como mulheres são atingidos pelo ideal de beleza da sociedade em que se encontram imersos, porém, esta alteração não se manifestou nos comportamentos dos meninos participantes desta pesquisa. No Brasil, a partir dos anos 80, segundo Sílvia Favero Arend (2012, p. 80), houve uma intensificação desses padrões principalmente no público jovem feminino graças principalmente à imprensa dita especializada na área. “Esses parâmetros do belo são difundidos entre as meninas através da publicidade, de programas de auditório, seriados, novelas de televisão, entre outros meios, criando muita angústia nas que acreditam fugir aos padrões”.

Como a escola pesquisada está imersa em uma comunidade carente, muitas dessas meninas não têm condições financeiras para se adequar aos padrões impressos na mídia, e demonstram essa angústia a qual a autora se refere.

Raíssa voltou do recreio chorando, a professora quis saber o porquê, Isabela então disse que a Gabriela zombou porque a Raíssa vinha todo o dia com o mesmo sapato. A professora chamou as duas para fora da sala para conversarem, quando voltaram para a sala, com os olhos cheios de lágrimas, cada uma foi para o seu lugar. Depois a professora me disse que a Raíssa falou aos prantos que ela vinha sempre com o mesmo calçado porque o pai estava desempregado e não tinha dinheiro para comprar um novo (Registro de campo, 17/03/16, aula de ciências, 4º ano).

Mesmo sendo de famílias carentes, as meninas demonstravam interesse no padrão de beleza imposto pelas classes altas, com roupas de marcas e uma

aparente exigência de roupas novas. Vir com o mesmo calçado era motivo de vergonha para essa menina, e motivo para zombaria por parte de sua colega. Aliás, a Gabriela, que zombou da colega que vinha sempre com o mesmo par de sapatos, não tinha bom rendimento e a professora me falou que, segundo a mãe dela, ela não estava rendendo por estar “deprimida”. Seu sonho era ser “modelo”, porém não venceu um concurso de beleza para crianças do município (Registro de campo, 17/03/16, aula de ciências, 4º ano).

Sharon Lamb (2001, p. 77), após entrevistar 122 mulheres e meninas de 25 Estados dos Estados Unidos, afirma que, nesse país, há um perigo com essa preocupação excessiva das meninas com a beleza, “em termos de transtornos alimentares e autoestima baixa, para não falar da maneira com que tais preocupações afastam as meninas de atividades alternativas para desenvolver a inteligência e qualificá-las profissionalmente”. Com base no que vi – e ouvi – na escola pesquisada, no que diz respeito aos resultados desses padrões de beleza femininos, não estamos tão distantes da realidade estadunidense. A autora afirma ainda que “esse ‘visualismo’ e controle excessivo sobre a aparência das mulheres por parte da mídia deriva de uma base de poder masculino que procura manter as mulheres infantilizadas, para fazer o possível e o impossível para agradar os homens e para gastar dinheiro com produtos” (LAMB, 2001, p. 78, grifos da autora).

Shulamith Firestone (1976, p. 176) levou essa questão dos padrões de beleza ao nível político. Para a autora, esses ideais de beleza fazem com que as mulheres fiquem cada vez mais parecidas, “diferentes apenas pelo grau em que elas se distinguem de um papel ideal”, e, com isso, elas podem ser mais facilmente estereotipadas como classe, como mulheres, ou seja, mais facilmente dominadas e controladas pelo patriarcado.

Vi em sala que a análise de Firestone (1976) continua pulsante, pois as meninas tentam se aproximar de um padrão de beleza inalcançável enquanto nos meninos, essa importância com a vestimenta e aparência não foi observada. Muitos meninos usavam roupas rasgadas, sujas, chinelos de dedo, iam para a escola com o cabelo bagunçado e não demonstravam vergonha, diferenciando-os, sem diminuí-los. Uma menina suja, de chinelo de dedo é socialmente inaceitável.

Em *O Mito da Beleza*, Naomi Wolf (1992) afirma que o culto à beleza da mulher é estimulado pelo patriarcado e atua como mecanismo de controle social para evitar que sejam cumpridos os ideais feministas de emancipação intelectual,

sexual e econômica, pautas que começaram a ser conquistadas pelas mulheres a partir da década de 1970.

Para a autora

A "beleza" é um sistema monetário semelhante ao padrão ouro. Como qualquer sistema, ele é determinado pela política e, na era moderna no mundo ocidental, consiste no último e melhor conjunto de crenças a manter intacto o domínio masculino. Ao atribuir valor às mulheres numa hierarquia vertical, de acordo com um padrão físico imposto culturalmente, ele expressa relações de poder segundo as quais as mulheres precisam competir de forma antinatural por recursos dos quais os homens se apropriaram (WOLF, 1992, p.15).

Ou seja, mulheres são levadas a competir por questões de beleza, a colocarem-se umas contra as outras. No período em que fiz a pesquisa, vi vários enfrentamentos entre meninos por motivos diversos, entretanto, entre as meninas esses eventos eram raros, e, quando ocorriam, eram motivados por padrões de beleza.

Outro aspecto levantado por Wolf (1992) sobre o mito da beleza, é que ele é uma ferramenta do patriarcado para infantilizar e diminuir as mulheres. Durante a preparação para a festa junina, esta questão fez-se presente:

Professora informa que a turma apresentará um "casamento caipira" na festa junina, passa um papel com as falas de cada personagem e pede para que todas e todos leiam juntos, antes das escolhas das personagens. Após a leitura do enredo, em que a família da noiva ameaça e força o desinteressado noivo a casar-se com a noiva, começou a decisão de qual criança faria cada papel. O papel de noiva foi disputadíssimo entre as meninas. Após votação, Laura, uma das meninas de maior destaque intelectual da sala, ganha o papel, que só possui uma única fala: 'aceito' (Registro de campo, 20/05/16, aula de ciências, 5º ano).

As personagens femininas de mãe da noiva e mãe do noivo, personagens fortes, com bastante participação e fala, nenhuma menina se interessou, mas a de noiva, que só possuía uma fala e cuja grande marca seria ser bonita e estar em um belo vestido de noiva, foi disputado pelas meninas. Laura foi a escolhida para interpretar a noiva. Ela era inteligente, participativa, poderia se sobressair com outra personagem, mas diminuiu-se alegremente com o papel de moça bonita. Como aponta Naomi Wolf (1992), a mulher livremente escolheu se submeter e diminuir-se para se enquadrar aos padrões de beleza. Claro que essa escolha pauta-se em uma

estrutura social que premia as mulheres que aceitam as ordens sociais e os padrões estipulados pelo patriarcado.

Vimos até aqui que esse *habitus* de gênero expresso nos comportamentos das crianças, do que é ser homem e ser mulher, de masculinidade e feminilidade, é fruto da mídia, do convívio familiar e da interação entre as crianças, mas percebi também que há o enraizamento dos padrões e estereótipos de gênero nas expectativas ou no ideário – senso comum – de mundo por parte das/os professoras/es, que não só geram padrões, mas também os reforçam. Os excertos do registro de campo citados na sequência são ilustrativos deste fato.

Na hora de ir para o almoço a professora disse que iria mandando sair quem estivesse quieto, a maioria das crianças que terminaram ficaram quietas, limpam suas mesas e abaixaram a cabeça, repousando sobre o braço. A professora foi mandando, nominalmente, as meninas descerem primeiro, mesmo os meninos também estando quietos (Registro de campo, 17/03/16, aula de ciências, 4º ano).

No final da aula, a professora avisa que irá liberar por silêncio, Rafael diz: “Ah... eu nem vou!” (Registro de campo, 31/03/16, aula de ciências, 4º ano).

Com base nestes trechos pode-se inferir que as duas professoras têm em seus ideários, que menino é bagunceiro, a ponto de, quando eles se comportam, não serem notados. Ora, meninas são notadas quando se comportam, meninos são notados quando infringem as regras, fica claro, para o indivíduo de cada sexo, o que deve fazer para se sobressair. Para que sejam percebidas e valorizadas, as meninas devem se comportar, permanecer em silêncio e obedecer às regras, já os meninos podem e devem se expandir no espaço físico e sonoro²⁶.

Essas questões discutidas acima também se repetiram no momento de “ajudar” a professora, o que percebi ser uma honra para as crianças.

Professora diz “eu não vou chamar pra ajudar quem está conversando”, meninos ficam quietos, mas não são chamados (Registro de campo, 18/03/16, aula de ciências, 5º ano).

Professora pede para que Laura distribua um texto impresso, Tiago diz indignado: “Ah, só menina ajuda” (Registro de campo, 26/02/16, aula de ciências, 5º ano).

²⁶ Por espaço sonoro me refiro ao som ambiente, ruídos/sons/barulhos percebidos em um determinado espaço.

O Tiago, considerado pelas professoras um “aluno problema”, percebeu que quem ajuda são as meninas. Rafael, também considerado “bagunceiro”, ao dizer “ah... nem vou (ser chamado para sair)” já expressa que, não importa o quanto se comporte, não será premiado, então o que motivaria esses alunos a se comportarem?

Ao trazermos as professoras, que são a autoridade em sala, à análise, podemos também trazer o conceito de currículo oculto, proposto por Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 78). Segundo o autor “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Com esse conceito podemos entender que o *habitus* de gênero faz parte do currículo da escola, não o oficial, mas sim o oculto, ora, os meninos aprenderam, com a professora, que por mais que eles se comportem, eles não serão chamados, porque são meninos, e meninos são bagunceiros – segundo o estereótipo. Portanto, houve um processo – oculto – de ensino-aprendizagem, que ao longo da tese veremos se repetir com frequência.

Com os mundos – padrões – delimitados e institucionalizados – inconscientemente – pela professora em sala, os sexos são socialmente separados e estranhos Uns às Outras – utilizando os conceitos beauvoarianos –, não é de surpreender, então, quando atitudes de zombaria e chacota referentes ao outro sexo acontecem.

Rebeca e Gabriela, a pedido da professora, iam de mesa em mesa perguntando se a pessoa tinha gibi embaixo da mesa e os recolhendo para guardá-los. Luiz, Gustavo e Otávio, estavam olhando de longe, zombando das colegas trabalhando, imitando suas formas de andar e falar durante o trabalho (Registro de campo, 29/09/16, aula de ciências, 4º ano).

Rebeca e Gabriela estavam ajudando, fazendo o que se espera de uma menina, os meninos, que não ajudam – por serem meninos e não serem chamados pela professora – zombam das colegas que cumprem seu “papel de mulher”. Porém, em algumas situações, esse choque com o desconhecido ultrapassou os limites da zombaria e dos ataques verbais, avançando para a violência física.

Rafael finge dar um soco na Adriana, que apenas sorri, mesmo estando claro o desgosto com a brincadeira (Registro de campo, 25/08/16, aula de ciências, 4º ano).

Rafael e Adriana estavam fazendo uma atividade juntos, ambos pareciam contentes com a interação, principalmente ela, que estava falando e sorrindo mais do que de costume; mas sem um motivo aparente, ele fingiu dar um soco nela, ela sorriu, “levando na brincadeira”, meio confusa com o ocorrido.

Otávio puxa o cachecol da Taís, que só puxa de volta, olha para ele de cara feia, mas nada faz (Registro de campo, 25/08/16, aula de ciências, 4º ano).

Já neste caso, Otávio ultrapassou o limite do fingimento e puxou o cachecol da Taís, que não respondeu de forma violenta, como outro menino provavelmente faria, apenas o olhou franzindo a testa.

Tânia Mara Cruz (2004), através de etnografia realizada junto a crianças de 7 a 10 anos, afirma que esses comportamentos aparentemente violentos podem significar uma tentativa de interação com pessoas do outro gênero. Por exemplo, os tapas que meninas despendiam em meninos foram traduzidos pela autora como um chamamento para brincadeiras, um estopim para, por exemplo, dar início a uma brincadeira de pega-pega. Os casos que descrevi acima podem ser enquadrados como uma tentativa de aproximação, mas não deixam de desvelar o gatilho de uma violência de fato, como veremos a seguir.

No refeitório, durante o recreio, Mateus deu um tapa com muita força na cabeça da Laura, intervi rapidamente gritando “ei, o que é isso, tá maluco”, ele então me diz: “ah... fiquei nervoso, ela fica falando demais”, porém eu sequer ouvi a voz da menina (Registro de campo, 18/03/16, refeitório, 5º ano).

O episódio relatado no trecho do registro de campo denota uma agressão clara de um menino contra uma menina. A menina que levou o tapa nada fez após o “ai” seguido de uma testa franzida, nenhum outro menino a protegeu, nenhuma professora ou estagiária estava por perto, se não fosse a intervenção feita por mim, aquela situação passaria em branco.

Segundo Lana Lage e Maria Beatriz Nader (2012, p. 288, grifos das autoras), no período imperial brasileiro, a violência contra a mulher era legalizada, “o

comportamento feminino considerado fora do padrão estabelecido para ‘as mulheres honestas’ justificava a violência como forma de disciplina, culpando, no fim das contas, a mulher pelas agressões sofridas”. Lia Zanotta Machado (2004), pesquisando o conceito de masculinidade junto a agressores presos no Distrito Federal, traz à contemporaneidade essa questão apontada por Lage e Nader (2012). A autora argumenta que “a violência é sempre disciplinar [segundo os agressores]. Eles não se interpelam sobre por que agiram daquela forma. Sua interpelação é apenas e somente sobre seus excessos: descontrole, bebida ou o ‘eu não sei o que me deu’” (MACHADO, 2004. p. 47, grifo nosso). Na ordem de sua fala, Mateus se declara errado por “ficar nervoso”, perder o controle, não pela agressão em si, já que não houve um pedido de desculpa.

É lógico que o Mateus não se pautou pelas leis imperiais para agredir Laura, muito menos tem a violência contra a mulher no seu “código de DNA masculino”, porém, Mateus está imerso em uma sociedade machista que ultrapassou os limites de tempo do Império e ainda considera (não mais legalmente desde 2003²⁷) que há justificativa para violência contra a mulher. Ele se sentiu no direito de bater. Sabia que a Laura não revidaria, o que seria diferente se ele batesse em outro menino. Naquele momento ela não teve iniciativa de reagir, talvez pelo condicionamento social de que meninas são pacíficas ao qual ela está submetida desde que nasceu, e o silêncio institucional sobre o ato dele, legitimou a violência machista que ele aprendeu/trouxe no/do espaço extraescolar.

É nesse sentido que Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro (2006, p. 70) afirmam que “a violência na escola é apenas um reflexo de processos sociais mais amplos”, mas também abrem espaço para a discussão da violência produzida pela escola. Se a instituição escolar não participa diretamente da violência, a partir de um silenciamento perante o ato violento, ela participa sendo permissiva ao ato violento.

A partir dessa análise, torna-se impossível não pensar na realidade brasileira no que tange a violência contra a mulher. Segundo um levantamento realizado em fevereiro de 2019, nos 12 meses anteriores, 1,6 milhão de mulheres foram espancadas ou sofreram tentativa de estrangulamento no Brasil, enquanto 22

²⁷ “[Os entendimentos jurídicos], desde o Código Criminal do Império, ao definir, por exemplo, os crimes sexuais, refererem-se ao agravo cometido contra ‘mulheres honestas’, termo que constou no Código Penal de 1940 (artigos 215 e 216), em vigor até 2003, quando foi finalmente banido da legislação brasileira por ocasião das comemorações do Dia Internacional da Não Violência contra a Mulher, em 25 de novembro” (LAGE; NADER, 2012, p. 288).

milhões (37,1%) de brasileiras passaram por algum tipo de assédio. Deste total, 42% ocorreram no ambiente doméstico (FRANCO, 2019). Pode-se dizer que são apenas crianças, entretanto não se pode esquecer que estão aprendendo com seus atos os limites que podem atingir na vida adulta, ele bateu, ela se silenciou, nada aconteceu. A escola é um reflexo, e o futuro, da sociedade.

Além da gênese de uma misoginia explícita (em chacotas ao universo feminino e violência física), a heteronormatividade e sua potencialização dentro do ideário masculino também se expõem na escola, e os meninos sabem que a relação com uma mulher deve existir além da forma agressiva ou da zombaria como vimos anteriormente

A professora pede para que as crianças desenhem uma pessoa no caderno, para trabalhar as partes do corpo. Tiago desenha um homem musculoso e fala, em voz alta, que seu “carinha” “tem muito tanquinho” e diz que ele vai “mexer com as gatinhas”. “O meu cara é o mais bonitão do mundo”, disse ele (Registro de campo, 19/02/16, aula de ciências, 5º ano).

Partindo de sua fala, percebemos que Tiago sabe que há também um padrão de beleza estipulado aos homens, padrão este ligado ao físico, e sabe que um homem musculoso “mais bonitão do mundo” poderá “mexer com as gatinhas”, ou chamar a atenção delas. Tiago, porém, está se referindo a uma personagem criada por ele, no campo do imagético, com um padrão estético e de relação com o sexo oposto; Gustavo, por sua vez, utiliza da – pseudo – realidade para descrever a sua relação com o sexo oposto. Vejamos:

Após o recreio, as crianças formaram filas ao soar do sinal, me coloco ao lado da fila dos meninos, e escuto Gustavo falando para o Miguel “você não entende nada de beijo!”, então intervi rindo “ah tá, e você entende muito de beijo”, ele então me diz com um ar orgulhoso “ih professor, lá na minha rua sou conhecido como o homem-beijo” (Registro de campo, 27/10/16, quadra coberta, 4º ano).

Gustavo se gaba de suas – aparentes – aventuras no universo adulto, mesmo muito jovem, sabe que a potencialidade da sexualidade é motivo de orgulho para um homem. Também cabe ressaltar que ele, embora muito jovem, já se classifica como um homem, ou seja, um adulto.

Esse saber do Gustavo vem do que Walzer-Lang (2001, p. 463) chama de “casa-do-homem”, alegoria de lugar onde os meninos entram e aprendem a ser homens observando os mais velhos.

Aprender a estar com os homens, ou nas primeiras aprendizagens esportivas na entrada da casa-dos-homens, a estar com os postulantes ao status de homem, obriga o menino a aceitar a lei dos maiores, dos antigos: daqueles que lhe ensinam as regras e o *savoir-faire*, o saber ser homem.

Assistindo os programas de televisão, vendo os irmãos mais velhos e o pai, o menino, mesmo não tendo a formação física completa (produção hormonal para excitação), aprende a desejar a mulher ao modo dos mais velhos. Ora, se o irmão/pai/tio chama uma mulher de “gostosa”, se ele se gaba do número de mulheres que “pegou” em determinada festa ou fase da vida, e o menino percebe o engrandecimento do ego por tais práticas, terá interesse em reproduzir, em subir ao altar da masculinidade. O trecho do registro de campo que segue evidencia tal fato.

Miguel e Gustavo conversam sobre alergias. Miguel então diz para Gustavo: “Eu sei do que você tem alergia, você tem alergia de mulher!”. Gustavo não entendeu. Após um momento de silêncio, Miguel disse: “Eu já peguei uma menina”. Gustavo retrucou, “Eu nunca peguei menina... eu só pego mulher”. Miguel diz dando risada: “Mentira, você pegou a Helena” (Registro de campo, 25/08/16, aula de ciências, 4º ano).

Sobre essa potencialidade da sexualidade masculina, Gustavo e Miguel tentam, após um chiste – mal feito –, afastar a imagem de inexperiência com o sexo oposto. O termo utilizado pelos meninos para se referir à relação íntima com uma mulher é “pegar”, quem pega, pega alguma coisa, logo se coisifica a mulher. Os meninos fizeram ainda uma distinção entre menina, que não é de interesse para se “gabar”, e mulher. Essa distinção tem a clara intenção de aumentar o fato, aumentar a masculinidade e se afastar do termo pejorativo de “pega ninguém”.

Edyr Batista de Oliveira Junior (2016, p. 56), ao pesquisar masculinidades junto a jovens frequentadores de academias de Belém/PA e Lisboa-Portugal, afirma que “a questão da atração sexual também faz parte desse processo de visibilidade e aceitação dos indivíduos; uma vez que, não é qualquer desejo que é visto como

aceitável”. Demonstrar interesse no outro sexo, por mais fantasioso que seja, é inerente nesta demonstração de masculinidade.

Aqui podemos refletir sobre o conceito de gênero em Gayle Rubin (1998), para esta autora, gênero é entendido como a transformação cultural de uma possível – e ideal – polisssexualidade biológica, em uma heterossexualidade obrigatória, forçosa. Essa transformação ocorrerá por proibições, como a homossexualidade e por sanções sociais de práticas como as expostas por Miguel e Gustavo, que se sentiram, mesmo que num sentido fantasioso, aptos a falar como homens adultos sexualmente experientes.

Por inúmeras vezes vi meninos se tocando, se acariciando, curiosos com o corpo do colega,

Diogo encontrou no livro didático a imagem de um contorno de um pênis, chamou o Mateus e o João para verem, cochichavam, sorriam de canto de boca e olhavam para mim e para a professora, como se estivessem fazendo algo proibido (Registro de campo, 26/02/16, aula de ciências, 5º ano).

Logo na entrada da sala Tiago, Bruno, Diogo e Mateus vão para o fundo da sala e ficam levantando as camisas e abaixando rapidamente as calças para baixo, olhando uns para os outros, fazendo algum tipo de comparação (Registro de campo, 01/04/16, aula de ciências, 5º ano).

Na volta do recreio, com a fila caminhando, Kleber vem rindo para mim: “Professor, os piá ficam sarrando a gente”, perguntei “Quem?”, ele respondeu: “O Daniel, o Vitor...”, “E o que é sarrar?”, perguntei interrompendo as acusações dele, Felipe, que estava ouvindo, se coloca à minha frente e faz um gesto de esticar os braços, comprimir as mãos, jogar os quadris pra trás e pular jogando os quadris para frente e os braços para trás, juntando-os ao corpo, um gesto de conotação sexual, e diz sorrindo “eles ficam fazendo assim ni nós” (Registro de campo, 06/10/16, pátio, 4º ano).

Ao chegar na escola, a professora me relatou um ocorrido no dia anterior: Kleber e Ruan foram pegos se beijando no banheiro dos meninos. A professora soube lidar com a situação, chamando-os para conversar e explicando que a escola é para estudar e que ele eram muito novos para aquele tipo de relação, porém, a funcionaria terceirizada, que flagrou-os fez alardes homofóbicos (Registro de campo, 13/10/16, aula de ciências, 4º ano).

Porém tudo era velado ou levado ao campo do proibido – mesmo quando havia demonstração de satisfação, como no caso da “sarrada”. O beijo foi esquecido, como se nada tivesse acontecido, mas dizer em alto e bom tom que se

“pega” uma mulher era motivo de orgulho. É a transformação cultural proposta por Rubin que estipula que aqueles indivíduos são pertencentes ao gênero masculino, quer eles queiram ou não. A autora ainda propõe que em uma sociedade ideal não haveria gêneros, e que a experiência sexual não estaria determinada pela anatomia sexual. O que aconteceria se não houvesse essas transformações sociais – proibições, velamentos, e exaltações de sexismos –, como vistas nos últimos casos descritos, impostas às crianças? Talvez Rubin tivesse a confirmação de sua idealização.

As meninas também demonstraram interesse pelo sexo oposto, porém, em sua grande maioria, não de forma verbal, mas sim corporal

As meninas mais velhas cantavam e dançavam funk próximas ao muro, as mais novas que estavam junto tentavam imitar a coreografia feita pelas mais velhas. As meninas mais velhas, enquanto dançavam, de tempos em tempos, olhavam para mim, para ver se eu estava as olhando e tentando chamar a minha atenção com a dança. A servente, que estava cuidando do recreio, passou por mim e disse rindo “quando você tá aqui elas ficam atacadas” (Registro de campo, 25/02/16, recreio).

