



AS RELAÇÕES DE GÊNERO: ENTRE AS FRONTEIRAS DE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES

Sueli Salva - (UFSM)

Ethiana Sarachin Ramos - (UFSM)

Keila de Oliveira - (UFSM)

Resumo: O Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSM oferece aos professores/as da rede pública o curso “Infâncias, juventudes e relações de gênero no contexto educativo escolar”, vinculado ao projeto de ensino e pesquisa com o mesmo nome. Os dados da pesquisa são provenientes de narrativas de memória acerca dos processos de escolarização e relações de gênero, construídas pelos/as professores/as que frequentam o curso. A pesquisa tem como objetivo compreender as concepções sobre gênero construídas pelos participantes do curso e a implicação de tais concepções no contexto educativo. Este artigo visa problematizar as concepções acerca das relações de gênero a partir da análise de narrativas de memória produzidas pelos professores/as durante o desenvolvimento do curso. As narrativas sinalizam que as diferenças sociais e culturais, em princípio, estão atravessadas pelo discurso de uma natureza que constitui homens e mulheres de modo diferente, revelando as múltiplas estratégias utilizadas por diferentes sujeitos sociais, através de um ardiloso trabalho para construir tais diferenças. Este trabalho minucioso de construção das diferenças está muito presente na nossa vida, desde antes do nascimento, na infância, na vida adulta e assim por toda nossa existência.

Palavras-Chaves: narrativas de memória; relações de gênero; práticas educativas

Introdução

Este artigo tem por objetivo problematizar as concepções acerca das relações de gênero – a partir da análise de narrativas de memória produzidas por professores/as durante o desenvolvimento do projeto de extensão intitulado “Infâncias, Juventudes e Relações de Gênero no Contexto Educativo Escolar” – e discutir a implicação destas concepções nas práticas pedagógicas.

O projeto é desenvolvido como pesquisa e ensino pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM, ligado ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil. O público alvo são professores e professoras das instituições públicas de Educação Básica do Ensino. O curso de extensão promove discussões aprofundando questões relativas à sociologia da infância, da juventude e as relações de gênero que perpassam esses dois campos. A pesquisa desenvolvida neste projeto tem como objetivo compreender as concepções sobre gênero construídas pelos professores e professoras participantes do curso e a implicação de tais concepções no contexto educativo. Os dados são produzidos a partir de narrativas de memória elaboradas pelos professores e professoras participantes do curso, os quais são desafiados a narrar episódios

relativos a questões de gênero que fizeram parte da construção de suas concepções durante a infância e a juventude.

Até o momento, o projeto já concluiu duas edições do curso, a primeira em 2010 (35 professores/as) e a segunda em 2011 (25 professores/as). Para esse artigo tomamos como referência as narrativas dos participantes das duas edições, sendo que foram selecionados excertos que traduzem concepções de gênero tanto implícitas como explícitas.

A construção de narrativas é considerada por autores, como Alberto Melucci (2001) e Connelly e Clandinin (1995), um modo de constituição de si em um movimento de interação em que o sujeito a produz ao mesmo tempo em que é produzido pela narrativa. O uso de narrativas em pesquisa sobre gênero se justifica pelo fato de considerarmos que a compreensão do vivido, rememorado e relatado através das narrativas, pode possibilitar ao professor/a ressignificar a sua prática e compreender a responsabilidade e o desafio de trabalhar questões relativas ao gênero.

Iniciamos o artigo abordando teoricamente dois aspectos fundamentais para este trabalho de pesquisa: narrativas de memória e relações de gênero; posteriormente, realizaremos as análises dos excertos selecionados das narrativas dos/as professores/as.

Narrar para constituir-se: as narrativas entrelaçadas às relações de gênero

Enquanto gênero discursivo, as narrativas de memória contêm características muito específicas, sua forma de expressividade se propõe a fazer existir o sujeito da narração, dar-se a ver, produzir-se, ao mesmo tempo em que a narrativa constitui o próprio sujeito da narração. Larrosa (2003, 2004) argumenta que um sujeito é também resultado das construções narrativas que realiza como autor e narrador e do caráter principal das suas histórias. O sujeito narra para existir, ou seja, produz sua existência através do narrado.