Ter um indivíduo do sexo masculino, mais velho que seus colegas, fez as meninas agirem de forma diferente do habitual, conforme explicitou a servente. Com base no que ouvi das conversas das meninas, pude perceber que elas possuem um interesse exacerbado em homens mais velhos, comparados aos seus colegas de classe. Nas conversas elas falavam de atores/cantores e buscavam chamar a atenção de homens mais velhos que circulavam pela escola. As explicações do porquê das meninas se interessarem por homens mais velhos podem ser múltiplas, mas Firestone (1976, p. 161), em *A Dialética do Sexo*, afirma que

Com poucas exceções, elas têm a escolher, não entre serem livres ou se casarem, mas entre serem uma propriedade pública ou privada. As mulheres que se unem a um membro da classe dominante podem, ao menos, esperar que alguns dos privilégios deles possam, por assim dizer, passar para ela.

A constituição da masculinidade e assunção do papel de **Um** dota os homens de privilégios sociais, as mulheres, relegadas ao papel de **Outro**, podem conseguir um pouco deste status se juntando a eles, logo, o homem com mais status (mais velho, com mais propriedades) é mais atrativo aos olhos femininos. É a velha

máxima dos contos de fada, em que o príncipe, elevará a pobre donzela ao posto de princesa.

Outra maneira escolhida pelas meninas para interagir com os meninos que as interessavam, foram as “cartinhas”, tive posse de duas, que a professora pegou enquanto as crianças passavam umas às outras. Transcrevo abaixo as cartas que se encontram em anexo.

“Rafael, faz muito tempo que eu gosto de você. Você me ilumina na escuridão, te amo tanto que até chorei de alegria. Sei que você gosta de outras meninas, mas ninguém vai estragar o nosso amor. Te amo. De Thayná, para Rafael” (Folha de caderno dobrada encontrada no caderno de ciências do Rafael)

“Não dá mais Rafael, você não dá a mínima bola para mim, ou você muda ou eu vou terminar com você, qual é a sua opção? Você tem duas [namoradas], se você gostasse de verdade de mim você estaria perto de mim quando eu precisar. Desde quando eu estou com você eu tenho andado tão triste, sorriso em mim já não existe. Você acha que só porque eu sou braba assim você pensa que eu nunca choro, mas fique sabendo que eu choro toda noite magoada. A opção é tua, ou muda ou termino. [grafia diferente] Não sei se eu termino com você. [retorno à primeira grafia] Então termina comigo para ficar com a Isabelle” (Folha de caderno confiscada junto a Cristina pela professora durante a aula de ciências).

Percebe-se que, diferente do Tiago, do Luiz e do Gustavo, há uma maturidade maior na fala das meninas, com frases incomuns para crianças de 9-10 anos, como “você me ilumina na escuridão” e “sorriso para mim já não existe”.

A interação com o sexo oposto, no caso das meninas, não se resume apenas na tentativa de chamar a atenção dos meninos com intuito sexual/amorosa, como na dança no recreio descrito anteriormente ou nas cartas, elas também aprendem e manifestam que devem cuidar deles.

Isabela fazia as atividades para ele, escrevendo, recortando e colando no caderno do menino, Daniele constantemente olhava para ele, preocupada ao momento em que poderia ajudar (Registro de campo, 01/09/16, aula de ciências, 4º ano).

Após as férias de julho, quando o Rafael voltou com o braço quebrado, era visível o cuidado que recebia das colegas, primeiro por que a professora solicitou às meninas que o ajudassem e, segundo, era perceptível o interesse delas em ajudar,

bem como o orgulho que sentiam em fazê-lo. Este comportamento das meninas e da professora evidenciam que para elas o cuidado com o outro é uma tarefa feminina.

Ao sair do refeitório para irem ao pátio, um grupo de meninas viu um menino da pré-escola com paraplegia, no colo da PACA (Professor/a de Apoio à Comunicação Alternativa), e foram interagir com ele, afinando o tom de voz, como se falassem com um neném, e pedindo à PACA que deixassem elas cuidarem dele durante o recreio (Registro de campo, 18/02/16, refeitório, 4º ano).

Nenhum menino se interessou pela criança com paraplegia, somente as meninas, que em grupo e falando alto foram orgulhosamente prestar ajuda à PACA. Ou seja, meninas cuidam, meninos não, talvez esse seja o reflexo de uma primeira infância onde bonecas são oferecidas apenas a elas e carrinhos e afins são oferecidos exclusivamente a eles. O manuseio destes artefatos contribui para a construção do estereótipo de menina cuidadora e menino criativo e curioso.

Esses padrões e estereótipos que vimos até aqui, são construções sociais, oriundas de uma sociedade patriarcal, que são percebidas e/ou impostas às crianças pelas famílias e pela mídia e que, na escola, acabam interferindo no processo de aprendizagem das crianças.

Trouxe, nesta primeira categoria, as formas como os padrões de gênero foram manifestadas dentro da escola e das turmas pesquisadas. Vimos que as meninas, buscam expressar uma delicadeza e passividade e aprendem a ficar quietas, a serem invisíveis, a se comportarem, sendo premiadas por isso; enquanto os meninos, expressivos, ocupam o espaço, tanto físico quanto sonoro. Percebemos também como esses padrões interferem na interação entre os sexos, pautada muitas vezes por zombaria e violência, resultados do desconhecido mundo “do outro”.

É o resultado desse processo de socialização e engessamento de estereótipo no processo de aprendizagem científica das crianças que abordarei na próxima categoria.

4.2 APROPRIA-TE, MANIFESTA-TE OU CALA-TE: O CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM SALA DE AULA PERANTE OS ESPECTROS DE MACHOS E DAMAS

No capítulo anterior vimos a construção do *habitus*, ou senso comum no que se refere a masculinidade e feminilidade expresso pelas crianças. Vimos que há parâmetros/padrões/estereótipos do que é “ser homem” e “ser mulher” histórico, social e culturalmente construídos e, por mais que a subjetividade e a individualidade permitam a criação de um caleidoscópio de masculinidades e feminilidades, esses estereótipos construídos em nossa sociedade estão impressos nas crianças da escola pesquisada e são por elas manifestados.

Na escola, vi nas meninas um espectro de mulher delicada, silenciosa, comportada, subserviente e atraente aos olhos masculinos, e nos meninos vi um espectro de homem forte, corajoso, seguro, agressivo e negligente, e vi também a expectativa das professoras quanto à manifestação desses padrões, bem como a heteronormatividade e a necessidade de distanciamento do estereótipo do sexo oposto.

O que vimos até agora, foi a constituição, a manifestação e o reforço de um conhecimento primeiro e intuitivo, o *habitus*, ou seja, o que as crianças aprenderam e aprendem no meio extraescolar, desde o nascimento. Neste subcapítulo, iremos analisar as manifestações desses *habitus*, conhecimentos primeiros e intuitivos das crianças perante a proposição de conhecimentos científicos por parte das professoras da disciplina de ciências.

Em alguns momentos percebi que meninos e meninas possuíam atitudes diferentes em contato com o conhecimento ministrado na disciplina de ciências.

Professora passa um cérebro de plástico pra eles verem e passarem para o/a colega de trás, de um/a por um/a. Os meninos seguraram o cérebro de plástico por 18,1 segundos em média, já as meninas por 13,4 segundos em média. Os meninos sentem a textura, seguram como arma, tentam rolar na mesa como uma bola, viram em diferentes posições e forçam tentando desmontar. As meninas passam a mão sentindo a textura, fazem cara de nojo e comparam com o desenho entregue pela professora e colado no caderno (Registro de campo, 20/05/16, aula de ciências, 5º ano).

Neste primeiro fato, notamos que os meninos demonstraram mais curiosidade, vendo outras possibilidades de utilização/visualização do objeto que representa um cérebro, fazendo correlação com outros objetos, como uma arma, bem como a tentativa de desmontá-lo; já as meninas se atentaram ao objetivo final do objeto, ou seja, representar um cérebro, pois o compararam com a imagem do

cérebro no caderno e demonstraram – um falso – nojo, como se o objeto fosse um cérebro de fato.

Olhar para aquela representação plástica de um cérebro e ver armas, bolas, ou uma diversa gama de possibilidades perante o seu desmonte requer abstração – isolamento de um objeto de sua finalidade – e imaginação, Gaston Bachelard (1996) afirma que a imaginação e a abstração são essenciais para a formação do conhecimento científico.

Quer-se sempre que a imaginação seja a faculdade de formar essas imagens. Ora, ela é antes a faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção, ela é sobretudo a faculdade de nos liberar das imagens primeiras, de modificar as imagens (BACHELARD, 1996, p. 7).

Para Gilles-Gaston Granger (1998, p. 7) imaginação é “a criação de objetos em um sistema simbólico”, ou seja, a partir de conhecimentos inatos prévios e fatores existentes no real, formar-se-á um conjunto de objetos simbólicos que, uma vez coordenados, darão base para o pensamento científico. Os meninos demonstraram ter maior abstração com o objeto entregue pela professora, para eles, não é apenas a representação de um cérebro, mas sim um objeto com diversas possibilidades. Essa pluralidade de possibilidades, percebidas pelos meninos, pode permitir uma multiplicidade de novos conceitos e correlação com uma diversidade de conceitos pré-existentes, ao associar o cérebro de plástico a uma arma ou ao perceber que, por causa da sua forma o mesmo não rolará como uma esfera. Com base nessa observação pode-se inferir que os meninos se aproximam mais dos requisitos necessários a um cientista.

Isso não significa que as meninas estão passivas perante o conhecimento, que elas não possuem capacidade de imaginação, podemos até dizer que as meninas foram mais objetivas, contrariando a expectativa de que objetividade é uma característica masculina. A imaginação que elas manifestaram foi diferente. Elas, ao fazerem cara de nojo, demonstraram o poder de visualizar e de aproximar aquele objeto ao cérebro real. Porém a questão é: elas podem ter imaginado uma gama de possibilidades perante aquele objeto, mas manifestaram sua imaginação de forma mais tímida e contida. Ora, percebemos no capítulo anterior o quanto as meninas são monitoradas, controladas, estimuladas a se comportarem a respeitarem a ordem. Elas podem ter imaginado uma bola, mas não se sentiram à vontade para

rolar aquele simulacro de cérebro. Os meninos, diante da indisciplina e negligência esperadas deles, puderam manifestar e fazer valer sua imaginação, o que pode tornar o aprendizado científico mais relevante. Eles experimentaram, ousaram transgredir a norma.

Outro facilitador da constituição do saber científico, segundo Bachelard (1996) é a curiosidade.

A professora trouxe uma caixa fechada e deixou em cima de sua mesa. Começou a escrever um texto sobre microscópio no quadro. Laura ficava olhando constantemente a caixa, mas sem se manifestar. Joaquim vira de lado para ficar olhando a caixa e, após algum tempo, pergunta se aquilo é um microscópio (Registro de campo, 26/02/16, aula de ciências, 5º ano).

Tanto Laura quanto Joaquim, ao verem a professora escrever microscópio no quadro, olharam para a caixa com curiosidade, ou seja, ambos demonstraram curiosidade e interesse em saber o que havia na caixa, mas graças a posse do ambiente sonoro da sala de aula, que veremos mais a frente, o menino se sentiu à vontade para perguntar à professora o que tinha dentro da caixa, e teve sua curiosidade sanada com a resposta positiva da professora. Se não fosse pelo menino, Laura talvez não perguntaria, esperaria a informação ser dada – se ela fosse dada.

Essa curiosidade pareceu convergir com um conhecimento científico e tecnológico prévio que os meninos demonstraram ter logo no primeiro dia de aula, quando a professora fez perguntas para diagnosticar como a turma estava em relação à disciplina de ciências.

Professora pergunta para a turma: “O que faz um cientista? Alguém já viu na TV?” e indicou a Daniele pra falar: “Cientista é um homem...”, a menina hesita e fica em silêncio pensando, estava procurando as palavras para falar, então Gustavo, Henrique, Miguel, Felipe, dado o silêncio da menina, começaram a falar, sem a permissão da professora que ainda olhava para a menina, usando exemplos de filmes que viram na televisão, citaram: Frankenstein, Homem-Aranha, Planeta dos Macacos e Quarteto Fantástico (Registro de campo, 18/02/16, aula de ciências, 4º ano).

A professora fez uma pergunta difícil para as crianças, que exigiu um tempo para pensar, pois não há uma resposta pronta, necessitando de abstração. A

menina indicada a responder, hesitou, pois pensava, a única certeza que ela tinha era que “cientista” se tratava de um “homem” – fator que confirma os estereótipos representados por meio dos desenhos de pessoa que faz ciência já apresentados nesta tese –, os meninos, que também não sabiam, começaram a falar utilizando filmes para exemplificar, deixando evidente que eles estão convencidos de que tem o direito a falar.

Essa utilização de filmes e/ou desenhos animados por parte dos meninos, para ajudar a expor seus pensamentos, foi algo perceptível ao longo de todo o ano, o uso do computador e da internet também, fato não percebido nas meninas.

Miguel pergunta se se cortar uma árvore no tronco e não tirar a raiz ela nasce de novo, a professora diz que sim, então ele responde, “mas eu vi num filme (Lorax) que se cortar o tronco a árvore morre” (Registro de campo, 15/09/16, aula de ciências, 4º ano).

Otávio pergunta sobre a “lua sangrenta”, pois viu referência à mesma em um filme (Registro de campo, 10/03/16, aula de ciências, 4º ano).

Professora explana: “será que os peixes sentem dor?”, Gustavo diz: “o Google deve saber a resposta” (Registro de campo, 10/11/16, aula de ciências, 4º ano).

Professora fala sobre “movimentos peristálticos”, Guilherme diz que já viu sobre a questão em um filme (Registro de campo, 11/03/16, aula de ciências, 5º ano).

Em vários momentos como esses descritos acima, os meninos falavam e perguntavam sobre fatos observados em desenhos ou filmes, principalmente filmes de ação, ficção científica e terror, enquanto as meninas não se expressavam utilizando tais fontes, ou seja, eles tinham mais embasamento para geração de curiosidades, necessárias para o saber científico, ou mais iniciativa de falar e coragem de se expor, já que as meninas são ensinadas desde muito cedo a se calar. Este fato pode indicar que as meninas não têm o mesmo acesso a essas fontes de informação talvez por terem que assumir outras funções no cotidiano familiar não sobrando tempo para ver filmes, desenhos ou pesquisar na internet.

Se o conhecimento prévio existe nas meninas, demonstrado através de reconhecimento de filmes e jogos eletrônicos, então o fator estereótipo feminino de “maturidade” influencia no silenciamento delas.

Professora começa a se preparar para assistirem um episódio de “O Mundo de Beakman”: os meninos, em conversas paralelas, discutem sobre já terem assistido aquele programa, bem como o que viram; as meninas do grupo da Laura, aguardam em silêncio a professora iniciar o vídeo; já as meninas do grupo da Luana desenham e escrevem no caderno demonstrando tédio (Registro de campo, 11/03/16, aula de ciências, 5º ano).

“O Mundo de Beakman” é uma série infantil estadunidense que aborda de forma simples e divertida conceitos da ciência, os meninos já haviam assistido, e discutiam entre eles o que viram/aprenderam no programa, as meninas, se já assistiram em algum momento, não demonstraram verbalmente, a única manifestação em relação ao programa se deu pelas meninas que sentam no fundo da sala, pois demonstravam – aparentemente chamando a minha atenção – que consideravam o programa imaturo, ou seja, para elas – que, em algumas oportunidades, as flagrei discutindo sobre novelas, clipes de músicas estadunidenses e reality shows –, uma pessoa madura/adulta não deveria se importar ou se interessar por esses programas, porém o programa em questão é apropriado a idade delas, e corrobora com o conhecimento científico.

Esse amadurecimento precoce das meninas, segundo Zygmunt Bauman (2011), citando a pesquisadora Diana Appleyard, irá gerar uma categoria denominada “meninas-mulher”, ou seja, meninas que abandonam precocemente a infância e que tentam se afastar veementemente da categoria criança. Para o pesquisador, isso ocorre graças aos avanços tecnológicos e às novas TIC’s (Tecnologias de informação e comunicação) como as redes sociais que ajudam a difundir determinados padrões de beleza. Mas podemos avançar na análise e pensar, partindo das representações de gênero que vimos na categoria anterior, que, além dos meios de comunicação e dos padrões de feminilidade impostos pelo mesmo, há uma responsabilização das meninas em relação a cuidados com terceiros, como irmãos mais novos, e cuidados com o lar. Nesta perspectiva as meninas forçam-se a amadurecer, e o universo infantil perde o encanto.

Essas questões poderiam nos levar a acreditar que as meninas não gostam de filmes de ação ou de desenhos animados, por isso não se expressam sobre tais temáticas correlatas ao saber científico, porém, em uma conversa com um grupo de meninas, tive outro diagnóstico:

Isabela, Beatriz, Raíssa e Lorena arrumavam o cabelo durante uma atividade em dupla. Me aproximei e escutei elas falando de novela, perguntei se era sobre isso que elas estavam falando, na hora elas deram uma risadinha e pararam, como se estivessem fazendo algo errado. Voltei a perguntar, Lorena disse que sim, enquanto as outras se entreolhavam envergonhadas. Perguntei então o que mais elas gostavam de assistir, elas se entreolharam e deram uma risada tímida, então a Isabela colocou um sorriso no rosto e falou “Ah... desenhos, novelas, filmes”, perguntei “que tipo de filme?”, ela disse “romance”, no mesmo instante Lorena disse “ah... eu prefiro ação ou policial”, Isabela disse “ah... eu também prefiro, só não gosto de filme de terror, me dá muito medo”, Lorena disse que gostava, então Isabela reconsiderou que dependendo do filme de terror era legal. Depois perguntei se elas gostavam de filmes de super-heróis, elas disseram que sim, então perguntei de que super-herói elas gostavam mais, os nomes foram fluindo: Batman, Homem-Aranha, Supermen. Perguntei então se elas gostavam de videogame, que era outra temática constante entre os meninos, Beatriz disse que não, Isabela e Raíssa falaram que sim, então perguntei “quais jogos elas gostavam”, elas se entreolharam e nada responderam, Isabela disse “ah... de computador”. Vendo o desconforto delas por não saberem citar um jogo, perguntei “vocês jogam bastante então?”, Isabela disse rindo que “não muito”, porque o irmão mais velho dela não deixava (Registro de campo, 12/05/16, aula de ciências, 4º ano).

As meninas demonstraram que gostam de assistir filmes de ação, super-heróis ou vídeo games, porém, por algum motivo, sentiam-se culpadas em assumir ou acreditaram que não era a resposta que eu esperava ouvir, mas, no desenrolar da conversa expressavam seus reais gostos. O fato de não jogarem vídeo-game, não significa necessariamente que não gostam, mas o acesso a essa ferramenta era limitada, seja porque a família não reconhece como algo apropriado para meninas, seja porque as meninas tenham vergonha de pedir a família tal tipo de ferramenta por não se reconhecer como apta e com direito a ter algo considerado de menino, seja porque não deixam que elas utilizem, como é o caso de Isabela e seu irmão. Aos meninos são dados estes equipamentos por serem considerados apropriados a eles e as meninas não, eles têm o acesso facilitado, logo a ferramenta torna-se comum a eles e incomum a elas. O manuseio destes artefatos, desde a maior idade os coloca em vantagem em relação às meninas no que diz respeito a habilidade de interação com artefatos tecnológicos e isso pode se refletir no maior interesse por áreas do conhecimento relacionadas as áreas científicas e tecnológicas.

Além deste conhecimento prévio, vindo de filmes, desenhos, brinquedos e eletrônicos, outra questão me chamou a atenção: os meninos demonstravam certa independência da professora no desenvolver das atividades.

Professora escreve perguntas no quadro. Gustavo, Otávio, Rafael, Vitor, Daniel, Ruan, Kleber, Antônio e Miguel copiam as perguntas já as respondendo, somente a Daniele e a Beatriz, dentre as meninas, faziam o mesmo (Registro de campo, 14/04/16, aula de ciências, 4º ano).

Professora dá instrução para eles fazerem uma cruzadinha em uma folha quadriculada e, explica que depois de preenchida, a folha deve ser recortada e colada no caderno. A professora solicitou que fizessem passo a passo com ela, porém, enquanto ela explicava, Rafael já cortava, Sabrina, Daniele, e Adriana, que também já haviam terminado de responder a cruzadinha, só prestavam atenção na fala da professora esperando a ordem para recortar (Registro de campo, 24/03/16, aula de ciências, 4º ano).

Durante a leitura conjunta da prova, a maioria dos meninos já começava a fazer (Registro de campo, 11/03/16, aula de ciências, 5º ano).

Para os meninos, parecia uma competição imaginária, de adivinhar o que a professora faria e de terminar mais rápido, enquanto a maioria considerável das meninas esperava as ordens da professora para realizarem as atividades, e, quando faziam, seguiam as instruções, obedeciam – mesmo sendo claramente capazes de realizar a atividade com base na instrução prévia.

Ora, as meninas foram ensinadas desde cedo a serem aderentes às normas e regras. Transgredi-las as afastava do que se espera, se considera adequando ao comportamento feminino, ou seja, este comportamento estava dentro do padrão construído social e culturalmente como feminino.

Professora ficava repetindo “Células, tecidos, órgãos, sistema”, para que a turma decorasse, só as meninas repetiam, Laura, Flávia, Gisele e Carla se sobressaiam na fala (Registro de campo, 15/04/16, aula de ciências, 5º ano).

Os meninos se negaram a seguir a fala da professora, a repetir; a voz das meninas, que pouco se ouvia no dia-a-dia, se manifestou exatamente sob as ordens da professora. Já os meninos, por não respeitarem as ordens de fala conjunta, conseguem se sobressair na exposição de seus pensamentos.

Professora revisa a matéria do dia anterior e começa a fazer perguntas em voz alta, as meninas esperam a professora terminar de falar para responder, os meninos falam enquanto a professora está perguntando, por exemplo, a professora começou a pergunta: “Processo de alimentação das plan...”, Eduardo gritou: “FOTOSSINTESE!” (Registro de campo, 15/09/16, aula de ciências, 4º ano).

Alguma menina poderia já saber a resposta, mas esperou a professora “dar a deixa”. O menino não esperou e se sobressaiu, as meninas ficaram em silêncio. Aqui entramos na questão da fala, uso e domínio do discurso, fator caro ao processo de ensino-aprendizado. O espaço de fala é dominado por eles, até mesmo coisas óbvias, que a professora já esclareceu, os meninos faziam questão de falar.

Professora apresenta um slide de powerpoint no quadro, contendo dois textos pequenos sobre encéfalo e nervos, que ela solicita que as crianças copiem no caderno. Tiago e João, após terminarem o primeiro, perguntaram se era para copiar o segundo (Registro de campo, 20/05/16, aula de ciências, 5º ano).

Toda quinta-feira o 4º ano tem ciências, mesmo assim dois meninos Felipe e Gustavo perguntaram, com um sorriso de deboche, que caderno era para pegar, mesmo sabendo a resposta. Professora simplesmente ignorou (Registro de campo, 07/04/16, aula de ciências, 4º ano).

Nos casos descritos acima, não era necessário falar, mas eles se sentiram livres a falar, a aparecer, necessidade que não identifiquei nas meninas.

Além do óbvio, os meninos marcam território sonoro ao falar coisas desnecessárias, ou respondendo perguntas que não foram feitas para eles.

A professora, irritada com as falas insistentes e impensadas dos meninos, solicita, de forma áspera, que, quem quiser falar, deve levantar a mão antes. Os meninos continuam a falar sem permissão, porém segundos após levantar o dedo, ou seja, levantam o dedo gritando (Registro de campo, 18/02/16, aula de ciências, 4º ano).

Professora começa a desenhar a representação do eclipse lunar no quadro, mas sem dizer à turma o que estava desenhando. Os meninos começaram a chutar o que ela desenhava, citando os planetas (Registro de campo, 31/03/16, aula de ciências, 4º ano).

Professora começa a falar dos movimentos da terra, Henrique e Gustavo disputam a atenção da professora falando enlouquecidamente, respondendo a professora, não preocupados em

acertar, mas em falar. Daniele levanta a mão e demonstra impaciência por não receber a palavra (Registro de campo, 18/02/16, aula de ciências, 4º ano).

Professora pergunta quem está sem borracha, José, Eduardo e Kleber gritam “Eu tenho!” (Registro de campo, 29/09/16, aula de ciências, 4º ano).

Professora falando de animais que voam, Gustavo diz “eu vi no whatsapp que os caras pegam um tatu e daí soltam e ele sai correndo” (Registro de campo, 10/11/16, aula de ciências, 4º ano).

Turma quieta fazendo a atividade, Gustavo levanta a cabeça e fala alto: “minha prima vai passar 10 dias lá em casa, porque o pai dela vai trocar de casa”. Ninguém estava prestando atenção nele, sequer reagiram ao comentário, mas ele continuou mesmo assim, olhando para os lados para ver se alguém estava prestando atenção nele (Registro de campo, 07/04/16, aula de ciências, 4º ano).

Os meninos falavam constantemente, ignorando as ordens das professoras, falavam quando bem lhes interessava. No caso descrito em que a professora tentou – sem sucesso – organizar as falas ordenando que as crianças levantassem o dedo antes de falar, demonstrou um problema considerável: as meninas levantavam o dedo, queriam responder, mas os meninos gritavam – levantando o dedo ou não –, a professora validava a fala deles, e elas se silenciavam. Era praticamente uma disputa, e eles venciam. As meninas, que seguiam a ordem, não eram visualizadas pela professora e não recebiam a autorização para falar. Esperar a vez para falar costuma ser ensinado as crianças e foi solicitado pela professora, porém só as meninas demonstraram ter assimilado este ensinamento e respeitar a regra definida. O que poderia ser considerado algo positivo – o aprendizado e o respeito – culmina no silenciamento delas.

Com esse domínio do espaço sonoro da sala, eram comuns falas de autoafirmação, de engrandecimento por parte dos meninos.

A professora começa a escrever no quadro, pede para que eles primeiro copiem, que depois todos farão juntos, em voz alta. Enquanto a professora escrevia, Otávio já respondia em voz alta, antes de começar a copiar (Registro de campo, 17/03/16, aula de ciências, 4º ano).

A professora diz as palavras que estavam no caça-palavras da prova, todos acharam no máximo seis das sete palavras, menos a Laura, que achou “cavidade nasal”, termo que o resto da turma não havia encontrado. Depois que a professora falou que “cavidade nasal” estava no caça palavras, a turma começou a achar. Depois

que o Tiago achou, ele ficou repetindo, ininterruptamente, “achei” (Registro de campo, 13/05/16, aula de ciências, 5º ano).

A professora pede a Daniele, a menina que mais tentava interagir na sala, que citasse um instrumento utilizado por um cientista, a menina fica um pouco em silêncio pensando e olhando para o horizonte, então Gustavo grita: “Microscópio”, e em seguida diz, com um sorriso no rosto: “parece que só eu estou na aula” (Registro de campo, 18/02/16, aula de ciências, 4º ano).

No primeiro caso, mesmo tendo a ordem clara dada pela professora de primeiro copiar para que depois todas/os fizessem juntas/os, Otávio se sentiu livre e autorizado para responder em voz alta, demonstrando a todas/os seu conhecimento, e não foi repreendido pela professora; no segundo caso, Laura foi a primeira criança a achar a palavra difícil do caça-palavras, e foi a professora quem deu a resposta para toda a turma, mas mesmo assim, após a revelação da palavra pela professora, Tiago repetia insistentemente que tinha achado, como se tivesse sido ele a fonte da informação; e no terceiro caso Gustavo retirou o direito da menina em falar, e após acertar a questão, quis deixar claro para toda a turma que somente ele havia respondido certo.

Com tantos egos inflados, merecidamente ou não, e falas de autoafirmação, inicia-se uma competição entre os meninos.

Após uma acalorada discussão em grupo sobre o significado das palavras “sistema” e “solar”, a professora pede silêncio e diz: “alguns falaram que solar vem de sol...”, Henrique interrompe e grita “FUI EU QUE DISSE!”, e Gustavo o repreende gritando: “NADA A VER, FUI EU QUE DISSE!” (Registro de campo, 18/02/16, aula de ciências, 4º ano).

Professora vai respondendo algumas questões do livro, Miguel pergunta se já pode ir fazendo, não obtém resposta, e começa a olhar em volta pra ver se os outros estão fazendo, porém não, ele fica agoniado, pois quer começar logo (Registro de campo, 15/09/16, aula de ciências, 4º ano).

Enquanto a professora escreve no quadro Eduardo, Henrique e Rafael, já vão respondendo de cabeça, falando em voz alta um para o outro, como em uma competição, mas não copiam, só olham tentando adivinhar as respostas e as próximas palavras que a professora escreveria no quadro (Registro de campo, 14/04/16, aula de ciências, 4º ano).

Segundo Welzer-Lang (2001, p. 464), a “competição entre homens é uma selva perigosa onde é necessário saber se esconder, se debater e onde in fine a

melhor defesa é o ataque”. Os meninos tentam mostrar seu conhecimento através do grito, para se defender do colega falante, fala-se mais alto. Quem fala primeiro e mais alto é o mais inteligente, e isso não significa necessariamente estar certo, pois os meninos não se importam em errar, quando erram, ou ignoram o erro, não se incomodando, ou exigem respeito.

Luiz falou “célebro”, a professora o corrigiu e os outros meninos tiraram sarro, ele prontamente respondeu rindo: “ah tá, agora todo mundo vai ficar repetindo e me controlando?” (Registro de campo, 20/05/16, aula de ciências, 5º ano).

Professora pede para que a turma dite o que ela havia ditado, para ela saber onde havia parado, para concluir no quadro. Otávio começa a ler em voz alta. Gustavo também começa a falar, mas em um ponto do texto errado, a turma, percebendo o erro, começa a mandar ele parar, ele então, com um sorriso orgulhoso, diz “todo mundo gosta de me corrigir” (Registro de campo, 07/04/16, aula de ciências, 4º ano).

Estar certo ou errado é indiferente, o importante é marcar território por meio da dominação do espaço sonoro. Nos dois primeiros casos, Luiz e Gustavo, após serem corrigidos, brincam com a situação, não querem ser “corrigidos” ou “controlados”, mas o que importa é que chamaram a atenção. A questão do erro, para as meninas, é completamente diferente, mas abordaremos essa questão mais à frente.

Vimos então que os meninos não param de falar, e, acertando ou errando, constantemente se afirmam. Isso não significa que as meninas não tentem se auto afirmar, porém essa atitude é dada de forma diferenciada, não verbal.

Professora faz correção oral após a prova, os meninos falavam se acertavam ou erravam, as meninas expressavam por gestos, estufando o peito, sorrindo, olhando para os lados (Registro de campo, 11/03/16, aula de ciências, 5º ano).

Professora chama um por um para entregar as provas. Helena e Sabrina tiraram nota máxima, pegaram a prova, e, com um sorrisinho no rosto, voltaram em silêncio para o lugar; meninos voltam falando alto, mesmo tirando notas mais baixa (Registro de campo, 06/10/16, aula de ciências, 4º ano).

Mais uma vez podemos inferir que a questão é o estereótipo de menina controlada, quieta, obediente, elas poderiam ter vontade de expressar seu sucesso,

mas não foram acostumadas a assim fazerem, os meninos, por sua vez, se sentem livres, livres para se auto afirmar, dizer que estão certos e obter sucesso.

Mesmo que muito dos discursos proferidos pelos meninos fossem inúteis e/ou desnecessários, esse espaço e liberdade de fala, que muitas vezes partia do óbvio, dava base para que eles tomassem iniciativa na exposição do útil, do correto, acertando muitas vezes as perguntas da professora, validando seus conhecimentos e se sobressaindo às meninas, dando a impressão de que são mais capazes e inteligentes.

Percebe-se, então, que esse processo de fala está diretamente ligado a construção do conhecimento, pois os meninos vão interagindo, e conseguem expor suas ideias e seus conhecimentos.

Falar é modo eficiente de aprender, pois “o aperfeiçoamento, a diferenciação e o aprimoramento de qualquer conteúdo ocorrem no processo de expressão e externalização desses conteúdos na interação verbal” (JOBIM; SOUZA, 1995, p.112). Manifestar verbalmente um conhecimento é mais do que apenas expressar o que já se sabe, faz parte de um processo de reconstrução de conceitos, de revisão de teorias perante constantes locuções. “Consideramos a comunicação como um processo ativo e transformativo, no qual novas significações são o resultado da reconstrução, às vezes radical, às vezes mínima, de signos” (MARTINS, 2000, p. 109), ou seja, de fala.

Os meninos, ao falar, raciocinam junto com a professora, construindo o conhecimento enquanto se expressam.

Falando sobre as camadas da Terra, a professora diz que na crosta terrestre é que se encontram os minerais como o ouro, então o Gustavo virou para trás e disse se dirigindo ao Miguel, “se eu tivesse ouro, eu comprava uma Ferrari”, Miguel retruca: “mas precisa de muito ouro pra comprar uma Ferrari. Professora, quanto de ouro precisa pra comprar uma Ferrari?”, professora, interrompida, diz: “ah... precisa de muito ouro”. Felipe diz: se eu tivesse muito ouro iria comprar um jatinho!”. Gustavo então diz “Nossa, Minas Gerais deve ser muito rica, olha o nome, MINAS Gerais” e a discussão se seguiu paralelo à explicação da professora (Registro de campo, 12/05/16, aula de ciências, 4º ano).

Guilherme, ao ouvir a professora falar sobre oxigenação no corpo: “eu vi na internet que se prender a respiração por muito tempo a gente desmaia porque afeta o cérebro” (Registro de campo, 11/03/16, aula de ciências, 5º ano).

Jairley e Bruno discutem a genealogia e os poderes, devidamente listados em uma folha, de Odin e Thor, ranqueando-os e hierarquizando-os (Registro de campo, 11/03/16, aula de ciências, 5º ano).

Nos dois primeiros casos, conforme a professora falava, os meninos iam falando junto, ou lembrando-se de situações que viram no espaço extraescolar, ou levando os fatos, conhecimentos e conceitos científicos para o mundo do fantasioso. No segundo caso, dois meninos utilizavam um complexo método de análise para ranquear os poderes de um personagem fictício.

Era comum também ver, mais em meninos do que em meninas, o uso de analogias para expressarem seu raciocínio.

Tiago diz “Professora... parece uma corrida de carros!”, olhando a representação do sistema digestório (Registro de campo, 11/03/16, aula de ciências, 5º ano).

Tiago vê a imagem de um estômago no livro e diz que parece uma caverna (Registro de campo, 11/03/16, aula de ciências, 5º ano).

Barulho do data show ligando: Tiago “igualzinho o barulho do meu micro-ondas” (Registro de campo, 11/03/16, aula de ciências, 5º ano).

Igor diz que as tripas parecem minhocas (Registro de campo, 11/03/16, aula de ciências, 5º ano).

Joaquim diz que a célula parecia um ovo frito (Registro de campo, 26/02/16, aula de ciências, 5º ano).

Joaquim, ao ouvir a professora falar sobre órgão: “Professora, sabia que existe um instrumento chamado órgão?”. (Registro de campo, 19/02/16, aula de ciências, 5º ano).

Juan Adrover e Aníbal Duarte (1995, p. 34), apontam a importância do uso de analogias para a construção do conhecimento, sendo este até mesmo uma estratégia pedagógica no processo de ensino aprendizagem, pois

a introdução de novos conhecimentos por parte de quem ensina, se realiza a partir do estabelecimento explícito de uma analogia com um domínio de conhecimento mais familiar e melhor organizado, que serve como um marco referencial para compreender a nova informação (ADROVER; DUARTE, 1995, p. 34).

Portanto falar é importante para o processo de ensino aprendizagem, mas a fala deve ser orientada e organizada pela/o docente, para que todas/os tenham a oportunidade de falar, de expressar e reconstruir seus conhecimentos. Se partirmos do estereótipo de que menino é mais falante e de que não há o que fazer, somente os meninos poderão desenvolver-se nesse processo de verbalização, sem contar que aprenderão que detém o poder de falar o momento que lhes for considerado necessário, o que gera dois problemas, um instantâneo, tornando o dia-a-dia escolar um caos, outro futuro, dando a capacidade e liberdade de fala pública aos homens. A questão é: se organizar, todo mundo fala.

Em *A Ordem do Discurso* (1996, p. 10), Michel Foucault irá afirmar que “por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder”, ora, pode parecer bobagens os atos de fala, pode parecer coisa de menino, naturalmente inquietos, mas conforme eles vão controlando o espaço de fala da sala, a própria professora – autoridade – perde o controle, e eles aprendem que falar é sinônimo de poder, é expressar o poder – o conhecimento – e mantê-lo. Foucault(1996, p. 10) prosseguirá afirmando que

nisto não há nada de espantoso, visto que o discurso (...) não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também, aquilo que é objeto do desejo; e visto que – isso a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

Uma vez dominado o espaço de fala e reconhecida a sua importância, a manutenção do controle da fala, do discurso, será motivo de luta dos futuros homens para a dominação da mulher, luta e controle que adentrarão o âmbito familiar, público, político, educacional, religioso, tecnológico, científico, dentre outros. Por meio da fala, do discurso, o patriarcado se mantém.

Com a fala, os meninos conseguem demonstrar poder, até mesmo direcionado a autoridade intelectual feminina na sala:

Professora fala sobre a influência da lua na agricultura, Eduardo, incomodado, duvidou, dizendo de forma grosseira que aquilo era crendice e não verdade (Registro de campo, 07/04/16, aula de ciências, 4º ano).

Professora, explicando, diz que “no estômago, o alimento se transforma em... (pausa esperando alguém falar) QUIMO!”, ao perceber a irritação da professora por ninguém falar, Luiz diz em voz alta e rindo “Onde está escrito isso?”. A professora não tinha escrito em lugar nenhum, um grupo de meninos grita “Derrrrrrrr”, como que vaiando a professora. (Registro de campo, 11/03/16, aula de ciências, 5º ano)

José fica de palhaçada, professora pergunta se ele entendeu. Ele diz que não, e fala displicente “Repete aí!” para a professora (Registro de campo, 15/09/16, aula de ciências, 4º ano).

Enfrentar a professora, duvidando do exposto, chamando a atenção dela por um simples erro e querendo dar ordens desrespeitosas à professora, como nos casos descritos acima, são atitudes que não verifiquei nas meninas. Todas essas questões só foram possíveis graças a esse domínio de fala masculino.

O movimento feminista denuncia o fenômeno da interrupção da fala de mulheres por homens e cunhou um termo em inglês para representar o fato de que homens, comumente, interrompem a fala das mulheres sem permitir que elas expressem suas ideias e seus conhecimentos. Este termo é denominado de *maninterrupting* (homens que interrompem). Mesmo sem ter conhecimento do termo, os meninos colocam-no em prática no cotidiano das aulas de ciências.

Se a professora, que se encontra em posição de autoridade maior na sala, enfrenta a auto-autoridade dos meninos, o que podemos esperar das meninas? O conhecimento expresso pelos meninos, do qual eles tanto se auto-afirmavam, em alguns momentos, não partia deles, mas sim era um conhecimento expropriado delas, como podemos ver nos excertos a seguir:

Professora pergunta “qual é a função do sistema urinário?”. Várias meninas começam a falar, mas baixinho, a resposta só fica clara quando o Tiago fala, a partir da fala de suas colegas, então a professora dá prosseguimento (Registro de campo, 16/09/16, aula de ciências, 5º ano).

Professora pergunta para a turma: “O que são agentes polinizadores?”, Otávio responde certo, Eduardo vira pra trás e diz “não dá a resposta”, professora então pede exemplos de agentes polinizadores além dos pássaros, citados pelo Otávio. A turma fica em silêncio por um tempo. Miguel vira para trás e pergunta baixinho pra Beatriz, ela responde e ele grita “insetos e vento” para a turma em voz alta (Registro de campo, 22/09/16, aula de ciências, 4º ano).

Lorena vem até mim e diz afirmando: “Professor, a resposta da número nove é ovário!”, eu disse “isso mesmo”; Otávio, que estava próximo a mim, então vai até a professora e diz: “professora, a resposta da nove é ovário”, e olhou pra mim rindo. Quando ele voltou ao seu lugar, perguntei com um sorriso irônico “Como você sabia a resposta?”, e ele disse rindo “Porque eu ouvi a Lorena falar!” (Registro de campo, 06/10/16, aula de ciências, 4º ano).

Professora pede que a turma leia em voz alta um texto do livro didático, a voz das meninas se sobressaia, após a leitura, a professora começou a perguntar questões envolvendo o texto lido, somente as meninas respondiam, porém falando baixo, quando a professora dizia “hein?!”, apertando os olhos propositadamente, obrigando as crianças a falarem mais alto, os meninos se apropriavam da resposta da menina e falavam alto (Registro de campo, 26/02/16, aula de ciências, 5º ano).

A professora me mostrou a cruzadinha que ela entregaria para eles, sobre o conteúdo do bimestre seguinte, e me disse, “ó, as respostas estão de cabeça para baixo aqui no final, quer ver que eles vão demorar um monte pra descobrirem”. Ela entregou e disse: “se virem! Procurem a resposta no livro.” De fato, ninguém havia percebido que as respostas estavam logo abaixo na folha. Adriana descobriu e falou pra Mariana, ambas começaram a olhar para professora e para mim com olhar de culpa. A Isabela descobriu e contou para a Beatriz que me chamou e perguntou baixinho, “professor, essas aqui são as respostas?”, balancei a cabeça positivamente, mas elas não se manifestaram. A Rebeca e a Gabriela descobriram e falaram para o Kleber e este, então, falou em voz alta para toda a turma (Registro de campo, 12/05/16, aula de ciências, 4º ano).

Nos casos descritos acima, percebemos que os meninos se apropriaram do conhecimento delas para se auto-afirmarem. Elas poderiam ter tomado a atitude deles e falar alto, mostrar para toda a turma que elas sabiam, mas não o faziam, e no último caso, não só não demonstraram poder por perceber algo que eles não haviam percebido, como demonstraram culpa, como se o saber das respostas no final da folha de atividade fosse uma informação que elas não merecessem ter.

A história da ciência está repleta de mulheres que fizeram pesquisas que geraram grandes descobertas e avanços científicos e tecnológicos, mas que tiveram todo o crédito e os louros entregues a homens. A física austríaca Lise Meitner (1878-1968) descobriu a fissão nuclear nos anos 1930, mas foi o químico Otto Hahn que recebeu o Nobel pela descoberta, graças a cartas que Lise enviava a ele (MIZRAHI, 2005); a química britânica Rosalind Franklin (1920-1958) descobriu a forma helicoidal do DNA, após sua morte, Francis Crick e James Dewey – que a chamavam de bruxa – ganharam o prêmio Nobel em 1962, graças ao trabalho de

Rosalind, mas sem se quer citar o nome da pesquisadora (SILVA, 2010); a astrofísica britânica Jocelyn Bell Burnell (1943-) foi a primeira pessoa a observar as pulsões de rádio, mas foi seu orientador de doutorado, Anthony Hewish, quem recebeu o Nobel em física de 1974 pela pesquisa (WU, 2018). Esses são apenas alguns dos inúmeros casos de expropriação do conhecimento de mulheres por homens que temos notícia, sem contar os inúmeros que não foram registrados e denunciados por historiadoras e historiadores.

Sim, estamos falando apenas de crianças, que – ao menos por enquanto – não estão em condições de disputar um Nobel, mas a questão é: as meninas estão se acostumando, e aceitando, a terem seu conhecimento expropriado, era assim no início do século XX, continua assim, desde a mais tenra idade, no início do século XXI.

Outro fenômeno denunciado pelo movimento feminista é essa apropriação de ideias de mulheres por homens. Também neste caso foi criado um termo em inglês que o denomina. É o *bropropriating* (irmão que se apropria) que foi manifestado pelos meninos como visto nos excertos supramencionados.

Percebi conseqüentemente, que essa expansão da fala e da presença dos meninos, bem como a apropriação do conhecimento delas por parte deles, reflete negativamente nas meninas, pois há um processo de silenciamento delas que se torna cada vez mais frequente e prejudicial para o aprendizado e autonomia das meninas.

Professora pergunta o que é um microscópio, meninos e meninas, levantam a mão, professora passa a palavra para Giovana, que gagueja ao pensar, então o Joaquim começa a falar, Giovana fica quieta e a professora passa a ouvir o Joaquim (Registro de campo, 19/02/16, aula de ciências, 5º ano).

Professora pede para Raíssa citar uma obra de Candido Portinari, Henrique grita “MENINOS BRINCANDO!”, a professora chama a atenção dele, pois havia perguntado à Raíssa, pergunta de volta para ela e ela responde o mesmo que ele havia dito: “Meninos Brincando”. A professora pergunta se ela sabe outra, ela pensa, mas a professora pergunta ao Eduardo que fala “O Lavrador de Café” (Registro de campo, 10/03/16, aula de ciências, 4º ano).

Nos dois casos não houve outra reação a não ser ficar quieta, já que um menino começou a falar e a ser ouvido, e até mesmo quando elas tentavam falar, acabavam se diminuindo, desapareciam, se tornavam invisíveis. Este fato pode

indicar que elas introjetaram a ideia de que não tem o direito a fala e quando são chamadas a se manifestar, talvez pelo inusitado e surpresa do fato, demoram a responder aos questionamentos dando oportunidade aos meninos, que, por estarem acostumados a se manifestar, respondem de pronto.

Enquanto a professora falava sobre os satélites naturais, Raíssa tentou fazer uma pergunta, levantou a mão, mas não foi ouvida e baixou a mão. (Registro de campo, 17/03/16, aula de ciências, 4º ano).

Professora inicia o conteúdo do primeiro bimestre: “sistema solar”, e começa a questionar sobre o significado das palavras “sistema” e “solar”. Meninos gritavam, tentando acertar, enquanto as meninas ficavam em silêncio. Daniele era a única menina que tentava falar, mas sua voz era encoberta pela voz dos meninos. Ela levantava o dedo olhando para a professora, tomava fôlego para falar, mas quando um menino falava, ela olhava para ele, expirava, se mexia na cadeira e retomava o fôlego, demonstrado cada vez mais nervosismo e frustração (Registro de campo, 18/02/16, aula de ciências, 4º ano).

A professora pergunta ao Vitor se “a lesma tem ossos ou não tem ossos?”, Gabriela balança o dedo agoniada tentando dizer que não, Eduardo grita não (Registro de campo, 27/10/16, aula de ciências, 4º ano).

Daniele é a única menina a tentar falar enquanto a professora falava, da forma que os meninos fazem, mas recua quando a professora continua falando. Quando a professora para pra retomar o ar da fala, ela tenta responder rápido, mas fica com vergonha e se silencia (Registro de campo, 15/09/16, aula de ciências, 4º ano).

Eduardo lê em voz alta o que é “grão de pólen”, a professora pergunta se alguém poderia explicar o que é “grão de pólen” a partir da leitura, Daniele levanta a mão, a professora pergunta para o Gustavo, que está desperço, ele começa a falar besteira, Eduardo tenta continuar sem a permissão da professora, enquanto Daniele permanece com a mão erguida tentando chamar a atenção. Quando ela ganha a palavra, a professora corta ela e dá a resposta (Registro de campo, 15/09/16, aula de ciências, 4º ano).

Professora dita um texto, e pergunta a Beatriz o que ela acabou de ditar. A menina não responde. Daniele diz baixinho, batendo as pernas, “eu sei”, tentando chamar a atenção da professora. Beatriz continua em silêncio. Otávio, Gustavo e Eduardo levantaram a mão, gritando “eu sei”, Eduardo começou a falar sem permissão. Daniele só olha o colega falando e abaixa a cabeça (Registro de campo, 07/04/16, aula de ciências, 4º ano).

Professora pergunta “Qual é a importância dos polinizadores?”, os meninos começa a arriscar, falando o que vem na cabeça, Adriana que sabia a resposta solta um “Éééé...” engasgado, tentando chamar a atenção da professora para ela, mas quando a professora

ia virar a cabeça pro lado dela, o Otávio grita uma resposta errada, a professora diz “não”, Adriana se agoniza tentando achar um momento pra falar. A professora dá a palavra para o Daniel e depois para o Eduardo, que acerta (Registro de campo, 06/10/16, aula de ciências, 4º ano).

Carla levanta a mão, fica de mãos levantadas por uns dois minutos, não é atendida, abaixa (Registro de campo, 11/03/16, aula de ciências, 5º ano).

Laura levanta a mão, tanto a professora como os/as colegas ignoram. Ela abaixa a mão (Registro de campo, 26/02/16, aula de ciências, 5º ano).

Na maioria dos casos descritos acima, o verbo “tentar” foi utilizado para descrever a ação das meninas, elas tentam, tentam chamar a atenção, tentam falar, tentam responder, tentam manifestar seu conhecimento, mas são ignoradas; e assim como há o *habitus* de gênero, percebi que há também o hábito de ignorar, ora, os dois últimos casos descritos, que aconteceram no começo do ano, as meninas levantavam a mão e não eram atendidas, do meio do ano para frente, ser ignorada se tornou hábito, elas já não levantavam mais a mão. Elas já haviam sido silenciadas. Algo similar foi identificado por Casagrande (2011) em pesquisa realizada com estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental de um colégio de Curitiba.

E se as meninas não são silenciadas por inanição, seja por falta de atenção ou por falta de espaço de fala, percebi que atitudes violentas, que extrapolam os limites do simbólico, também eram usadas como uma forma de silenciá-las, como mostram os excertos a seguir:

Professora entregou as notas e três alunos ficaram em recuperação, Tiago (3,6), Giovana (3,8) e Joaquim (4,4). Tiago e Joaquim se juntam aos outros meninos e chamam a Giovana de burra e Joaquim se gaba pela “boa” nota (Registro de campo, 29/04/16, aula de ciências, 5º ano).

Fazendo uma maquete, Felipe perguntou a professora se poderia desenhar um personagem do Naruto²⁸, a professora perguntou se tinha Naruto no livro didático, Lorena disse “MEU DEUS!” e Gustavo falou “Fica na tua, você não fez nem um hominho ainda” (Registro de campo, 25/08/16, aula de ciências, 4º ano).

²⁸ Mangá japonesa escrita e ilustrada por Masashi Kishimoto, adaptada a série de televisão entre os anos de 2002 a 2007. No Brasil a adaptação brasileira da série é exibida na Cartoon Network e no SBT.

Professora percebe que o José estava atrasado na cópia do quadro e se dispersava muito rapidamente, então pede pra Mariana “ajudar”, sentando-se ao lado do menino e apressando-o e chamando a atenção dele toda vez que ele dispersasse; ele não gosta, ela obedece a professora, senta do lado dele, olha o caderno e, pouco tempo depois, quando ele se dispersa olhando os outros meninos, ela pede para ele ir rápido, ele manda ela calar a boca. Ela abaixa a cabeça e não fala mais nada. A menina então começa a conversar com o Pedro, que está próximo. A professora chama a atenção dela, pois ela deveria estar “ajudando” o José (Registro de campo, 06/10/16, aula de ciências, 4º ano).

Bruno fica passando a régua na mesa, fazendo um barulho irritante, Bianca diz: “Para Bruno”, o Tiago, que estava no lixo apontando lápis, grita “Continua Bruno!” (Registro de campo, 21/10/16, aula de ciências, 5º ano).

Professora coloca um desenho de um corpo humano no quadro, com peças contendo os nomes que devem ser encaixadas às partes do corpo. Carla vai ao quadro colocar a peça no corpo e estava demorando para definir onde ficava o estômago, os meninos logo começaram a chamá-la de burra. Mateus foi após ela, também demorou, mas não foi ofendido (Registro de campo, 18/03/16, aula de ciências, 5º ano).

A soma dessa agressividade com o silenciamento velado – e constantemente imposto – gera uma aceitação por parte das meninas e até das professoras, que acabam naturalizando essas ações. Retornamos então à violência simbólica, proposta por Bourdieu, que discutimos anteriormente. De forma velada as meninas vão aderindo à sua própria submissão, graças a esses constantes silenciamentos, e expropriação de seus saberes. Elas aprendem a perder.

Nesta perspectiva, não nos assombra quando olhamos para as academias nacionais de ciências e vemos a maioria considerável de homens (DÍAZ; ALVARÉZ, 2011) ou que nas universidades, nos departamentos de ciências naturais, numericamente as mulheres estão em significativa desvantagem (CABRAL, 2005, MELO; OLIVEIRA, 2006, BORDI; BAUTISTA, 2007, KISS; BARRIOS; ALVAREZ, 2007, LUZ, 2009, MOREIRA; VELHO, 2010, GUEVARA, 2011, MUZI; LUZ, 2011, MELO, 2014).

Não podemos fazer a relação direta de que o baixo número de mulheres na C&T está diretamente ligado às vivências femininas no ensino fundamental, mas vamos analisar o que apresentei do caderno de campo com o que Ronaldo Pilati (2018, p. 41) considera “como as cinco posturas para uma boa compreensão do conhecimento que pode ser adjetivado como científico”.

Para o autor, essas características referem-se a uma “postura perante tudo o que você pode saber sobre a realidade e são pilares de uma visão científica e racional do universo” (PILATI, 2018, p. 41), e são elas:

- Questionar a autoridade. O conhecimento científico se produz ao avaliar o conhecimento já existente e questioná-lo, nesta perspectiva pensar de forma livre, por si mesmo, é essencial.
- Não acreditar em nada simplesmente porque você quer acreditar. Uma visão científica exige a capacidade de avaliar se determinada argumentação é a forma mais precisa de compreender algo.
- Siga as evidências aonde quer que elas o/a levem. Persistir e desenvolver meios e formas inovadoras de buscar evidências são tarefas importantes a que os/as cientistas se dedicam.
- Testar ideias por meio de experimentação. É importante para o saber científico confrontar ideias e teorias com o mundo empírico.
- Você pode estar errado. Reconhecer o erro e reconstruir-se são características comuns à dinâmica do fazer científico.

Ora, ao longo da análise dos dados do caderno de campo que aqui expus percebemos que questionar autoridade é característica dos meninos, que se sentem livres não apenas a questionar como a extrapolar a autoridade da sala, no caso a professora, as meninas não questionam, são exaltadas exatamente pelo contrário, por seguir as ordens, confiando e acreditando cegamente no que lhes é ensinado, o que recai na segunda característica, de não acreditar simplesmente por querer – ser levada – a acreditar.

E quando me refiro a questionar a autoridade não me refiro especificamente em romper com a ordem, em ser bagunceiro, me refiro a questionar no sentido de levantar questões que colaborem com a formação de estruturas lógicas rumo ao conhecimento – terceira característica. Se os meninos tinham dúvidas, perguntavam, as meninas sentiam/demonstravam insegurança e pouco se manifestavam, pouco questionavam.

Sem manifestação e sem questionamento, não encontravam espaço para, por exemplo, experimentar o cérebro de plástico em outras finalidades – segurando como uma arma ou rolando como uma esfera – a lógica é, se a professora deu para

comparar com o cérebro do livro, assim a menina fará. Não há espaço para a experimentação, o confronto com o real, sendo esta a quarta característica.

Por fim, toda essa insegurança gera medo de errar, a necessidade de estarem certas nos poucos momentos em que lhes são dadas as oportunidades de falar, de se expor. O erro para os meninos é banal, é motivo de graça, reconhecer o erro e seguir em frente, como aponta a quinta característica, foi questão amplamente demonstrada pelos meninos.

Não há como afirmar que o sexo e a capacidade de aprendizagem estão diretamente ligados, não podemos dizer que as meninas não terão a chance de se tornarem grandes astrofísicas, por exemplo, mas reconhecemos que desde a mais tenra idade, barreiras estão sendo impostas a elas, silenciamentos que podem naturalizar-se, bem como reconhecemos que os meninos se acostumam com o outro lado, o de saber, o de se expressar, e que isso pode interferir no futuro dessas crianças. Vemos, por meio da análise apresentada até aqui, a manifestação do que Lima B. S. (2013) denominou de labirinto de cristal. Obstáculos ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos das e pelas meninas e mulheres se apresentam desde a mais tenra idade.

4.3 AS PRIMEIRAS CURVAS DO LABIRINTO: TRABALHO EM GRUPO E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO

Nas categorias anteriores, vimos como as crianças expressam, dentro da escola, os padrões de masculinidade e feminilidade vindos do ambiente extraescolar. Vimos também que esses estereótipos ou *habitus* de gênero, somados a um processo de permissividade/silenciamento por parte da escola, acabam oprimindo as meninas, silenciando-as, desvalorizando seus saberes e até mesmo expropriando-os.

Neste subcapítulo analisaremos como essas relações de gênero se dão nos momentos de trabalhos em grupo, ou seja, momentos em que, sob a supervisão da professora, meninos e meninas se juntam e, de certa forma, se auto administram para chegar a um determinado fim acadêmico.

Logo em um dos primeiros dias de observação, uma atitude me chamou a atenção no tocante a essa “auto-organização” entre as crianças

A professora distribui uma folha sulfite A4 com duas imagens. Distribui a folha intercalando as crianças, propondo que a criança que recebeu a folha recortasse e passasse a outra metade da folha para a criança de trás. O Igor recebeu a folha e, sorrindo, passou para trás a folha inteira, para a Carla recortar, que assim o faz e o entregou a outra metade. O Guilherme, desatento, recebeu e, ao invés de recortar e passar para trás, deixou em cima da mesa, a Laura, que estava sentada atrás dele, brigando, retira o papel da mesa dele, recorta, e entrega metade para ele (Registro de campo, 19/02/16, aula de ciências, 5º ano).

O Igor deveria recortar e passar metade para sua colega, mas por algum motivo, e sem diálogo entre eles, passou essa tarefa à menina, que não questionou sendo que a ordem da professora era para ele recortar. Já Laura poderia ter avisado seu colega desatento para cumprir a tarefa, mas ela preferiu, mesmo brigando, fazê-la. Esses acontecimentos me trouxeram as leituras sobre divisão sexual do trabalho e me deixaram atento aos acontecimentos que viriam, principalmente nos momentos de trabalho em dupla ou em grupo.

Ao pensar em divisão sexual do trabalho concordo com o argumento de Kergoat (2009, p. 67) quando ela afirma que é a

destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apreensão pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares, etc) Esta forma de divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio da separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio de hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um trabalho de mulher).

A divisão sexual do trabalho que separa e hierarquiza o que cabe aos homens e o que cabe às mulheres no tocante ao universo do trabalho é, segundo Auad (2006, p. 35), o “retrato da tradicional socialização feminina”, ou seja, essa percepção do ser mulher que vimos nos capítulos anteriores, subserviente, colaborativa, delicada, controlada, irá influenciar a relação da mulher com o trabalho, seja ele produtivo ou reprodutivo.

Claro que estamos falando de crianças, e não de funcionários de uma organização, mas o que percebi, nos momentos de trabalho em grupo, pode colaborar na discussão sobre divisão sexual do trabalho.

Vejamos o primeiro momento significativo de atividade coletiva. Por falta de livros suficientes para toda a turma, a professora do 4º ano propôs que juntassem as

carteiras – fila com fila – para que cada dupla dividisse um livro, copiando nos cadernos as questões do livro. Formaram-se quatro duplas de meninas, três duplas de meninos e quatro duplas mistas (Registro de campo, 12/05/16, aula de ciências, 4º ano).

Nas quatro duplas mistas, percebi que em três os meninos ignoravam as meninas ou saíam de perto, circulando pela sala em busca de conversa com outros meninos. Apenas Vitor e Julia trabalhavam coordenadamente, conversando e dividindo o livro. Segundo a professora, eles se gostavam. De fato, havia uma sinergia entre os dois. Em outro momento de atividade em dupla, no qual as crianças puderam escolher livremente sua parceria, só houve uma dupla mista, formada por Vitor e Julia. (registro de campo, 17/03/16, aula de ciências, 4º ano) A sinergia transpareceu quando eles se escolheram como parceiros na atividade.

As meninas que viram seus colegas as ignorando ou as deixando sozinhas não reclamavam, pois tinham os livros só para elas, sem ter maiores incômodos; porém a paz dessas meninas durou pouco.

A professora pediu que a turma se acalmasse, que as crianças voltassem às suas duplas e prestassem atenção, pois ela daria instrução de uma nova atividade com o livro. Cada criança deveria, com o auxílio de um papel manteiga, copiar o desenho da Terra dividida em suas camadas que estava no livro, depois colar e copiar as definições no caderno. Em todas as duplas mistas, os meninos pegaram o livro – que até então elas estavam usando – para fazer o desenho. Elas tiveram que esperar eles terminarem, nenhuma delas reclamou, ou questionou a atitude dos meninos, simplesmente ficaram esperando eles terminarem.

As meninas estavam trabalhando, cumprindo a atividade proposta pela professora, enquanto os meninos apenas conversavam. Quando a professora chamou a atenção e exigiu que eles voltassem à dupla com as meninas, eles de pronto, tiraram das mãos das meninas os livros para fazerem a atividade exigida. O meio de trabalho pertencia a elas, pois eles estavam conversando, mas foi fácil a expropriação desse meio de trabalho por parte deles.

Logicamente, assim que os meninos terminaram, voltaram a conversar e circular pela sala, e então, finalmente, as meninas puderam concluir o que haviam começado antes deles. Chamou-me a atenção que nenhuma das três meninas que tiveram seu trabalho interrompido reclamou com a professora ou expressou insatisfação, foi como se o ocorrido fosse naturalizado por todas/os.

Quando o trabalho era em grupo, as demarcações dos padrões e estereótipos de gênero eram ainda mais fortes, presenciei quatro atividades nesta modalidade, que descrevo a seguir para analisarmos.

O primeiro (Registro de campo, 18/03/16, aula de ciências, 5º ano), ocorrido no quinto ano, era sobre sistema digestório, onde as crianças deveriam desenhar um espectro humano no papel cartão e representar os órgãos do sistema digestório com massa de modelar colorida.

A escolha dos grupos foi livre, três grupos se definiram rapidamente, dois grupos só de meninos e um grupo só com as meninas “do fundo”. As outras meninas, por terem certo nível de união, demoraram para se dividir em grupos, mas se dividiram em três. Luiz, por alguma discussão momentânea, deixou um dos grupos de meninos e pediu para entrar em um dos grupos só de meninas, aceito prontamente, formaram um grupo misto. Outro grupo misto foi formado pela professora, tendo como integrante os “excluídos”, que não adentraram espontaneamente em nenhum grupo. Larissa, amiga de Luana – aparente líder das meninas que sentavam no fundo da sala – estava brigada com a mesma, por isso ficou sem grupo, Guilherme e Marcos, dois meninos que não interagem com frequência com os demais meninos da sala e Talita, menina que geralmente ficava com o Tiago, Diogo e João, mas que na hora de formar o grupo foi excluída, formavam esse último grupo.

Em um dos grupos formado somente por meninas, a conversa era constante, e abordava os mais variados assuntos, porém ficava claro que uma menina trabalhava mais do que as outras, enquanto uma fazia, as demais conversavam e pouco participavam da atividade, porém permaneciam junto da colega, aparentemente sem atrapalha-la, pois não houve reclamação ou se quer um olho torto por parte da trabalhadora.

Em outro grupo somente de meninas, houve a tentativa de divisão de tarefas, com cada uma desenhando um órgão. Após perceberem que não conseguiriam trabalhar ao mesmo tempo em cima de um único papel, decidiram separar, cada uma faria a sua parte após a colega ter terminado. Uma divisão aos moldes de uma linha de montagem, que em um primeiro momento achei que não daria certo, tendo em vista que duas ficariam ociosas e prolongaria a entrega, porém foi o melhor trabalho, com maior riqueza de detalhes evidenciando que a decisão da equipe foi acertada.

No grupo das meninas que se sentavam no fundo da sala Luana assumiu a liderança prática e nas ordens, ordenando e avaliando a atividade das colegas, que aceitaram a liderança e obedeciam sem contestações.

Em um dos grupos só de meninos, todos trabalharam de forma cooperativa, o desenho passava pelas mãos de todos, sem prévia divisão, quando um achava que conseguia fazer melhor, assumia o posto e desenhava e/ou modelava, e quando um criticava ou dava ideia, era tranquilamente aceito, porém as conversas e distrações eram constantes.

No outro grupo de meninos, enquanto um fazia, os outros andavam pela sala. Fizeram votação para ver quem desenharia, Diogo, o eleito, de fato desenhava, mas era interrompido a todo o momento pelos outros dois. Constantemente largava o que estava fazendo para dar atenção e rir com seus colegas que andavam pela sala e socializavam com o outro grupo de meninos. Assim que pegaram as massinhas, começaram a fazer formatos fálicos e a rirem mostrando o que faziam uns para os outros.

As meninas eram mais caprichosas e cuidadosas, amassavam a massinha sobre a capa plastificada do livro, para não sujar o chão, já os meninos eram mais descuidados, porém mais práticos, ou seja, procuravam uma forma mais rápida de terminar – principalmente porque queriam terminar logo para poderem conversar –. As meninas ficaram mais ágeis – sem se preocupar com o capricho e com a riqueza de detalhes – sob o estresse do término do tempo para a conclusão do trabalho.

Nos grupos mistos a relação de gênero – e a desigualdade – foi escancarada.

No grupo formado pela professora a Larissa demonstrou maior iniciativa. Ela demonstrava que não estava contente com seus colegas de grupo – Marcos, Guilherme e Talita – e demonstrava evidenciava que estava braba com a Luana. Rapidamente ela terminou a atividade, Guilherme e Marcos olhavam passivos e ficavam esperando ordens dela e Talita ficava olhando e interagindo – quando conseguia ter a atenção dos meninos – com o grupo do Tiago.

Assim que a Larissa terminou, voltou para seu lugar, ler e escrever no caderno, Guilherme e Marcos ficaram sentados próximos conversando e Talita demonstrava interesse em participar do grupo de Tiago, de interagir com os meninos daquele grupo, lentamente ela se aproximava, puxava conversa, ria das piadas deles, mesmo eles não as direcionando a ela. Ela finalmente se juntou ao grupo dos meninos e começou a desenhar e a moldar os órgãos de massinha no papel deles,

porém claramente eles deixaram de trabalhar com a sinergia de antes e dispersavam com mais intensidade, a ponto de ela terminar o trabalho deles sozinha.

No outro grupo misto, em que Luiz pediu para se juntar às meninas, ele assumiu a liderança, não fazendo, mas mandando, e elas obedeciam. Quando ele se incomodava com algo, tirava das mãos delas sem pedir licença e fazia. Ficava bravo quando elas conversavam, mas não se privava de andar pela sala conversando com os outros meninos.

Talita e Luiz, dos grupos mistos demonstraram naquele universo, que, na relação extra gênero havia desigualdades. Ele era bem-vindo no mundo feminino, as meninas demonstravam não se incomodar com a presença dele. Mandava nas companheiras de grupo e intervinha nos grupos das outras meninas, colocava-se como macho alfa daquele canto da sala em que o seu grupo e dois grupos de meninas estavam realizando a atividade. Talita, por sua vez, demonstrou muito interesse em interagir com os meninos, porém ela só se juntou a eles quando eles – sem perceber – permitiram, entretanto ela foi ignorada e explorada uma vez que assumiu a realização do trabalho que era função deles fazerem.

Vemos então dois estereótipos formados: um homem, detentor de poder, que se sente à vontade para tomar as decisões perante mulheres que acatam tais decisões e obedecem suas ordens e uma mulher, que, após inúmeras tentativas, finalmente conseguiu adentrar ao meio masculino, porém fazendo todo o trabalho que deveria ser feito por eles, sendo invisibilizada e não reconhecida.

Em outro trabalho em grupo (Registro de campo, 26/08/16, aula de ciências, 5º ano), também do quinto ano, a Professora solicita à turma que termine a atividade do sistema nervoso, que eles haviam começado na terça-feira, quando a professora adiantou uma aula de ciências. O trabalho consistia em usar barbantes para representar o sistema nervoso em um desenho de corpo humano no papel pardo.

Havia cinco grupos, três somente de meninas, um somente de meninos, e um misto de sete integrantes, onde havia apenas uma menina, a Flávia.

No grupo formado apenas por meninos, o trabalho não fluía de forma adequada. Eles trabalhavam devagar, falando de coisas aleatórias, como desenhos e vídeos do Youtube, riam e se provocavam constantemente. Ao final, o trabalho continuava incompleto e frágil. Tiago disse “vamos deixar assim!”, dando de ombros, Jarley diz “Não!”, Tiago então retruca “Então Termina!”, e sai de perto.

Em um dos grupos formado apenas por meninas, o trabalho era bem dividido e elas falavam constantemente sobre a matéria (Registro de campo, 26/08/16, aula de ciências, 5º ano). Em outro, o trabalho também caminha bem, porém Julia é quem lidera, Talita fica excluída, mas se comporta olhando as colegas trabalhando, as outras meninas participam sob a ordem da Julia, sem reclamar e realizando a tarefa.

No grupo das meninas “do fundão”, os temas das conversas são aleatórios como reality shows, novela, cantoras pop estrangeiras, dentre outros. Luana é o centro, senta-se na ponta, trabalha, conversa e coordena o trabalho das demais. Em um dado momento, Milena e Marcela começaram a trabalhar mais do que as outras, até mesmo do que a Luana, as demais ficaram cantando enquanto as duas finalizavam a atividade, mas quando o tempo aperta Luana volta a assumir o controle.

O grupo só de meninos demonstrou-se desorganizado, os meninos mais se preocupavam em se divertir do que em trabalhar, Jarley, o mais empenhado, até tentava chamar a atenção dos colegas para o cumprimento da tarefa, mas ele mesmo sucumbia aos momentos de dispersão. Já nos grupos de meninas, a divisão de trabalho ocorria de forma justa, e onde havia liderança não havia opressão, ou descontentamento, conversas paralelas existiam, mas não atrapalhavam o caminhar da atividade.

No grupo misto, formado por Flávia, Diogo, Bruno, Mateus, Ryan, João e Joaquim, o trabalho estava bem incompleto. Flávia comandava, Ryan e João ajudavam, Diogo, Mateus, Bruno e Joaquim ficavam apenas olhando. Diogo, ao perceber que eu estava olhando, decidiu ajudar, tirou a cola da mão do João e começou a brincar com a cola. Flávia tentou tirar a cola da mão dele. Ele não deixou e continuava de brincadeira. Ela brigou, tirou a cola da mão dele, ele deu risada e disse: “tentei ajudar” e voltou a conversar com os demais meninos. Diogo, Mateus, Bruno e Joaquim ficavam sentados juntos à parede, bem juntos e se apertando, se tocando constantemente. Ryan fingiu jogar cola no cabelo da Flávia enquanto ela estava distraída trabalhando. A professora manda os meninos saírem da parede e irem trabalhar. Eles se juntaram aos três que desenvolviam a atividade, tiraram o material da mão da Flávia e começaram a executar a tarefa. Ela parou e ficou apenas olhando. Quando a professora saiu de perto, eles voltaram para a parede e a Flávia voltou a realizar a tarefa.

Neste grupo ficou evidente o desrespeito e a violência para com a Flávia, a menina queria realizar a tarefa, sabia da importância de fazer um bom trabalho, dois meninos a ajudavam, mas quatro claramente sabiam que ela fazia tudo sozinha e não se esforçavam para participar. Ou seja, havia uma nítida exploração da capacidade e interesse no aprendizado apresentada por Flávia para benefício do grupo de meninos.

Outro trabalho em grupo relevante foi realizado no quarto ano (Registro de campo, 13/10/16, aula de ciências, 4º ano), as crianças deveriam formar grupos. Cada grupo receberia, através de sorteio, um animal, representando uma classe de animais²⁹, e fazia um cartaz, com o desenho desse animal no centro e características do mesmo escritas em sua volta.

Logo no começo da aula a professora escreveu no quadro “atividade em grupo”. Felipe olhou para o Luiz e disse com gestos “eu, você, a Sabrina e mais alguém”. Aí ele se levantou e foi falar com a Sabrina, que era uma menina extremamente tímida, mas que tirava boas notas. Os meninos pouco interagiam com ela, mas ela foi uma opção naquele momento. A inteligência da menina fez ela ser notada, considerada, para a realização do trabalho.

Com os grupos formados³⁰ a professora avisou às crianças que, após a confecção dos cartazes, eles deveriam apresentá-lo para toda a turma. Solicitei à professora que, como forma de experiência, avisasse que apenas uma pessoa do grupo deveria ser escolhida para apresentar, pois gostaria de ver como eles/as se organizariam para definir a criança responsável pela apresentação.

No grupo A: Isabela grita “É quem não tá fazendo nada”, Gabriela diz que fará a apresentação, mas deixando claro – com um tom de voz falso e com gestos – que será um sacrifício. Grupo B: José diz que é ele e ponto. Grupo C: Daniele e Adriana discutem para apresentar, Felipe, que não estava fazendo nada, então diz, “vamos fazer o seguinte então, eu apresento”, elas discordam e discutem. Grupo D: As três apontam para o Pedro. Grupo E: Helena e Beatriz apontam para o Miguel, que consente orgulhoso, mas Débora diz que quer e começam a discutir. Grupo F: Gustavo pede e todos concordam.

²⁹ Mamíferos, Anfíbios, Peixes, Artrópodes, Aves e Répteis.

³⁰ Grupo A: quatro meninas. Grupo B: dois meninos e uma menina. Grupo C: três meninas e um menino. Grupo D: três meninas e um menino. Grupo E: três meninas e um menino. Grupo F: quatro meninos. (Registro de campo, 13/10/16, aula de ciências, 4º ano).

Professora vai de grupo em grupo perguntando como escolheram as pessoas que iriam apresentar.

- Grupo A: Gabriela disse que é porque ela apresenta melhor, depois Isabela retruca dizendo que foi pela divisão de tarefas e a Von não estava fazendo nada.
- Grupo B: Porque o José queria e os outros tinham vergonha.
- Grupo C: Decidiram fazer votação, com a regra de que não poderiam votar em si mesmo, Felipe ganhou, pois Adriana e Daniele se negaram a votar uma na outra.
- Grupo D: Disseram que foi por votação.
- Grupo E: Miguel disse que fizeram votação, mas que como a Debora estava insegura, ele apresentaria.
- Grupo F: afirmaram ter feito votação.

Os meninos eram mais desinibidos e, nos grupos mistos, se propuseram a apresentar. Nos grupos mistos em que havia menina querendo apresentar, elas eram vencidas pelos meninos, seja em votação, onde outras meninas escolhiam meninos, seja na argumentação, pois, no grupo E, Miguel disse que Débora estava insegura, mas em nenhum momento a vi confirmar essa insegurança, ou seja, para poder assumir o protagonismo, o menino desqualificou a menina, acusando-a de insegurança, fato inverídico. No decorrer da atividade, percebi que:

- No grupo A, Gabriela que seria a apresentadora, começou a decorar as falas, Isabela coloriu o cartaz, Isabela coloriu o animal e Rebeca pouco fez;
- No grupo B: José pintou o animal, Vitor cuidou do cartaz e Julia comandava os dois. Em dado momento, Vitor pegou o caderno e foi desenhar um carro – sem ligação com a atividade – Julia e José trabalharam em sintonia até o final;
- No grupo C, Sabrina e Daniele contornaram a margem e fizeram as linhas, Adriana pintou o animal e Felipe apenas olhava, conversando temáticas aleatórias. No momento em que as meninas terminaram, ele se levantou, pegou o cartaz e foi perguntar para a professora se “estava bom”;

- No grupo D Mônica coloriu o animal e comandou o grupo, Mariana fez a margem e o título no cartaz, Pedro foi selecionando no livro as informações que foram para o cartaz e Taís pouco fez. Em dado momento a Professora mandou apressar, Pedro pegou o cartaz e assumiu, enquanto as meninas apenas olharam enquanto conversavam;
- No grupo E Débora e Miguel pintaram o animal, Helena e Beatriz escreveram no cartaz. Depois que terminou de pintar o animal junto com a colega, Miguel começou a incomodar e dizer constantemente, “a minha parte eu já fiz”, quando passei pela mesa deles, ele me disse “professor, eu não tô fazendo nada porque vou apresentar e isso é o mais difícil”. Quando as meninas o questionavam sobre a passividade no trabalho ele respondia de forma sarcástica, se referindo a elas como “espertonas” ou “gênicas”, dando risada e elevando a voz;
- No grupo F Ruan e Daniel assumiram o controle e dividiram as tarefas, Kleber pintou o animal com má vontade e Gustavo – que os outros meninos não queriam no grupo – circulava pela sala.

Sem fazer distinção de gênero, percebe-se que em todos os grupos alguns trabalhavam mais do que outros. Porém nos grupos mistos ficou claro que as meninas trabalhavam mais e pouco questionavam a passividade dos colegas do sexo masculino, e quando questionaram a passividade dos meninos, foram reprimidas por meio de sarcasmo e falas sobrepostas. Na hora de mostrar o trabalho realizado, a situação se invertia, os meninos faziam questão de aparecer e justificar sua participação na equipe, já as meninas não se opunham em ficar em segundo plano. As meninas estavam desempenhando o papel que delas é esperado, não se exaltando e cumprindo as ordens, principalmente na perspectiva de chamar a atenção pelo capricho e intelecto, mesmo que isso signifique “carregar nas costas” um menino.

Percebi, com esses três casos de trabalho coletivo, que os meninos, em sua maioria, não se preocupavam com capricho ou com o aprendizado em si, queriam terminar as atividades logo, cumprir o dever para ficarem livres para se divertir, mesmo que isso resultasse em um trabalho desleixado. Nesta perspectiva os meninos se organizavam mais rápido e raramente discutiam se achavam que

alguém do grupo estava fazendo mal feito. Já as meninas demoravam mais para se organizar, porém, uma vez organizadas, o trabalho fluía melhor e os trabalhos apresentavam melhores resultados. As tensões e chances de brigas eram maiores entre as meninas, pois todas buscavam um trabalho mais organizado e caprichado. Não havia problemas em uma das meninas assumir a liderança, porém, diferentemente dos meninos, não demonstraram ser motivo de orgulho ou exaltação estar no “posto de líder”.

Essa questão da liderança me saltou aos olhos. As meninas desempenhavam bem o papel de líderes, mesmo raramente demonstrando interesse e luta por assumir tal função. Isso converge para a realidade, uma vez que, ao olharmos para o mundo do trabalho na C&T, vemos um cenário no qual poucas mulheres assumem funções de liderança. As que assumem, demonstram plena capacidade de fazê-lo. A dificuldade encontrada pelas mulheres em ascender a postos de liderança em C&T é uma questão amplamente discutida por pesquisadoras/es de gênero, ciência e tecnologia. Uma das justificativas encontradas para mulheres não ascenderem a postos de liderança é o fato de terem sua capacidade questionada pelo simples fato de serem mulheres (FALKNER, 2007, LIMA, M. P., 2013), o que as obriga a provar constantemente sua capacidade e, muitas vezes, chegando ao ponto de se masculinizarem (MOREIRA; VELHO, 2010, LIMA, M. P., 2013, LIMA, B. S., 2013). Essa masculinização se dá pelo fato de que só assim conseguem ser respeitadas.

É como se naturalmente as mulheres não tivessem capacidade de liderar, mas o que vi foi o contrário, vi meninas liderando com primazia, sabendo delegar tarefas e até mesmo resolvendo conflitos. As exceções se davam quando meninos estavam envolvidos. Nos grupos mistos, poucas meninas conseguiam espaço para liderar, e quando conseguiam, eram mediadas por eles. Eles assumiam a liderança, só abriam mão deste posto para elas quando não queriam trabalhar.

Essas questões nos levam a pensar no Labirinto de cristal, alegoria proposta por Betina Steffanelo Lima (2013).

Segundo a autora, a teoria do labirinto de cristal complementa a teoria do teto de vidro que aponta um obstáculo invisível, porém real, que impede que as mulheres cheguem a determinadas posições de prestígio nas profissões, porém o teto de vidro aponta apenas um obstáculo e um determinado momento da carreira, desconhecendo outros obstáculos e dando a entender que até chegar a um nível hierárquico alto as mulheres não encontram problemas. A teoria do labirinto de

crystal complementar essa percepção ao evidenciar que os obstáculos encontrados pelas mulheres estão dispostos ao longo de sua vida, até mesmo no ambiente escolar, e são a elas impostos simplesmente por pertencerem à categoria “mulher”.

Nas duas primeiras categorias vimos os muros e curvas de cristal que as meninas desta escola se depararam dentro deste espectral labirinto, muros esses impostos em sua caminhada pelos estereótipos de menina calma, obediente, disciplinadas, arrumadas, emotivas etc. Nesta perspectiva, diante de tantos muros e ao longo de tantas curvas onde meninos impõem suas vontades e decisões a elas, perde-se então a capacidade e oportunidade de liderar, ou inculca-se na menina que ela não tem tal capacidade, principalmente por terem o fruto dessa liderança expropriado. Nos grupos mistos ficou evidente que os meninos se aproveitavam do empenho das meninas, pouco tentavam participar, porém no momento de apresentar o resultado do trabalho – feito por elas – e de mostrar-se líder, os meninos apareciam.

A última atividade em grupo relevante à discussão foi um quiz proposto pela professora no 5º ano (Registro de campo, 23/09/16, aula de ciências, 5º ano). A professora dividiu a turma em cinco grupos (por proximidade na sala), e distribuiu um cartão vermelho e um verde para cada grupo. A proposta foi: ela exporia uma afirmativa referente à disciplina – sistema endócrino – no slide, os grupos discutiriam e levantariam o cartão verde se considerassem a afirmativa verdadeira ou cartão vermelho se a considerassem falsa.

Ficou claro que a maioria dos meninos não estavam interessados na atividade. Por outro lado, as meninas demonstravam estar gostando e se dedicavam à sua realização, porém, os meninos tentavam provocá-las. Em um dos grupos, onde havia mais meninos, a Angélica tentava coordenar, convidando os colegas para debater “baixinho”, mas os meninos estavam mais interessados em conversas paralelas. Em outro grupo, Julia claramente decidia se a afirmação era verdadeira ou falsa, mas antes de levantar o cartão esperava a palavra final do Bruno.

Em ambos os casos a questão da liderança estava em xeque. Angélica tentou se impor, ser a líder, e realizar a atividade proposta, mas os meninos de seu grupo não a respeitavam, ignoravam suas tentativas de organização e não assumiam essa função. Já Julia claramente liderava, mas estranhamente demonstrou uma dependência do Bruno, que pouco participava das tomadas de decisão.

O grupo das meninas que sentava no fundo da sala foi o que mais chamou atenção. Logo na primeira questão, elas acertaram, porém, o Tiago disse que elas viram no caderno, a maioria dos meninos começou a se exaltar, exigindo que a professora retirasse o ponto delas, e assim ela o fez. Elas foram argumentar com a professora, afirmando que aquela questão não estava no caderno, após análise da professora, o ponto é devolvido, porém na sequência do jogo, em que elas se destacavam, elas eram provocadas e questionadas a todo o momento pelos meninos, principalmente por Luiz e Tiago. A fala das meninas era constantemente desqualificada, Luiz e Tiago sabiam que estavam sendo injustos com elas, pois riam sempre que as questionavam, porém mesmo assim colocavam a honestidade e capacidade delas sob suspeita.

Neste grupo Luana ficava em pé a todo o momento, liderando as discussões e o levantamento do cartão; elas estavam acertando todas. Em uma afirmação que estava errada, Luana, com o aval de seu grupo, levantou o cartão verde, errando pela primeira vez. A turma, principalmente os meninos, começaram a rir dela e a exaltar o Luiz, pois, segundo os outros meninos, ele havia gritado “Tá Certo!” e confundido a menina. Luana se sentou e não participou mais, claramente envergonhada.

A menina, uma das que obtinham melhor desempenho e se mostrava mais participativa da sala foi silenciada pelo grupo, e diferentemente dos meninos, que como vimos nas categorias anteriores, não se importavam com o erro, pra ela, falhar uma vez foi motivo de vergonha e apagou todos os acertos anteriores.

Vimos nesta categoria várias curvas do labirinto de cristal proposto por Lima B. S. (2013) que se apresentaram na trajetória das meninas e que muitas mulheres enfrentam no ambiente de trabalho, seja ele no campo da ciência ou não: expropriação do saber e dos frutos do trabalho, sobrecarga, provocações e assédio moral e intelectual, ter seu trabalho questionado, ter a necessidade de um homem validando a veracidade de seu trabalho e, por fim, a humilhação diante de um erro.

Podemos nos questionar se alguma dessas meninas conseguirão encontrar a saída deste labirinto e como estará sua percepção de mundo enquanto ser-humano pertencente a categoria mulher neste momento. Percebe-se, com base nestes episódios, que o argumento de Lima B.S. (2013) está correto. As dificuldades e obstáculos do labirinto se impõem a estas meninas já no início de suas trajetórias.

4.4 NA VIOLÊNCIA, NA BAGUNÇA OU DANDO O EXEMPLO: MECANISMOS DE ENFRENTAMENTOS E RESISTÊNCIAS

Nas categorias anteriores percebemos que as meninas eram silenciadas, desencorajadas a participar da aula e seu conhecimento muitas vezes era desvalidado, quando não apropriado pelos meninos, porém isso não significava que elas não tentavam e, muitas vezes, não vencessem esse processo de silenciamento. As estratégias e mecanismos – conscientes ou inconscientes – das meninas para romperem essas barreiras sexistas, serão os alvos de análise desta categoria.

Na pesquisa de campo ficou claro que essa aparente inferioridade feminina não é algo natural, mas sim uma construção social, algo que ensinamos às crianças:

A atividade proposta pela professora, que trabalharia ao longo do ano o corpo humano, é desenhar um espectro antropomórfico no caderno, sinalizando a cabeça, o tronco e os membros. A professora desenha um indivíduo aparentemente masculino (cabelo curto, bermuda e camiseta) no quadro. Angélica, Gisele e Lívia desenharam uma mulher, identificada por saias e cabelos compridos (Registro de campo, 19/02/16, aula de ciências, 5º ano).

A maioria das crianças desenharam um indivíduo masculino, assim como a professora fez no quadro, talvez por seguir o exemplo da docente, porém, Angélica, Gisele e Lívia se aventuraram e foram as únicas crianças a desenharem uma mulher, talvez suas intenções não fossem transgredir a ordem patriarcal que determina a figura masculina como o comum, o normal, talvez apenas se autorretrataram nos desenhos; porém, se a intenção era representar cabeça, tronco e membros, mulheres também os tem, portanto, nada mais justo de também serem representadas.

Professora, ao ver a obra Abaporu, de Tarcila do Amaral, no livro didático, pede para as crianças, oralmente, descreverem o que viam no quadro, na expectativa que eles citassem o sol. Entre os gritos de “um homem” ecoado pelos meninos, Daniele fala baixinho, olhando para a professora, que vê uma forma humana (Registro de campo, 24/03/16, aula de ciências, 4º ano).

Assim como as meninas do 5º ano, do caso anterior, Daniele não segue o raciocínio da professora que identifica um homem ao observar a obra de Tarcila do Amaral, mas sim, como ela mesma disse, uma forma humana. Mesmo considerando

que Abaporu vem dos termos indígenas Aba, que significa homem, e poru, que significa canibal, ou seja, homem que come carne humana³¹, essa informação não havia sido dada às crianças o que permitia que elas vissem outras coisas na obra. Portanto a menina estava certa, o que estava representado naquela imagem era simplesmente uma forma humana.

Segundo Ester Barberá (1998)

A psicologia cognitiva argumenta que os seres humanos, diante da quantidade de informação a que estão submetidos, tendem a agrupar os objetos em categorias, que permitem um melhor controle ambiental e uma interação mais eficaz com o meio. Uma das conseqüências (*sic*) desta reconceptualização (*sic*) afeta a interpretação e o valor designado aos estereótipos, que passam de simples preconceito social a serem descritos como categorias, potencialmente neutras, que operam de forma similar a qualquer outro esquema (BARBERÁ, 1998, p. 91).

Ou seja, quando olhamos para uma figura humana, humanóide, temos a tendência a, a partir das estruturas e imagens que conhecemos, procurar indícios de gênero, se aquela imagem pertence ao grupo masculino ou feminino. A professora desenhou características que identificamos como masculina – bermuda, shorts e cabelo curto – mas três meninas, mesmo sendo levadas a identificar e representar aquela figura humana masculina, desenharam características que levam ao feminino – saia e cabelo longo. Já no segundo caso, não há, na obra de Tarsila do Amaral alguma identidade masculina ou feminina em Abapuru, mas tanto a professora, quanto as crianças que se manifestaram no momento, identificaram um homem, talvez pelo senso comum de que uma figura humana é geralmente um homem, algo que nos é imposto principalmente pelo uso comum de termos masculino em nossa fala, porém uma menina viu simplesmente um ser humano, resistiu, mesmo que inconscientemente, à ideia de que aquilo fosse um homem, o que nos permite acreditar que a menina ainda está em processo de embotamento de estereótipos que agrupem uma imagem no grupo masculino ou feminino. Porém, este fato possibilita a interpretação de que a menina conseguiu romper, superar a percepção/ideia de o masculino como universal.

³¹ Informação retirada do sítio oficial de Tarsila do Amaral na internet. <http://tarsiladoamaral.com.br/obra/antropofagica-1928-1930/>

Essa questão não influencia apenas no momento de olharmos um corpo e identificarmos um gênero, mas também no momento de representarmos corpos de forma generificada.

No corredor do andar superior do bloco das salas de aula, havia uma exposição de uma atividade de história feita pelas crianças do 4º ano, no dia anterior. A atividade consistia em desenhar e colocar em ordem cronológica a história do município, como em uma estória em quadrinhos. Três meninas desenharam só mulheres (humanoides com cabelo comprido e/ou vestido), Louise, Taís e Miquelly, todas as outras meninas desenharam homens e mulheres, nenhum menino representou mulheres (Registro de campo, 03/03/16, corredor, 4º ano).

Quando Simone de Beauvoir (1970, p. 15) disse que “o presente envolve o passado e no passado toda a história foi feita pelos homens” ela estava usando uma figura de linguagem, pois haviam mulheres na história do município – do Estado, do País, do planeta –, porém elas não foram representadas pelos homens que tinham a permissão de escrever – subjetivamente – a história, assim como os meninos da escola que, satisfeitos em representar homens, não veem a necessidade de representar mulheres na história do município.

Beauvoir (1970, p. 21) também afirma – sem figuras de linguagem – que “no momento em que as mulheres começam a tomar parte na elaboração do mundo, esse mundo é ainda um mundo que pertence aos homens”. Talvez as três meninas que só representaram mulheres não se tornem militantes feministas, talvez as meninas que desenharam igualmente figuras masculinas e femininas ainda não reconheçam a histórica desigualdade – opressão –, mas podemos inferir que sim, essas meninas estão tomando parte da elaboração do mundo, e seus cérebros reconhecem suas iguais na história do mundo. Os desenhos na parede representavam mais que somente a história do município, representava que as meninas se veem e se reconhecem como fazedoras de história.

Outra forma de enfrentamento, mesmo que inconsciente, da ordem patriarcal é a inversão de papéis, ou seja, meninas que agem conforme o que se espera de um menino. Marcela destacou-se nesse quesito.

Professora pergunta “Quais são as partes da célula?”, Marcela responde “Membrana plástica!” (Registro de campo, 15/04/16, aula de ciências, 5º ano).

A resposta correta seria “membrana plasmática”, poderia ser um simples erro da menina, mas o meio sorriso estampado no rosto dela deu-me a impressão de um ato premeditado. Esse fato comprovou-se no decorrer do ano, a Marcela sabia quando falava besteira, e fazia cara de “ops”, com um meio sorriso, já esperando rechaço da professora.

Professora mostra uma “glândula salivar” no data show, pergunta o que é para a turma, e a Marcela grita vesícula (Registro de campo, 15/09/16, aula de ciências, 4º ano).

Marcela vê uma cadela prenhe pela janela e grita: “Olha! Aquela cadela está grávida!”, a professora a interpela dizendo: “Não se diz grávida, se diz prenha!”, ela então conclui falando para os colegas sentados no banco da frente: “então minha mãe está prenha!” (Registro de campo, 04/11/16, ônibus de excursão, 4º ano).

Entre as meninas Marcela era a única que se manifestava dessa forma brusca, inesperada, e seus “erros” eram aparentemente aceitos pelos meninos, que riam junto com ela, já os erros das outras meninas, principalmente da Luana e da Laura, que se destacavam intelectualmente, eram seguidos de ofensas, de risadas de “bem feito”.

Marcela fugia ao padrão que se espera de uma menina, andava com a barriga estufada, falava sem pensar, era desorganizada, e, mesmo não sendo um destaque intelectual, detinha respeito dos colegas. Para as professoras, Marcela era um “problema”, porém, a ênfase no termo “problema”, não era dada ao se referirem aos meninos que tinham as mesmas atitudes que a menina. O “problema” da Marcela, aos olhos da sociedade patriarcal, é que ela não está falhando só como estudante, está falhando também como mulher, que deve ser comportada, resiliente, organizada, pois “quando a menina não cumpre com os quesitos escolares, tem a sua condição sexual questionada” (ABRAMOWICZ, 1995, p. 54).

Pontualmente, outras meninas também escapavam ao padrão socialmente construído e aceito de feminilidade.

Durante a prova, Milena tentava olhar a prova da Carla, esticando o pescoço, professora viu, foi até ela, e pediu para ela sentar-se direito (Registro de campo, 11/03/16, aula de ciências, 5º ano).

Enquanto a professora fala de reprodução, os meninos ficam rindo entre eles, Daniele é a única menina que fica olhando pros lados e rindo (Registro de campo, 15/09/16, aula de ciências, 4º ano).

O caso da Milena chamou a atenção, pois não presenciei uma tentativa de cola tão expansiva por parte das outras meninas, essa atitude era mais comum nos meninos, elas até poderiam colar, mas se faziam, faziam às escondidas, discretamente.

Já Daniele demonstrou algo socialmente entendido como inapropriado para uma menina – mas estimulado nos meninos: interesse na sexualidade. A professora não estava falando em sexo, estava falando de procriação animal, mas o tema era muito bem traduzido pelos meninos, que demonstravam, por meio de risadas e olhares de uns aos outros, que cópula/coito era um tema tabu. Algumas meninas até davam uma risadinha amarela, mas baixavam a cabeça e não se manifestavam. Daniele, por sua vez, olhava para os meninos numa tentativa de participar do clubinho dos que entenderam que reprodução está intimamente ligada a sexo.

Essa atitude da Daniele é sobremaneira afrontosa. Segundo Mary Del Priori (2011), em fins do século XIX e início do século XX:

A mulher tinha que ser naturalmente frágil, bonita, sedutora, boa mãe, submissa e doce. As que revelassem atributos opostos seriam consideradas seres antinaturais. Partia-se do princípio de que, graças à natureza feminina, o instinto materno anulava o instinto sexual e, conseqüentemente, aquela que sentisse desejo ou prazer sexual seria inevitavelmente anormal.

Historicamente a sexualidade das meninas vem sendo controlada, enquanto a dos meninos, estimulada. Marilena Chauí (1988, p. 152) afirma que “em muitas sociedades, e particularmente na nossa, o corpo é uma das entidades privilegiadas para o exercício da dominação (...) o corpo é o lado menor, a parte inferior, curiosamente útil, carente e perigosa”, e o corpo da mulher é peça chave desse processo de dominação. Analisando criticamente um livro sobre iniciação sexual da década de 1930, Chauí (1988, p.18) afirma que

As meninas não devem lê-lo porque devem ser mantidas na inocência para que sejam iniciadas ao sexo apenas por seus maridos (...). As meninas estão excluídas porque não necessitam das informações, visto que não terão vida sexual antes do casamento.

Por mais que estejamos falando de algo historicamente distante, o que vi na escola foi a manifestação dessa realidade histórica, onde os meninos manifestaram com maior clareza a sexualidade. Os meninos se tocavam, neles mesmos e nos colegas, faziam falos com massinha, procuravam imagens de cunho sexual no livro didático, desenhavam pênis no caderno, etc.

Aos meninos é dado como natural a exortação sexual, para as meninas não. Ver uma menina expressando o reconhecimento de um discurso sexual, como o caso de Daniele, não deixa de ser uma resistência e uma manifestação de que as meninas também entendem de sexualidade, mas por algum motivo – repressão, por exemplo – não expressam tal conhecimento ou interesse.

A falta de respeito com a ordem/professora, característica comumente indicada como natureza masculina e expressada pelos meninos na escola, mesmo que pontualmente, também foi apresentada pelas meninas.

Quando a professora pergunta se estavam preparados para assistir (episódio de “O Mundo de Beackmen”), Maria disse baixinho que não, irônica (Registro de campo, 11/03/16, aula de ciências, 5º ano).

Luiz pede para a professora pôr o vídeo de novo, Luana e Maria gritam “não” (Registro de campo, 11/03/16, aula de ciências, 5º ano).

Elas não queriam ver o vídeo, não confrontaram diretamente a professora, mas deixaram claro que não queriam assistir novamente. Talvez elas estavam querendo afirmar que aquele vídeo era muito infantil para elas, e essa tentativa de demonstrar maturidade era comum, principalmente entre as meninas que sentavam no fundo da sala.

Luana e Larissa entram na sala e a Milena cantava “Piuí Abacaxi”, do Trem da Alegria, Luana e Maria falaram, claramente com a intenção de que eu escutasse, “nossa, como você é infantil” (Registro de campo, 29/04/16, aula de ciências, 5º ano).

Enquanto as meninas do fundo do ônibus discutem religião, Larissa fala alto pra Luana, mas de canto de olho olha pra mim, como se estivesse garantindo que eu ouviria: “essa aí fica se fazendo de santa” (Registro de campo, 04/11/16, ônibus de excursão, 5º ano).

Por algum motivo elas olhavam para mim com essas atitudes, buscando assegurar que eu ouvisse e reconhecesse a aparente maturidade, que só seria confirmada com o meu conhecimento.

Atitudes agressivas – característica entendida como masculina – das meninas para com os meninos foram percebidas algumas vezes durante o tempo que estive na escola. Nos recreios eram comuns, claramente em uma tentativa de chamá-los para brincar. Porém, em sala de aula, essas atitudes eram mais raras, porém uma “vítima” me chamou a atenção.

Guilherme pegou a tesoura da Carolina dizendo que estava pegando emprestado, ela mandou devolver, pois ele pegou sem a permissão dela. Ele pede e então ela consente, logo após o Diogo faz a mesma coisa, ela nada diz (Registro de campo, 11/03/16, aula de ciências, 5º ano).

Carolina foi ríspida e assertiva com o Guilherme, ao determinar que a tesoura era dela, e que não aceitava que a pegassem sem a sua permissão. Porém, a atitude da menina não se repetiu quando Diogo agiu da mesma forma. Podemos entender essa atitude da menina de três formas: Diogo era mais agressivo do que o Guilherme, talvez por medo, ela não reagiu ao comportamento dele da mesma maneira que fez com Guilherme; talvez, por ter um crush³² em Diogo, ela não quis o interpelar; ou talvez por, se tratando de Diogo, um menino respeitado entre os outros meninos, Carolina não quis se colocar em uma posição de inimizade com o mesmo. Independentemente do motivo, as meninas eram mais impositivas/assertivas/agressivas com o Guilherme, calmo e alvo de *bullying*, pareciam sentir que tinham direito e liberdade para confrontar o menino.

Pega um papel e passa pra traz. O Diogo passou pro Guilherme, quando ele ameaçou passar pra Bianca, o Diogo mandou mais um papel. O Guilherme hesitou pegou o outro do Diogo, pois iria passar tudo junto. A Bianca, que tinha se esticado, ficou braba e bufou pro Guilherme quando ele hesitou (Registro de campo, 20/05/16, aula de ciências, 5º ano).

O Guilherme estava entregando os cadernos e Laura ficava reclamando, balançando a cabeça negativamente, por tudo o que ele fazia (Registro de campo, 15/04/16, aula de ciências, 5º ano).

³² Gíria (“esmagamento” em inglês) que significa “sentir atração”, comumente utilizada pelas crianças e adolescentes.

Estava claro que as meninas do 5º ano se sentiam superiores ao Guilherme, ao Marcos também, dois meninos calmos e educados, que não às confrontavam ou participavam do grupo da bagunça, com os meninos mais intempestivos. No 4º ano isso também ocorria, Pedro, Vitor, Kleber e Antônio, mais calmos e respeitosos, também eram alvos de chamadas de atenção das meninas.

Essas atitudes agressivas das meninas para com alguns meninos mais calmos/educados/frágeis se enquadram no que eu em parceria com Lindamir Salet Casagrande (2016, p. 106) chamamos de “alvos autores/as” ou “vítimas agressores/as” em relações de *bullying*. Esses/as “são indivíduos que compensam sua incapacidade aparente de responder às agressões de *bullying* buscando um/a indivíduo/a mais fraco/a para cometer com este/a as agressões por ele/a sofridas” (FREITAS; CASAGRANDE, 2016, p. 107). O machismo e a opressão que as meninas sofrem simplesmente por serem meninas em uma sociedade patriarcal podem se enquadrar em casos de *bullying*. Como elas não tem – não as é ensinado – condições de se defender, um menino mais frágil pode ser alvo para elas “descontarem” seu descontentamento, humilhando-os para encobrir suas próprias limitações de defesa.

Porém essas atitudes não deixam de ser consideradas rompimento e enfrentamento da ordem, pois

O ser mulher está repleto de uma série de condutas esperadas, as quais são permanentemente vigiadas e cobradas, como obrigação de ser doce, delicada. As práticas que porventura rompam com os padrões de conduta feminina são tidas como uma negação da ordem feminina. Dentre essas práticas brigas na escola é uma das mais censuradas (SANTOS, 2006, p. 3).

Independente da motivação, se impor, brigar, discutir, é algo que não se espera das meninas, mas que elas fazem, evidenciando que, independentemente do alvo, há, nessas ações, um potencial de descontentamento, de quebra de estereótipos.

Muitas vezes esses momentos de enfrentamento apresentados pelas meninas demonstraram um empoderamento na ocupação de um espaço que já estava destinado a elas.

Carla repara que tinha uma questão errada na prova, levanta a mão, fala “Professora” e, na hora que levanta para ir até a mesa da professora, Laura corre em direção à professora pra falar a mesma coisa. Enquanto a professora estava relendo a prova, sentada, as duas, em pé, olham uma para a outra (Registro de campo, 07/10/16, aula de ciências, 5º ano).

Se espera que uma menina esteja atenta, seja cuidadosa e preste atenção aos detalhes, como um erro em uma prova. Porém a ação enérgica de se levantar, sem permissão, e competir com outra menina para ver quem mostraria o erro à professora primeiro se destacaram. Houve um rompimento com o estereótipo de menina passiva e colaborativa, por um momento, houve competição pela atenção da professora e pelos louros do descobrimento do erro na prova.

Mostrar-se organizada e preocupada com a limpeza também foi uma brecha encontrada pelas meninas para se empoderar

Chegando na sala após o recreio, os gibis estavam todos jogados no chão, as caixas dos jogos abertas e as peças espalhadas pelo chão, Rebeca e Gabriela se prontificam a arrumar. A professora revoltada com a situação dos brinquedos, começou a chamar a atenção de toda a turma, sobre organização e respeito com as “tias” da limpeza. Enquanto a professora falava, Gabriela e a Rebeca falavam em voz alta e mostravam pra professora: “olha isso!”, “Olha como deixaram!”, “tá quebrado aqui!” (Registro de campo, 29/09/16, aula de ciências, 4º ano).

Rebeca e Gabriela fizeram, por livre e espontânea vontade, o que se espera de uma menina, arrumaram/limparam, porém, durante a fala da professora, se afirmaram e se empoderaram perante seus/suas colegas, falando alto, enquanto o restante da turma permanecia em silêncio, ouvindo a professora.

Professora manda a turma se organizar em quatro filas para fazerem a prova. Laura “assume a liderança” do processo, gritando com outros sobre como organizar as fileiras (Registro de campo, 07/10/16, aula de ciências, 5º ano).

Laura, assim como Rebeca e Gabriela, cumpriu com maestria o que se espera de uma menina, ajudar a professora, porém, a passividade e a obediência dos/das colegas, a empoderaram, dando a oportunidade da menina se engrandecer, se sobressair.

Laura terminou primeiro, Luana em segundo. Laura sabia o que tinha que fazer ao terminar, virar a prova e calar-se, mesmo assim falou alto “terminei” (Registro de campo, 26/08/16, aula de ciências, 5º ano).

Professora esquece o conceito de “periférico”, Igor diz “dicionário?”. Um grupo de meninas correm aos dicionários pra tentar achar. Bruno é o único menino a procurar. Laura fica de pé procurando e assim que acha grita achei e, sob permissão da professora, lê o resultado (Registro de campo, 16/09/16, aula de ciências, 5º ano).

Ryan entra na roda de estudo da Laura, mas é constantemente ignorado (Registro de campo, 13/05/16, aula de ciências, 5º ano).

Contrariamente as manifestações machistas que vimos nos capítulos anteriores, Laura era a líder de seu grupo de meninas, tinha consciência disso e não aceitaria com facilidade que um menino tentasse destroná-la. A lógica que percebi na menina era, se esperam que eu seja inteligente e ordeira, serei a mais inteligente e ordeira possível. Além do cumprimento da ordem, havia um empoderamento de si.

Assim como a Laura do 5º ano, Daniele, no 4º ano também cumpria com o que se espera de uma menina, era inteligente e ordeira, mas não desperdiçava as brechas que encontrava para se fazer notar e se empoderar.

Professora senta ao lado de Kleberndrei, no meio da sala, para ajuda-lo. Otávio e Miguel vão perto e ficam conversando sobre filmes com temáticas do espaço, falando sobre “terceira dimensão” do filme “Quarteto Fantástico”, Daniele observa de longe, levanta e vai junto à professora e pergunta: “É verdade que a lua não tem luz própria?” (Registro de campo, 07/04/16, aula de ciências, 4º ano).

Daniele demonstrou que já sabia a resposta, sabia que a lua não tinha luz própria, mas viu seus colegas tendo a atenção da professora, e, como também a queria, foi buscá-la. Se aproximou utilizando os recursos que tinha, lançando uma pergunta para a qual já conhecia a resposta para entrar na conversa.

Essa atitude da Daniele também demonstra que ela tem consciência de que está sendo silenciada, pois ela percebeu que os meninos estavam tomando controle da atenção da professora, logo, ela agiu para dividir essa atenção com os colegas. A consciência da opressão também foi demonstrada por parte das meninas no tocante ao uso da quadra.

Gisele comemora que hoje (sexta-feira) a quadra é das meninas. Aí a Marcela reclama que a quadra é delas só na sexta (Registro de campo, 01/04/16, aula de ciências, 5º ano).

Às sextas-feiras a quadra era destinada às meninas, os meninos não podiam utilizá-la. Ao longo do ano, somente nesta oportunidade ouvi uma menina questionar essa situação desigual. A manifestação não foi pública, nem mesmo para uma professora, mas fica evidente que Marcela percebeu que existia uma injustiça na divisão do tempo de uso da quadra. Infelizmente não notei nenhuma forma de organização das meninas para questionarem junto à direção ou às professoras sobre o uso da quadra, mas vale ressaltar que esse domínio masculino não está sendo dado sem o conhecimento e reconhecimento delas. O reconhecimento da opressão, da desigualdade, é um pré-requisito para a luta por direitos iguais.

Ao perceberem que perdem, ou tem seus espaços questionados, os meninos contra-atacam.

Professora manda estudar para a prova, Lorena vira pra Débora e propõe um jogo de perguntas e respostas. Toda vez que a Lorena perguntava algo pra Débora, Eduardo e Otávio respondiam rindo em voz alta, na perspectiva de atrapalhar. As meninas se incomodavam, e, quanto mais elas pediam para eles pararem, mais rápido eles tentavam responder. (Registro de campo, 29/09/16, aula de ciências, 4º ano).

Eduardo e Otávio deveriam estar estudando, mas ao ver a sinergia das meninas, resolveram atrapalhar. A atitude extrapolou o limite da “chamada para brincar”, descrita por Tânia Cruz (2004) como motivação para atitudes agressivas extra gênero na escola, o sadismo no olhar dos meninos e a intensidade do ato, que aumentava conforme elas pediam silêncio, demonstrou um ato de agressão, violência. Eles não aceitavam serem repreendidos por meninas e tentavam silenciá-las e assegurar seu espaço privilegiado.

Professora está falando enquanto a turma segue com conversas paralelas, Laura, que prestava atenção na professora, faz um comentário sobre suco gástrico, a professora manda a turma ficar em silêncio e ouvir a Laura. Quando ela termina, Mateus e Luiz zombam dela e Tiago aponta uma metralhadora, feita com os dedos, para a menina, e faz o som dos tiros da metralhadora com a boca (Registro de campo, 11/03/16, aula de ciências, 5º ano).

Metralhar denota matar, extinguir o indivíduo que incomoda. A professora, que representa o Estado na sala de aula, solicita que a turma preste atenção em Laura, a resposta dada pelos meninos foi o achincalhamento e o simbólico assassinato da mesma. Uma caça à bruxa como feita pela inquisição na idade média. Aqui como lá, a capacidade e o conhecimento das mulheres não foi aceito e a mulher que o demonstrou foi “morta” mesmo que simbolicamente.

Tiago diz “Intestino Advogado”, Laura: “É delgado”, Diogo: “ele falou delgado, sua burra” (Registro de campo, 11/03/16, aula de ciências, 5º ano).

Diogo sabia que Tiago falou “advogado”, estava ao lado dele, e riu quando ele falou “advogado”, mas para calar Laura, vale mentir e se juntar ao transgressor para silenciá-la.

Segundo Valerie Walkerdine (1995, p. 213)

a naturalização da razão como o ponto de chegada de uma progressão dos estádios de desenvolvimento coloca a mulher como constantemente ameaçando esta meta. Ela é constantemente condenada por não raciocinar e igualmente reprovada se o faz. Seu raciocínio é visto como constituindo uma ameaça a masculinidade raciocinante.

Uma mulher que, aparentemente, não raciocina, como Marcela que diz que a mãe está prenha, é um problema, uma mulher que raciocina, como Laura descrita no caso anterior, também é um problema, ambas devem ser condenadas e se possível silenciadas para que os meninos continuem soberanos em seu espaço e condição de dominantes.

Entretanto, perante a persistência feminina, muitas vezes os meninos não veem outra saída a não ser abrir espaço para elas.

Os meninos ignoram as meninas, mas quando percebem que fizeram algo errado ou não sabem o que fazer na lição, não pensam duas vezes antes de perguntar para uma menina (Registro de campo, 01/04/16, aula de ciências, 5º ano).

Podem tirar sarro delas, tentar silenciá-las, mas reconhecem a superioridade intelectual de uma delas quando necessário. Cabe destacar que este reconhecimento tem por finalidade o benefício próprio, a melhora no seu rendimento,

ou seja, é mais uma exploração da capacidade e da inteligência das meninas do que um reconhecimento delas como melhores, mais preparadas e com mais conhecimento do que eles.

Gisele e Carla fazem queda de braço, Bruno vê e diz que vence fácil. Depois de perder três vezes para a Carla, ele vence, se vangloria pela vitória, e se nega a brincar novamente, indo contar a vitória para os meninos, mas escondendo o fato de ter perdido três antes da única vitória. O Luiz, menino mais agressivo da sala, ouve Bruno e desafia Carla para a queda de braço, mas ela se nega. Gisele então se prontifica a fazer queda de braço com Luiz, e vence facilmente. Perde. Continua tentando, e continua perdendo. Fala “você é um homem ou o quê?” e sai de perto (Registro de campo, 08/04/16, aula de ciências, 5º ano).

Luiz tentou, mas não conseguiu vencer a menina, ao ser derrotado a comparou com um homem, evidenciando que para ele, só é admissível ser derrotado por um igual, então, resta igualar a menina a ele. Ao “elevar” Gisele a categoria de homem, detentor da força e do poder, evitou ser rebaixado e comparado com uma mulher, frágil e desprovida de poder.

Um caso específico de uma menina chamou a atenção em uma palestra sobre sexualidade ministrada pela secretaria de saúde do município.

Larissa tinha uma mecha do cabelo pintado de rosa, e usava o capuz da blusa, mesmo estando muito calor. A palestrante falou sobre “mudar a aparência para agradar os outros” e citou, de forma depreciativa, pintar o cabelo como uma atitude de aceitação social. A menina então tirou o capuz e começou a mexer nas mechas, como se quisesse que a palestrante visse (Registro de campo, 04/11/16, unidade de saúde do município, 5º ano).

Estando certa ou não Larissa enfrentou, não aceitou ser diminuída pelo fato de ter o cabelo pintado, e, de fato, ela não merecia ser depreciada, ver a menina se colocando e mostrando suas mexas rosas pode ser interpretado como uma demonstração de enfrentamento. Larissa estava rompendo o estereótipo de gênero manifestado na fala da palestrante, e, de alguma forma, demonstrando o quão preconceituosa era tal fala.

Enfrentando/confrontando ou não, de forma consciente ou não, ficou perceptível que o conhecimento é o principal meio de empoderamento das meninas.

Professora ditando os exercícios pulou da questão “c” para a questão “e”, Daniele percebeu, olhou pra mim, e mexeu os lábios, como se quisesse que eu a entendesse, eu, percebendo que o incomodo dela se referia ao erro da professora, sorri e balancei a cabeça, como concordando com ela que a professora havia errado, então ela virou pra frente e falou alto, corrigindo a professora (Registro de campo, 12/05/16, aula de ciências, 4º ano).

Daniele percebeu o erro da professora, mas só empoderou-se quando teve certeza, ou seja, a confirmação do conhecimento lhe deu confiança para impor-se perante a turma. Com os meninos não houve essa questão, se queriam falar, falavam. Essa relação entre conhecimento – ou assunção dele – e empoderamento ficou evidente com uma menina em específico, e sua expansividade ao longo do ano.

Helena, que se sentava no lado direito da sala, local que, segundo a professora de matemática é destinado aos “mais lentos”, era uma menina muito quieta, só conversava com suas colegas mais próximas e não tirava notas altas, tendo dificuldade em algumas disciplinas – matemática principalmente. Helena é a última personagem desta tese.

A professora passou um caça-palavras, e uma palavra não estava sendo encontrada pelas crianças. Eu estava andando entre as filas de carteiras e ao passar por Helena, ela ficou me olhando, receosa, olhei para a folha dela e percebi que ela havia encontrado a dita palavra. Perguntei “você encontrou?”, ela então sorri e acena positivamente com a cabeça, eu a parabenei em voz alta dizendo, “que legal, a Helena encontrou a palavra difícil, parabéns”, quando saí de perto Luiz pediu a ela a localização da palavra e ela disse “Não!”, outros meninos foram para a mesa dela, ela cobre o papel com a mão, a professora então pede para que ela diga em voz alta, ela então diz orgulhosa “Cadeia Alimentar” (Registro de campo, 01/09/16, aula de ciências, 4º ano).

Algumas semanas seguintes, durante uma prova, passei na mesa da menina e, ao ver que ela havia marcado uma questão errada, sem falar nada, apenas bati com o dedo na questão errada. Ela percebeu o que eu tentara dizer e refez a questão, repeti o gesto nas outras questões erradas todas as vezes que passava pela mesa dela. Na semana seguinte, a professora entregou as notas e, em voz alta, parabenizou a Helena pela ótima nota tirada. Na prova seguinte, como sempre fazia, a professora pediu para que as crianças dessem uma lida nos cadernos antes de fazer a prova, e, enquanto suas amigas conversavam, Helena ficou em silêncio,

lendo seu caderno. Sem minha ajuda, ela tirou novamente uma das melhores notas da sala.

A turma fazendo a atividade do livro, Helena termina, olha para os lados, vê que ninguém havia terminado, sorri, olha para a professora, e diz, “nossa, tá bem facinho e ninguém tá conseguindo fazer”. (Registro de campo, 06/10/16, aula de ciências, 4º ano).

Ao longo do ano percebi que Helena ficou mais participativa, levantava-se para confrontar e discutir questões e atividades com suas colegas. A menina que estava sentada onde a professora de matemática disse ser destinada aos estudantes lentos, ou seja, era considerada lenta, agora estava empoderada com seu conhecimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese partiu de um problema: o número inferior de mulheres em profissões científicas e tecnológicas. Dos muitos caminhos que poderia trilhar para investigar o “por quê” dessa inferioridade numérica escolhi a base da educação, o ensino fundamental, momento em que a pessoa dá seus primeiros passos em um conhecimento empírico que fundamentará seu futuro profissional, principalmente em áreas científicas e tecnológicas. Nesta perspectiva, o objetivo delimitado para esta tese foi analisar as manifestações de estereótipos de gênero, baseados na cultura patriarcal, nas relações entre meninas e meninos no cotidiano das aulas de ciências do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Pinhais – PR. Para realizar a pesquisa fui a uma escola do ensino fundamental do dito município na qual fui muito bem recebido e obtive o apoio necessário para levar a bom termo o estudo.

No primeiro contato que tive com as crianças, na perspectiva de conhecê-las, questionei-as sobre o que queriam ser – profissionalmente – quando adultas/os e sobre qual era a profissão de seus familiares, para identificar se havia ligação entre essas perspectivas de futuro com exemplos familiares.

Percebi que as meninas estavam mais ligadas a profissões de cunho científico e tecnológico, como veterinária, professora e médica, e essas escolhas se justificavam a partir do interesse de cuidar do próximo. Já os meninos estavam ansiosos e inclinados a serem policiais e jogadores de futebol, profissões ligadas a questões físicas, ao heroísmo e a aparência. O segundo questionamento, sobre quais eram as profissões dos/as familiares, mostrou que as escolhas das crianças não estavam embasadas em exemplos familiares, pois, a maioria dos casais progenitores – pai e mãe –, exerciam as profissões de pedreiro e doméstica, o que nos leva a inferir que o sonho profissional das crianças está ancorado em percepções vindas da televisão, de filmes e de socializações em espaços extrafamiliares, como a escola, por exemplo, o que realça a importância de analisar as construções de pré-conceitos no ambiente escolar.

Ainda no questionário de reconhecimento, solicitei que desenhassem uma pessoa que trabalha com ciência. Como resultado, definimos a pessoa que trabalha com ciência no imaginário infantil como um homem, branco, que trabalha sozinho,

em um ambiente fechado, com vidros e líquidos coloridos. Valendo ressaltar que somente meninas se permitiram representar mulheres – espectros femininos – como cientistas. Este fato pode indicar que as meninas percebem a possibilidade de se dedicarem à ciência quando adultas.

Com o objetivo definido e conhecido os atores e atrizes da pesquisa passei um ano observando as aulas de ciências das duas turmas.

A cultura das duas turmas apresentava algumas diferenças. No quarto ano havia 28 estudantes e no quinto ano 29, em ambas as turmas encontrava-se maioria feminina (15 no quarto ano e 18 no quinto ano), e notava-se, no quarto ano, uma centralidade de poder dos meninos, já no quinto, uma centralidade de poder das meninas (talvez pela discrepância numérica entre meninos e meninas do quinto ano: 18 meninas para 11 meninos). Porém, a forma como a assunção e permanência desse poder se dava era completamente diferente entre as duas turmas. No quarto ano os meninos assumiam o poder ocupando constantemente o espaço sonoro e físico, circulando pela sala, além de constantes brincadeiras agressivas, já as meninas eram invisibilidades, a Beatriz, menina mais participativa do quarto ano, sofria para encontrar espaço de visibilidade perante seus colegas falantes. No quinto ano, havia uma maior ordem na sala, pois os meninos não se manifestavam como os do quarto ano, mas sempre que possível, circulavam pela sala, para conversar baixo com outros meninos, e quando eles queriam chamar a atenção, conseguiam sem maiores problemas; as meninas eram mais empoderadas, e dividiam-se em dois grupos, como se fossem dois matriarcados, onde um era liderado pela Luana e outro pela Laura, dois grupinhos que não interagiam com frequência. O manutenção do poder pela Luana e pela Laura entre as meninas se dava por demonstração de inteligência, e era testado e posto à prova a todo o momento pelos meninos, que aproveitavam dos erros delas para humilhá-las com provocações e achincalhamentos. Entre os meninos do quinto ano, apenas o Tiago falava muito, e, como os outros meninos não eram tão barulhentos, sua voz e falas aleatórias se sobressaíam.

Após o decorrido ano, com o material de campo obtido, quatro categorias de análise foram definidas.

Na primeira analisamos como se manifesta os estereótipos do entendimento do que é ser homem e ser mulher no dia-a-dia escolar pelas crianças. Percebemos que há rugas de um binarismo estereotipado, vindo do relacionamento familiar e da

mídia, binarismo esse que delimita o homem como indivíduo forte, agressivo, dominador e passivo diante dos afazeres domésticos e a mulher como frágil, inerentemente/utopicamente/socialmente bonita, dócil, prestativa e responsável pelos afazeres domésticos e que a maternidade está intrínseca à sua realidade/futuro. Percebemos que esses extremos de masculinidade e feminilidade findam-se em dois mundos, em que o indivíduo, de acordo com seu corpo biológico, irá se adequar. Uma vez adequado/a deverá se afastar do outro mundo, então surgem regras psicossociais como: meninas não jogam futebol, bem como a assunção e/ou negação de simbolismos como: rosa é cor de menina. Ficou claro o desejo de participar/interagir com o outro mundo, bem como o autocontrole para negação e recusa desse desejo.

Para ancorarem-se nesses extremos os meninos demonstram agressividade e força física, enquanto as meninas demonstram delicadeza e ânsia em adequar-se aos padrões de beleza socialmente delimitados. Com esses padrões, reconhecidos e expressos, o mundo masculino impõe-se como superior ao feminino, e ser/estar/participar da – aparente – cultura feminina torna-se motivo de escárnio e chacota. Não somente as crianças expressam esses padrões e estereótipos, como também as professoras demonstram expectativas e aceitam que meninos sejam agressivos, violentos e desordeiros e as meninas sejam dóceis e prestativas, revelando que, se a criança não traz de casa as bases para a construção desses estereótipos, o currículo oculto dará conta de fazê-lo. Ou seja pudemos concluir que a escola não é a única responsável pela construção de estereótipos e pré-conceitos de masculinidade e feminilidade, mas sim passarela de sua apresentação... palco para a representação desses estereótipos, onde as crianças inconscientemente debaterão e encenarão esses extremos. Conseqüentemente, a escola surge como um espaço único para discussão, problematização, reflexão, desconstrução e reconstrução de tais padrões e binarismos.

Na segunda categoria analisamos como essas representações de masculinidade e feminilidade interagem e influenciam – suas conseqüências – no processo ensino-aprendizagem. A questão da fala, da liberdade/autonomia de fala, chamou a atenção. Os meninos falavam mais, respondiam as questões, questionavam a professora e, conseqüentemente, apareciam mais. Não se importavam quando erravam, pois, seus acertos eram engrandecidos, exaltados, validados, tanto entre eles, como pelas professoras, e os erros ignorados. Isso não

significa que as meninas não sabiam, mas elas não falavam, seja pelo estereótipo de mulher calma, resiliente, seja porque os meninos se sobressaíam e lhes tiravam a oportunidade de fala, o que, ocorrido de forma recorrente, naturaliza-se.

Essa fala e possibilidade de constantes analogias e construções de saberes, vinha de um conhecimento prévio demonstrado pelos meninos, conhecimento esse vindo de filmes, desenhos animados e vídeo-games, conhecimento esse não expresso pelas meninas. Claramente elas sabiam, queriam falar, mas, como não encontravam espaço, ou, quando encontravam falavam em voz baixa, tinham o conhecimento apropriado pelos meninos, que se aproveitavam da fala das meninas para engrandecerem-se e demonstrar sabedoria.

O orgulho e constante concorrência entre os meninos demonstram que saber é poder, e, logo, eles podem mais, pois demonstram mais saber. Essas questões revelam barreiras que as futuras veterinárias, médicas e professoras – profissões citadas pelas meninas – devem enfrentar desde a mais tenra idade, são barreiras invisíveis/irreconhecíveis, o que comprova a teoria do labirinto de cristal, de Betina Stefanello Lima (2013). Toda a liberdade, independência e autonomia dada/permitida aos meninos se aproxima do necessário para a construção do conhecimento científico. Se a carreira de jogador de futebol ou de policial não der certo, as portas da ciência estarão abertas a eles.

Na terceira categoria apresentei momentos pontuais, em que as crianças estavam fazendo atividades coletivas, em dupla ou em grupo. Optei por delimitar essa categoria porque saltava aos olhos como as questões de gênero estavam explícitas tanto na relação entre as crianças como na divisão do trabalho e assunção de liderança, principalmente ao sol das teorias da divisão sexual do trabalho. Observamos, nesta categoria, que as crianças optam por formar grupos homogêneos, somente meninos ou somente meninas, principalmente em duplas. Nesses grupos/duplas homogêneos os formados por meninas apresentavam maior fluidez, bem como resultados mais satisfatórios, por mais que conversas paralelas ocorressem, as atividades estavam corretas e caprichadas. Já nos grupos/duplas de meninos as atividades demoravam mais para serem concluídas, pois os meninos eram desordeiros e só focavam na atividade quando cobrados pela professora, sendo que o capricho não era fator de preocupação. Nos poucos grupos mistos a divisão sexual era clara, meninos pouco trabalhavam, mas faziam questão de liderar, dar ordens e encabeçar as apresentações, já as meninas, quando queriam

liderar algum grupo misto, passavam por processo de convencimento dos meninos para abrirem mão desta função, ou lideravam porque os meninos não se importavam com o posto.

No processo de trabalho os meninos eram distraídos e desinteressados, as meninas assumiam a responsabilidade pelo trabalho do grupo e demonstravam não se importar se seus colegas masculinos não interagiam, na verdade davam graças por não serem atrapalhadas. Por fim, percebemos que qualquer erro ou deslize por parte das meninas era motivo de vergonha, pois era sucedida pela chacota dos meninos. Podemos inferir que a divisão sexual do trabalho é um processo de naturalização, as meninas aprendem – são ensinadas – a trabalhar em silêncio, a se afirmarem e provarem que são capazes a todo o momento, já os meninos aprendem que, se não fizerem, alguma menina fará por eles, e que eles podem se engrandecer usando/expropriando o trabalho feito por elas. Questões que refletem a realidade de muitas mulheres na carreira científica e tecnológica.

Por fim, na quarta categoria analisamos as estratégias de resistência e busca de empoderamento por parte das meninas. Por mais que o material de campo que obtive demonstre um grave e severo processo de silenciamento e, por que não dizer, domesticação e naturalização da aparente inferioridade feminina, algumas meninas tentavam e conseguiam romper com esses padrões. Vimos que na necessidade de representar pessoas, ou espectros humanos, as meninas desenhavam mulheres, ou homens e mulheres, enquanto os meninos desenhavam apenas homens, o que nos leva a inferir que a padronização no masculino é algo construído – embotado/naturalizado – socialmente, é um processo de ensino.

Vimos meninas que representavam os padrões e estereótipos esperados por meninos, eram barulhentas, demonstravam ignorância sem se sentirem envergonhadas, colavam na prova, eram agressivas e não assumiam os padrões de beleza esperados para meninas; por mais que, aos olhos da sociedade/das professoras, elas fossem um problema, essas meninas conseguiam algum respeito perante os meninos e se permitiam viver/experenciar algo não esperado delas. E se não houvesse engrandecimento por quebrar os padrões, havia engrandecimento por seguir os padrões, as meninas se empoderavam e ignoravam os achincalhamentos por serem engrandecidas pelas professoras, demonstrando que o elogio e a visibilidade de seus atos – ajudar, tirar boas notas, capricho – é um caminho para o empoderamento. Por fim, observamos como esse engrandecimento pode ser o

estopim para que a menina possa entender que não há limites para o seu conhecimento ou para a sua fala.

Partindo do objetivo delimitado, analisar as manifestações de estereótipos de gênero, baseados na cultura patriarcal, nas relações entre meninas e meninos no cotidiano das aulas de ciências do 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Pinhais – PR, concluímos que o processo de educação das crianças está imerso nos padrões pré-estabelecidos pela sociedade do que se entende por “ser homem” e “ser mulher”. Vimos que dentro da escola, através do currículo oculto, as/os estudantes são ensinadas/os a se adequarem às ordens do patriarcado. As meninas são ensinadas a serem silenciosas, a não questionarem e a seguirem e ansiarem determinados padrões de beleza, já os meninos são ensinados a serem expansivos, a serem orgulhosos e tomarem o controle. Este ensinamento é feito indiretamente, sutilmente, porque, em nenhum momento, alguma educadora determinou claramente essas regras, porém, a escola age como uma mediadora/mantenedora, seja no currículo oculto seja nas práticas diárias, dos padrões de gênero determinados historicamente pelo patriarcado e que as crianças trazem de casa, mediação essa que se apresentou conivente com o discurso opressor, que pouco questionou e pouco possibilitou o debate frente ao empoderamento feminino ou conscientização das crianças no que tange a equidade.

A tese que resultou ao fim dessa pesquisa é de que o patriarcado interfere diretamente no processo de aprendizado das crianças, oprimindo as meninas, e que isso poderá culminar no afastamento das mesmas de profissões científicas e tecnológicas, como a hipótese levantada no início da pesquisa. Partindo da moral existencialista de Beauvoir, não podemos afirmar que uma menina, tornando-se cientista, será mais feliz, realizada ou superior que uma que torne-se professora ou dona-de-casa, a questão está na liberdade de escolha, na liberdade de transcender-se, na possibilidade de sonhar e buscar realizar seus sonhos. Ora, um indivíduo alcançara novos patamares de liberdade ao transcender-se, e para transcender-se, necessita de liberdade, se essa liberdade lhe é ceifada, não haverá transcendência, mas sim imanência, que tornar-se-á consentida pelo sujeito. Se as mulheres são – socialmente entendidas como – inferiores aos homens, elas não estão transcendendo, permanecem em postos que lhes são historicamente comum, indicado/destinado por homens; o patriarcado, tendo como uma de suas ferramentas de atuação o processo educativo, ceifa sua liberdade rumo à transcendência. Assim,

o patriarcado não acabou, pode ter se moldado ao desenvolvimento jurídico, midiático e político do país, porém continua atuante e a escola é uma de suas ferramentas de dominação e manifestação.

Na realidade estamos vivendo em um neopatriarcado: neo porque não estamos mais falando em casamentos arranjados, roupas que cobrem todo o corpo, violência legalmente aceita em nome da honra, ou simplesmente domínio do pai (homem progenitor). Agora há leis que dificultam as ações dos agressores e novelas e programas de TV que engrandecem diariamente a independência da mulher e a igualdade de gênero, e patriarcado porque ainda há soberania masculina, soberania essa que retroalimentasse. À mulher, hoje, é “permitido” que vá ao baile funk com roupas curtas, como a mídia – financeiramente interessada – incentiva, mas se essa mulher for estuprada e/ou morta, a resposta social ao fato é: “mas o que ela estava fazendo na rua a essas hora”, ou “com essa roupa estava pedindo”. O patriarcado trocou as rédeas legalmente materializadas por rédeas socialmente invisibilizadas, renovou-se... inovou-se... portanto temos um novo patriarcado, um neopatriarcado.

O que vi em sala de aula foi a prova desse neopatriarcado, pois mesmo em pleno século XXI as meninas são ensinadas a serem quietas, renegadas e obedientes, os meios para tal opressão são diferentes dos utilizados nos séculos passados, mas os fins são os mesmos.

Não pretendo aqui finalizar culpando as professoras ou a escola pela conjuntura percebida na pesquisa – e na sociedade como um todo – pois como educador atuante na educação básica sei dos desafios que nos são impostos diariamente, principalmente em uma sala com trinta e cinco crianças com as mais diversas realidades e necessidades de aprendizagem, um planejamento para dar conta, um currículo para cumprir e, muitas vezes, sem apoio político-institucional. Mas gostaria de finalizar mostrando que essa mediação, que pontuei a algumas linhas atrás, pode ser realizada a favor do oprimido. Perceber essas relações de opressão em sala de aula é meio caminho andado para permitir que a menina fale, para garantir que ela seja ouvida e que sua fala seja acolhida, para dar ao menino a possibilidade de refletir perante uma “brincadeira” machista, para dizer e demonstrar a uma menina que se ela quiser, ela poderá ser a médica que ela tanto sonha ser, poderá ser engenheira, bióloga, astronauta e produzir, publicar, se empoderar e se orgulhar de sua fala e seu conhecimento, é permitir que a menina transcenda enquanto ser-humano e cidadã.

Durante a redação final desta tese, um aluno meu³³ de 10 anos, me agradeceu utilizando a barra (/), sem a minha orientação, em uma produção de texto, se referindo “a/o monitora/o”. Utilizo esse artifício na lousa, mas sem obrigá-los/as a utilizar em seus cadernos ou em suas produções. Quando viram pela primeira vez, me questionaram, e tive a oportunidade de refletir com a turma sobre a injustiça de generalizar no masculino. Não realizei uma atividade específica sobre o assunto, nem me propus a trazer vídeos e slides ou a convidar as famílias para uma roda de conversa sobre igualdade de gênero (artifícios que seriam muito bem vindos), o simples exemplo bastou para um menino entender que seu gênero não é uno, que suas colegas têm os mesmos direitos e devem ser respeitadas, devem ser representadas.

Quem sabe, no momento em que as/os educadoras/es reconhecerem e assumirem o poder que tem em mãos, nas futuras gerações a igualdade de gênero alcançará todos os espaços sociais, as academias nacionais de ciência terão a igualdade numérica e a equidade de direitos para homens e mulheres, e a educação não será mais uma arena de formação de binarismos opressores, mas sim um espaço de acolhimento, de debate e de reflexão, e de possibilidade de uma vivência plena.

Professoras e professores, as crianças precisam de nossa ajuda para vencer esse neopatriarcado persistente, limitante e cruel. O acalento da educação está em nossos corações e a chama da mudança em nossas mãos, avante!

5.1 TRABALHOS FUTUROS

O objetivo desta tese foi analisar as manifestações de estereótipos de gênero, baseados na cultura patriarcal, nas relações entre meninas e meninos no cotidiano das aulas de ciências de uma escola de ensino fundamental, porém, a etnografia realizada levantou questões que não caberiam neste trabalho, mas que mereciam atenção e resultariam extensas e ricas pesquisas.

³³ Durante o último ano de doutoramento estava lecionando em uma escola municipal, regendo uma turma de 5º ano do ensino fundamental.

A questão racial saltou aos olhos, em uma aula de ciências do 5º ano, enquanto a professora falava sobre “células brancas”³⁴, Tiago olhou para o Diogo, menino negro, e perguntou: “Professora, existem células pretas?”. A professora ignorou a pergunta, dadas as constantes interrupções desnecessárias de Tiago, Diogo olhou para o próprio braço e, baixinho, disse que sim (Registro de campo, 26/02/16, aula de ciências, 5º ano). Já no 4º ano, Sabrina era a única menina negra, nas brincadeiras entre as meninas ela “sobrava”, na brincadeira de casinha, por exemplo, que descrevi no início da apresentação da primeira categoria, foi a última a receber um papel, e foi o de vizinha, cuja a única participação foi pedir uma xícara de açúcar (Registro de campo, 18/08/16, pátio, 4º ano). Nos momentos em que as meninas se reuniam para passar maquiagem e falar sobre roupas, cabelos e outras temáticas referentes a padrões de beleza, Sabrina ficava junto, mas eu não percebia participação dela nas conversas, ela não tinha seu cabelo penteado ou seu rosto maquiado pelas outras meninas. Seria interessante se algum/a pesquisador/a, que tivesse leitura em questões raciais, realizasse uma pesquisa similar à minha, porém analisando tais questões.

Orientação sexual foi outra questão gritante na etnografia. Pedro, do 4º ano, era um menino diferente dos outros, só andava com as meninas, gostava de dançar e gesticulava de forma mais expansiva, era seu primeiro ano naquela escola. No começo do ano (Registro de campo, 10/03/16, sala “dos professores”) ouvi as professoras falando sobre Pedro, uma delas afirmou que conhecia a família do menino, pois frequentavam a mesma igreja, e que ele foi “diagnosticado” como transsexual, e que sua família “não sabia mais o que fazer” e que estavam em uma “corrente de oração” para “cura-lo”. O menino era tratado como um aluno problema, mesmo sendo inteligente, caprichoso e comportado. Vi suas amigas trocá-lo por outro menino³⁵, heteronormativo, no momento de escolherem seus grupos para um

³⁴ A professora estava falando sobre glóbulos brancos, anticorpos encontrados no sangue, integrantes do sistema imunológico, mas utilizou o termo “células brancas”.

³⁵ Professora solicita que as crianças livremente formem grupos para realização de um trabalho. Daniele, Adriana, Sabrina e Felipe se juntam em um grupo; Mônica, Taís, Mariana e Pedro em outro. Gustavo fica sozinho, pois ficou mais tempo entretido em conversas paralelas do que na escolha do grupo. Sem motivo aparente, Daniele chama o Gustavo para o grupo delas, Adriana muda para o grupo da Mônica e Pedro fica sozinho e arrasta a carteira dele de volta para o lugar, com um olhar triste. Comento com a professora o ocorrido e ela pede para o grupo da Mônica e para Pedro virem até ela explicar o porquê da mudança repentina. Pedro explica que, “na verdade”, a Adriana queria ficar no grupo da Mônica, Gustavo foi chamado para substituir a Adriana no grupo da Daniele, e o grupo da Mônica fez uma votação de quem deveria sair para a Adriana entrar, e decidiram tirar ele, e quando ele pediu para ficar no grupo da Daniele ela avisou que já tinha chamado o Gustavo.

trabalho, vi o menino ser alvo de *bullying* homofóbico por diversas vezes, e na maioria dessas vezes sem a intervenção de alguma/m adulta/o. Percebi que ele estava sozinho, sua existência naquele espaço era insignificante perante as outras crianças, uma pesquisa que se voltasse à questão da homofobia e de como é tratada a questão da diversidade sexual no âmbito escolar seria de grande valia. Perceber essas manifestações é garantir apoio e principalmente o direito à educação de uma população invisibilizada e socialmente violentada.

Outra questão me suscitou curiosidade seria realizar a mesma pesquisa que fiz, mas em um estudo comparativo, entre turmas que tivessem regência de uma/m docente com formação e sensibilização sobre questões de gênero e turmas que tivessem regência de docentes sem essa formação. O GDE (Gênero e Diversidade na Escola) foi um curso de formação proposto pelo governo do PT no ano de 2009 e que tive o prazer de participar, como cursista e como docente. A proposta deste curso foi sensibilizar profissionais da educação para questões referentes a desigualdade de gênero, sexismo e homofobia. Muitas profissionais afirmaram que tiveram suas práticas pedagógicas influenciadas por participarem de cursos de formação como o GDE (CASAGRANDE; CARVALHO; LUZ, 2009). Quais seriam os resultados se essa pesquisa que fiz fosse realizada em escolas onde houvessem profissionais sensibilizados à temática?

Por fim, questioneei quais seriam os resultados desta pesquisa se a comunidade em que a escola pesquisada estivesse inserida fosse diferente da que fiz a etnografia. Se fosse uma escola particular ou em outra região do país, será que os resultados seriam os mesmos? Questões que se abrem a pesquisas futuras.

6. REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ADROVER, Juan F.; DUARTE, Anibal. **El uso de analogias en la enseñanza de las ciências**. Buenos Aires: Universidade de Buenos Aires, 1995.
- ALEMANY, Maria Carme. ¿Presentes y eclipsadas? In.: CARVALHO, Marília Gomes (Org.). **Ciência, tecnologia e gênero: abordagens iberoamericanas**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011. p. 43 a 62.
- ALVAREZ, Carmen Alvarez. **La etnografía como modelo de investigación en educacion**. *Gazeta de Antropologia*, 2008, 24.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos do CEDES**, Campinas, v. 23, n. 43, 1997. p. 46-57.
- AREND, Sílvia Fávero. Trabalho, Escola e Lazer. In.: PINSKY, C. B. e PEDRO, J. M. (org.) **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 65-83.
- ARISTÓTELES. **Art rhetórique**. Livre Premier. Paris: Librairie Garnier Frères, 1944.
- ARONOVICH, Lola. Não quero ser e nem me pareço com um homem. Disponível em: <<http://escrevalolaescreva.blogspot.com/2017/04/nao-quero-ser-e-nem-me-pareco-com-um.html>>. Acesso em: 06 de novembro de 2018.
- AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BARBERÁ, Ester. **Psicología del género**. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.
- BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. O Diálogo da Educação com a Tecnologia. In.: _____ (Org.). **Tecnologia e Interação**. Curitiba: CEFET-PR, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do Mundo Líquido Moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BERENI, Laure; CHAUVIN, Sebastien. **Introduction aux Gender Studies: Manuel des études sur le genre**. Bruxelles: De Boeck, 2008.
- BORDI, Ivonne Vizcarra; BAUTISTA, Graciela Vélez. Género y éxito científico en la Universidad Autónoma del Estado de México. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 581-608, set./dez. 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1989.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2002.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 39-64.

BRUSCHINI, Cristina. Gênero e trabalho no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? (Brasil, 1985/95). In.: ROCHA, Maria Isabel Baltar. (Org.) **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios**. Campinas: ABEP, NEPO/UNICAMP e CEDERPLAR/UFMG. São Paulo: Ed. 34, 2000. p. 13-58.

CABRAL, Carla Giovana. As mulheres nas escolas de engenharia brasileiras: história, educação e futuro. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, ano 1, n. 4, p. 9-19, 2005.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-37.

CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Quem mora no livro didático?** Representações de gênero nos livros de matemática na virada do milênio. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

_____. **Entre silenciamentos e invisibilidades:** as relações de gênero no cotidiano das aulas de matemática. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; CARVALHO, Marília Gomes; LUZ, Nanci Stancki. “O olhar não é mais o mesmo”: uma análise sobre os resultados de um curso sobre gênero e sexualidade na escola. In.: LUZ, Nanci Stancki; CARVALHO, Marília Gomes; CASAGRANDE, Lindamir Salete (Org.). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009. p. 261-282.

CASAGRANDE, Lindamir Salete; SCHWARTZ, Juliana; CARVALHO, Marília Gomes de; LESZCZYNSKI, Sonia Ana Charchut. Mulher e Ciência: pioneiras em ciência da natureza. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, ano 1, n. 1, p. 3-14, 2004.

_____. Mulher e Ciência: uma relação possível? **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, ano 1, n. 4, p. 31-46, 2005.

CASTELLS, Manuel. **La era de la información**. Volumen III: El poder de la identidad. Cidade do México: Siglo XXI Editores, 2000.

CELIBERTI, Lilian. Entre el techo de cristal y el piso pegajoso. In.: _____ (Org.) **El trabajo como herramienta de inclusión en el Uruguay de 2011**. Cotidiano Mujer: Montevideo, Uruguai, 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão Sexual**: essa nossa (des)conhecida. São Paulo. Editora Brasiliense, 1988.

COSTA, Ana A. A. e SARDENBERG, Cecília M. B. Introdução. In.: COSTA, Ana A. A. e SARDENBERG, Cecília M. B. (Org.) **Feminismo Ciência e Tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002. p. 11-24.

COSTA, Claudia de Lima. O leito do procusto: gênero, linguagem e as teorias feministas. **Cadernos Pagu** (2) 1994. p. 141-174.

CRUZ, Tânia Mara. **Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito**. Tese de Doutorado em Sociologia da Educação/USP, 2004.

DEACON, Roger e PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In.: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O Sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias e conversas de mulher**. 2 ed. São Paulo: Planeta, 2014.

DELAMONT, Sara; HAMILTON, Davi. A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, 1991. p.378-98.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

D'INCAO, Maria Angela. Mulheres e Família Burguesa. In: DEL PRIORE, Mary (org.) **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 443-481.

FIRESTONE, Shulamith. **A Dialética o Sexo**: um estudo da revolução feminista. Rio de Janeiro: Labor do Brasil, 1976.

ENQUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FLORESTA, Nísia. **Direito das mulheres e injustiça dos homens**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FOUCAULT, Michel. **The Subject and Power**. Nova York: The New York Press. 1982.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edição Loyola, 1996.

FRANCO, Luiza. **Violência contra a mulher**: novos dados mostram que “não há lugar seguro no Brasil”. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365503>>. Acesso em 29 de abril de 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Lucas Bueno. **O gritante silêncio em uma nota de rodapé: gênero nas dissertações e teses sobre PROEJA no Estado do Paraná**. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

FREITAS, Lucas Bueno e CASAGRANDE, Lindamir Salate. “Era só uma brincadeira!”: reflexões sobre *bullying* escolar e suas conseqüências. In.: LUZ, Nanci Stancki da e CASAGRANDE, Lindamir Salete (Org.). **Entrelaçando gênero e diversidade: violência em debate**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

GARCÍA, Marta G. e SEDEÑO, Eulalia P. Ciencia, tecnología y género. In.: **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Innovación**. n. 2. Madrid:OEI, jan-abr. 2002. p. 1.

GARCÍA, Susana. Ni solas ni resignadas: la participación femenina en las actividades científico-académicas de la Argentina en los inicios del siglo XX. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 27, p. 133-172, 2006.

GARCIA, Tânia Maria Figueiredo Braga. Pesquisa em educação: confluências entre Didática, História e Antropologia. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 42, p. 173-191, out./dez. 2011. Editora UFPR.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In.: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 93-124.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: experiencias básicas para a utilização do professor**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GUEVARA, Patricia García. La ciencia y tecnología con perspectiva de género. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, ano 13, n. 23-24, p. 37-46, 2011.

HAMMERSLEY, Martin. **Etnografía: Métodos de investigación**. Barcelona: Paidós. 2005.

HARDING, Sandra. **Feminismo y ciencia**. Barcelona: Morata, 1986.

HERZOG, Walter. La banalidad del bien. Los fundamentos de la educación moral, **Revista de Educación** – MEC, nº 297, Espanha, 1992.

HIRATA, Helena e KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set/dez. 2007.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papyrus, 1995.

- KERGOAT, Danièle. Divisão Sexual do Trabalho e relações sociais de sexo. In.: HIRATA, Helena et al. (Org.) **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 67-76.
- KISS, Diana; BARRIOS, Olga; ALVAREZ, Judith. Inequidad y diferencia. Mujeres y desarrollo académico. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 85-105, jan./abr. 2007.
- LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LAMB, Sharon. **A vida Secreta das Meninas**. Traduzida por Dinah de Azevedo. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2001
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LETA, Jacqueline. Mulheres na ciência brasileira: desempenho inferior? **Revista Feminismos**, Salvador, v. 2, n. 3, p. 139-151. set./dez. 2014.
- LEVI-STRAUSS, Claude. **O conceito de estrutura em etnologia**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- LIBÂNEO, José Pedro. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIMA e SOUZA, Angela Maria Freire. Sobre Gênero e Ciência: tensões, avanços e desafios. In.: BONNETI, Alinne e LIMA e SOUZA, Angela Maria Freire (Org.). **Gênero, Mulheres e Feminismos**. Salvador: EDUFBA: NEIM, 2011, p. 15-28.
- LIMA, Betina Stefanello. O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 85-105, p. 883-903, set./dez. 2013.
- LIMA, Michelle Pinto. As mulheres na Ciência da Computação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 793-816, set./dez. 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. "Mulheres na sala de aula" In: DEL PRIORE, Mary (org.) **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 443-481.
- LUZ, Nanci Stancki da. Gênero e profissões científicas e tecnológicas no Brasil. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, ano 5, n. 19-20, p. 28-38, 2009.
- LYOTARD, Jean. **O pós-moderno explicado às crianças**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

MAFFÍA, Diana. Crítica Feminista a Ciência. In. COSTA, Ana A. A. e SARDENBERG, Cecília M. B. (Org.) **Feminismo Ciência e Tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002. p. 25-38.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 32, p. 129-156, 2009.

MALCOM, Shirley M. Ciência y tecnología: trabajo de mujeres, voces de mujeres. In.: CARVALHO, Marília G. **Ciência, Tecnologia e Gênero: abordagens ibero-americanas**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011. p. 63-80.

MAROTO, José Luís San Fabián. Evaluación etnográfica de la educación. In.: SANCHEZ, Blasco. et al. (Org.) **Perspectivas em la evaluación del sistema educativo**. Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo: 1992. p. 13-53.

MARTINS, Isabel. Explicações, Ciência e Sala de Aula. In: ALMEIDA, Maria José P.M.; SILVA, Henrique César(org). Textos de palestras e sessões temáticas: **III Encontro Linguagens, Leituras e Ensino da ciência**. Campinas, SP: Graf. FE/UNICAMP, 2000.

MATOS, Maria Izilda; BORELLI, Andrea. Espaço feminino no mercado produtivo. In.: PINSKY, Carla Bassanezi e PEDRO, Joana Maria. (org.) **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333-360.

MAUSS, Marcel. **Introducción a la etnografía**. Madrid: Istmo, 1974.

MELO, Hildete Pereira de. Ciência e Tecnologia no Feminino 1990/1999. **Revista Feminismos**, Salvador, v. 2, n. 3, p. 125-138. set./dez. 2014.

MELO, Hildete Pereira de; OLIVEIRA, André Barbosa de. A produção científica brasileira no feminino. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 27, p. 301-331, 2006.

MIRANDA, Anadir dos Reis. Mary Wollstonecraft e a Reflexão Sobre Os Limites Do Pensamento Iluminista a Respeito Dos Direitos Das Mulheres. **Revista Vernáculo**, n. 26, 2º sem/2010.

MIZRAHI, Salomon S. Mulheres na Física: Lise Meitner. **Rev. Bras. Ensino Física**, São Paulo , v. 27, n. 4, p. 491-493, Dec. 2005.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. **A socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação no Estado de São Paulo (1873 a 1934)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, Maria Lígia; VELHO, Léa. Pós-graduação do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais numa perspectiva de gênero. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 35, p. 279-308, 2010.

MUZI, Joyce Luciana Correa; LUZ, Nanci Stancki da. Contribuições dos estudos cts para a educação superior no brasil: uma perspectiva de gênero. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, ano 13, n. 21-22, p. 11-28, 2011.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Educação em Foco**. Ano 16. n. 22. dezembro 2013a. p. 163-183.

_____. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 22, n. 40, 2013b. p. 69-82.

OLIVEIRA, Abraão Felipe Santos. A construção social de gênero na Biologia: preconceitos e obstáculos na biologia molecular. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 27, p. 279-299, 2006.

OLIVEIRA JÚNIOR, Edyr Batista de. **“Cada um sabe do seu próprio corpo”**: masculinidades, projetos corporais e treinos. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Pará. Belém, 2017.

OSADA, Neide Mayumi; COSTA, Maria Conceição da. A construção da "nova" biologia: relações de gênero nos laboratórios do projeto genoma da FAPESP. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, ano 3, n. 11, p. 21-34, 2007.

PAOLETTI, Jo B. **Pink and Blue: Telling the Boys from the Girls in America**. Indiana: Indiana University Press, 2012.

PEDRO, Joana Maria. **Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica**. História. Franca, v.24, n.1, p.77-98. 2005.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **A Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta**. Porto Alegre: Faculdade de Educação, 1993.

PINTO, Celi Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. Ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

_____. Feminismo, história e poder. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. **Vozes do bolsa família: autonomia, dinheiro e cidadania**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

ROCHA, Cristina Tavares da Costa e LUZ, Nanci Stancki. Gênero, ciência e tecnologia: avanços e desafios. In.: CASAGRANDE, Lindamir Salete; LUZ, Nanci Stancki e CARVALHO, Marília Gomes (Orgs.). **Igualdade na Diversidade: enfrentando o sexismo e a homofobia**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011. p. 143-166.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: _____. (Coord.). **La escuela cotidiana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

ROSENBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e educação para as mulheres. In.: PINSKY, C. B. e PEDRO, J. M. (org.) **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 333-360.

RUBIN, Gayle. L'économie politique du sexe: transactions sur les femmes et systèmes de sexe/genre. **Cahiers du Cedref**, Paris, n. 7, 1998.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Shirley Rezende Sales do Espírito. Juventude e Gênero: as brigas entre alunas e seus significados. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 7. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2006. 1 CD-ROM.

SARAIVA, Karla. Fabricando identidades femininas em escolas de Engenharia. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, ano 1, n. 4, p. 20-30, 2005.

SARDENBERG, Cecília M. B. Da crítica feminista à ciência a uma ciência feminista? In.: COSTA, Ana A. A. e SARDENBERG, Cecília M. B. (Org.) **Feminismo Ciência e Tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM-FFCH/UFBA, 2002. p. 11-24.

SARMENTO, Manuel . O estudo de caso etnográfico em Educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita. (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

SCHIEBINGER, Londa. Expandindo o kit de ferramentas agnotológicas: métodos de análise de sexo e gênero. **Revista Feminismos**, Salvador, v. 2, n. 3, p. 85-103. set./dez. 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. História e Educação: diálogos em construção In: _____. _____.; HORN, G. B. (Orgs.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, v. 1, 2008. p. 29-48.

SCOTT, Ana Silva. O caleidoscópio dos arranjos familiares. In: PINSKY, C. B. e PEDRO, J. M. (org.) **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 15-42.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Marcos Rodrigues da. As controvérsias a respeito da participação de Rosalind Franklin na construção do modelo da dupla hélice. **Sci. stud.**, São Paulo , v. 8, n. 1, p. 69-92, mar. 2010.

SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de; ROCHA Glória Walkyria de Fátima. A construção de diferenças de gênero entre estudantes de medicina. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 30, p. 231-268, jan./jun. 2008.

TABAK, Fanny. Apesar dos avanços - obstáculos ainda persistem. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, Curitiba, ano 3, n. 11, p. 9-20, 2007.

TIBURI, Márcia. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

THÉBAUD, Françoise. Sexe et Genre. In: MARUANI, Margaret (Org.). **Femmes, genre et sociétés: l'état des saviors**. Paris: La Découverte, 2005. p. 59-65.

THOMPSON, Denise. **Radical Feminism Today**. Great Britain: SAGE Publications, 2001.

TORRES, Jurjo. La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica em educación. In.: GOETZ, Judith. e LECOMPTE, Margareth. (Org.) **Etnografía y diseño cualitativo em investigación educativa**. Madrid, Morata: 1988.

VASCONCELLOS, Elza da Costa Cruz; BRISOLLA, Sandra Negraes. Presença feminina no estudo e no trabalho da ciência na Unicamp. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 32, p. 215-265, 2009.

VELASCO, Honório; RADA, Angel. **La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela**. Madrid: Trotta, 2006.

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**. Campinas, n. 17, p. 81-103, 2001.

VIANNA, Heraldo. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n.20, v.2, p. 207-26, jul. dez. 1995.

WOLF, Naomi. O Mito da Beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

WU, Katherine. **Decades After Being Passed Over for a Nobel, Jocelyn Bell Burnell Gets Her Due**. Disponível em: < <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/decades-after-being-passed-over-nobel-jocelyn-bell-burnell-gets-her-due-180970248/#CYSLGjarO8ekZhEC.99>> Acesso em: 14/12/2018.

7. ANEXOS

ANEXO A

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA MULHER E DA CIDADÃ³⁶

Para ser decretada pela Assembléia Nacional nas suas ultimas sessões ou na próxima.

Preâmbulo

As mães, as filhas, as irmãs, representantes da nação, reivindicam constituírem-se em Assembléia Nacional.

Considerando que a ignorância, o esquecimento ou o menosprezo dos direitos da mulher são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção no governo, resolveram expor, em uma declaração solene, os direitos naturais inalienáveis e sagrados da mulher. Assim, que esta declaração, constantemente presente a todos os membros do corpo social, lhes lembre sem cessar os seus direitos e os seus deveres; que, sendo mais respeitados, os atos do poder das mulheres e os atos do poder dos homens possam ser a cada instante comparados com o objetivo de toda instituição política; e que as reivindicações das cidadãs, fundamentadas doravante em princípios simples e incontestáveis, sempre respeitem a constituição, os bons costumes e a felicidade de todos.

Conseqüentemente, o sexo superior em beleza e em coragem, em meio aos sofrimentos maternos, reconhece e declara, na presença e sob a proteção do Ser Supremo, os **seguintes Direitos da Mulher e da Cidadã**

Artigo primeiro

A Mulher nasce livre e permanece igual ao homem em direitos. As distinções sociais só podem ser fundamentadas no interesse comum.

Artigo segundo

³⁶ GOUGES, Olympe. Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã. **Interthesis**. V4. N.1. Florianópolis jan/jun 2007.

O objetivo de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis da Mulher e do Homem. Estes direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança, e, sobretudo, a resistência à opressão.

Artigo terceiro

O princípio de toda soberania reside essencialmente na Nação, que nada mais é que a reunião da mulher e do homem: nenhum corpo, nenhum indivíduo pode exercer autoridade que não emane expressamente deles.

Artigo quarto

A liberdade e a justiça consistem em restituir tudo que pertence a outrem. Sendo assim, o exercício dos direitos naturais da mulher não tem outros limites senão a perpétua tirania que o homem lhe impõe; estes limites devem ser reformados pelas leis da natureza e da razão.

Artigo quinto

As leis da natureza e da razão proíbem todas as ações nocivas à sociedade; tudo que não é defendido por tais leis, sábias e divinas, não pode ser impedido, e ninguém pode ser constrangido a fazer aquilo que elas não ordenam.

Artigo sexto

A lei deve ser a expressão da vontade geral; todas as cidadãs e cidadãos devem colaborar pessoalmente ou por seus representantes, para a sua formação; ela deve ser igual pra todos: todas as cidadãs e todos os cidadãos, sendo iguais frente a ela, devem ser igualmente admitidos a todas as dignidades, postos e empregos públicos, de acordo com sua capacidade, e sem qualquer distinção a não ser por suas virtudes e seus talentos.

Artigo sétimo

Nenhuma mulher pode ser exceção; ela é acusada, presa e detida nos casos estabelecidos pela lei: as mulheres obedecem, assim como os homens, a esta lei rigorosa.

Artigo oitavo

A lei só deve estabelecer penas estrita e evidentemente necessárias, e ninguém pode ser punido senão em virtude de uma lei estabelecida e promulgada anteriormente ao delito e legalmente aplicada às mulheres.

Artigo nono

Com toda mulher declarada culpada, deve ser exercido todo rigor da lei.

Artigo dez

Ninguém deve ser molestado por suas opiniões, mesmo que sejam de princípio; a mulher tem o direito de subir ao cadafalso; mas ela deve igualmente ter o direito de subir à tribuna, contanto que suas manifestações não perturbem a ordem pública estabelecida pela lei.

Artigo onze

A livre comunicação dos pensamentos e das opiniões constitui um dos direitos mais preciosos da mulher, dado que esta liberdade garante a legitimidade dos pais em relação aos filhos. Toda cidadã pode, portanto, dizer livremente: “eu sou a mãe de um filho que lhe pertence”, sem que um preconceito bárbaro a force a esconder a verdade; sob pena de responder pelo abuso dessa liberdade nos casos estabelecidos pela lei.

Artigo doze

A garantia dos direitos da mulher e da cidadã necessita de uma utilidade maior; tal garantia deve ser instituída para vantagem de todos, e não para a utilidade particular daqueles a quem ela foi confiada.

Artigo treze

Para a manutenção da força pública, e para os gastos administrativos, as contribuições da mulher e do homem devem ser iguais; ela participa de todos os trabalhos ingratos, de todas as tarefas pesadas; ela deve, por conseguinte, ter a mesma participação da distribuição dos postos, dos empregos, dos cargos, das dignidades e da indústria.

Artigo catorze

As cidadãs e os cidadãos têm o direito de verificar por eles mesmos ou por seus representantes a necessidade da contribuição pública. As cidadãs só podem aderir a ela através de uma partilha igual, não apenas nos bens, mas também na administração pública, determinando a quota, o tributável, a cobrança e a duração do imposto.

Artigo quinze

O conjunto das mulheres, igualada aos homens na contribuição, tem o direito de pedir contas de sua administração a qualquer agente público.

Artigo dezesseis

Toda sociedade em que a garantia dos direitos não é assegurada, nem é determinada a separação dos poderes, não tem Constituição; a Constituição é nula

se a maioria dos indivíduos que compõem a nação não contribuiu para a sua redação.

Artigo dezessete

As propriedades pertencem em conjunto ou separadamente a todos os sexos; para cada um, elas constituem um direito, enquanto a necessidade pública, legalmente constatada, evidentemente não o exigir, sob a condição de uma justa e prévia indenização.

Pós-âmbulo

Mulher, acorda! A força da razão faz-se ouvir em todo o universo: reconhece teus direitos. O poderoso império da natureza já não está limitado por preconceitos, superstição e mentiras. A bandeira da verdade dissipou todas as nuvens da parvoíce e da usurpação. O homem escravo multiplicou suas forças, precisou recorrer às tuas (forças) para romper seus grilhões. Tornado livre, ele fez-se injusto em relação à sua companheira.

Mulheres! Mulheres, quando deixareis de ser cegas? Quais são as vantagens que obtivestes na Revolução? Um menosprezo mais marcado, um desdém mais perceptível. Durante os séculos de corrupção vós só conseguistes reinar sobre a fraqueza dos homens. Vosso império esta destruído; o que vos sobra? A convicção das injustiças do homem. A reivindicação de vosso patrimônio, fundada sobre os sábios decretos da natureza: o que teríeis a temer por uma empresa tão bela? A boa palavra do Legislador das núpcias de Caná? Temei que nossos Legisladores franceses, corretores desta moral, há muito pendurada nos galhos da política, mas que não é mais oportuna, vos repitam: mulheres, o que há de comum entre vós e nós? Tudo, tereis de responder. Se eles se obstinam, em sua fraqueza, em pôr esta inconseqüência em contradição com os seus princípios, opõe corajosamente a força da razão às vãs pretensões de superioridade; reuni-vos sob os estandartes da filosofia; empenhai toda a energia do vosso caráter, e vereis logo estes orgulhosos se transformando, não em servis adoradores rastejando a vossos pés, mas em orgulhosos por compartilharem convosco os tesouros do Ser Supremo. Quaisquer que sejam as barreiras que se vos possam opor, está em vossas mãos superá-las; basta que o queirais. Tenhamos agora em conta o pavoroso quadro do que vós fostes na sociedade; dado que, neste

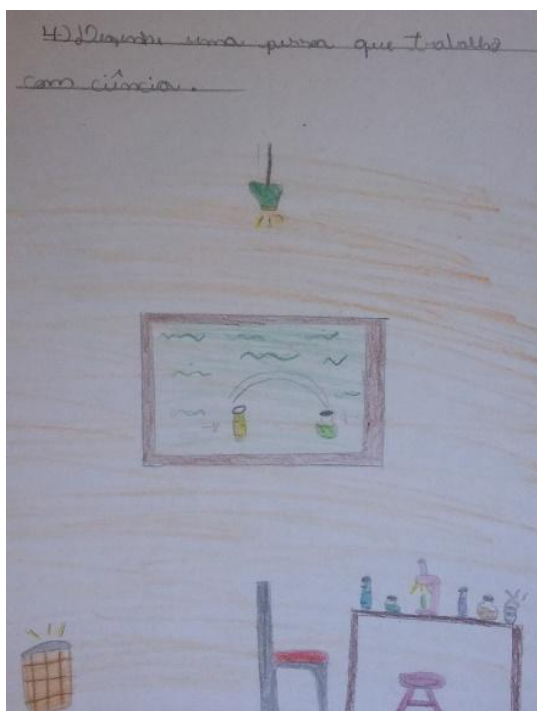
momento, se trata de uma educação nacional, estejamos atentos para que nossos sábios Legisladores pensem somente sobre a educação das mulheres.

As mulheres fizeram mais mal que bem. A coação e a dissimulação foram seu quinhão. O que a força lhes havia arrebatado, a astúcia lhes devolveu; elas apelaram para todos os recursos de seu charme, e o mais irrepreensível não lhe conseguia resistir. O veneno, o ferro, tudo lhe era submetido. Elas mandavam no crime assim como na virtude. O governo francês, sobretudo, dependeu, durante séculos, da administração noturna das mulheres; o gabinete nada conseguia manter em segredo para sua indiscrição: embaixada, comando, ministério, presidência, pontificado, cardinalato; enfim, tudo que caracteriza a parvoíce dos homens, profana e sagrada, tudo foi submetido à cupidez e à ambição deste sexo outrora desprezível e respeitado, e depois da revolução respeitável e desprezado.

ANEXO B

Ambiente de trabalho de uma pessoa que trabalha com ciência.

Menina, 4º ano



ANEXO C

Ambiente interno de trabalho de uma pessoa que trabalha com ciência.

Menina, 5º ano



ANEXO D

Ambiente externo de trabalho de uma pessoa que trabalha com ciência.

Menina, 4º ano



ANEXO E

Grupo de pessoas trabalhando com ciência.

Menina, 5º ano



ANEXO F

Mulher que trabalha com ciência.

Menina, 5º ano



ANEXO G

Mulher que trabalha com ciência.

Menino, 5º ano



ANEXO H

Mulher que trabalha com ciência.

Menino, 5º ano