Estudos recentes, desenvolvidos no campo da educação, da sociologia, da antropologia, da história, dentre eles os que focalizam o gênero, tem o discurso¹ e a narração como objeto privilegiado. Um entendimento comum é de que a ação social está sempre incorporada em um discurso, o do autor e dos outros.

¹ A expressão 'discurso' é utilizada aqui a partir da perspectiva de Foucault, utilizada por Fischer R. (2001, p. 198) para isso "precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou sentido oculto das coisas. De acordo com a autora nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão 'vivas' nos discursos.

Narrar significa estabelecer uma fronteira e ao mesmo tempo supera-las; significa também estabelecer uma continuidade, não como um nexu unívoco de causa e efeito, senão como uma possibilidade de reconhecer o fio que nos ata ao passado e ao futuro (MELUCCI, 2001, p. 95).

Por essa característica, parece-nos conveniente trabalhar com narrativas, pois nos possibilita crer que pode ser desencadeado um processo reflexivo acerca das relações de gênero no trânsito entre o passado e futuro, ou seja, o fio que ata dois tempos – passado e futuro – pode interferir na ação pedagógica do tempo presente.

As relações de gênero fazem parte das nossas vidas revelando diferenças, hierarquias, discriminações, porém nem sempre nos damos conta disso devido à naturalidade com que as encaramos. Por isso, o processo narrativo pode tornar-se difícil, pode fazer parecer banal, rotineiro, comum. Além disso, o exercício de lembrança e de escrita da narrativa, muitas vezes, remete a momentos tristes, os quais trazem a tona certa angústia.

A narrativa tem como referência a experiência de cada indivíduo. Independentemente de cultura ou contexto, a narrativa está sempre relacionada ao sujeito, à sua vida e aos sentidos que constrói sobre os eventos vivenciados. Desse modo, não temos controle sobre o que a narrativa pode desencadear, mas consideramos que momentos de angústia fazem parte do processo, pois é um sujeito tratando de si, de sua constituição enquanto sujeito, de sua história. Conforme Melucci (2001, p. 97), “nós nos relatamos a nós mesmos, no sentido de que investimos uma parte importante de nossos recursos em nos constituirmos como autores, em construir um sentido para a nossa ação”.

Considerando o exposto acima, entendemos que a nossa identidade é formada também por esse discurso narrativo, ou seja, nos constituímos enquanto sujeito, através de nossas ações, narrações, discursos, interações, através de um conjunto de elementos que se inter-relacionam e nos transformam continuamente.

A identidade de um eu assim caracterizado configura-se, então, mais como um campo do que como essência. Não como uma realidade metafísica, mas como um sistema dinâmico, definido por possibilidades e limites que podem ser reconhecidos. A identidade é sistema e processo (MELUCCI, 2004, p. 65).

Ao conceber a identidade como um processo de construção constante, entendemos que nossa constituição enquanto homem ou mulher também é um processo de construção. Melucci (2004) reconhece que temos um componente biológico que nos identifica, entretanto, ele não é único a constituir nossa identidade, ou melhor, nossas múltiplas identidades. Para o autor a identidade é um processo de ação construído continuamente, um sistema de relações que

interfere e sofre interferência do contexto social e cultural onde um sujeito vivencia a sua experiência cotidiana. A construção das identidades é, portanto, influenciada pela multiplicidade de pertencimentos sociais, pertencimentos esses que nos caracterizam.

A forma como nos constituímos como homem ou como mulher resulta, então, não apenas da nossa constituição biológica, mas dos discursos, das ações, da cultura, da história. Quando nascemos trazemos conosco características biológicas, a definição do sexo é uma das principais. A partir dessa identificação, passamos a ser nomeados como homem ou como mulher. Atualmente isso ocorre antes mesmo do nascimento. As novas tecnologias podem anunciar nos primeiros meses de gestação o sexo de um bebê. Quando os pais detêm essa informação, todo um aparato cultural começa a interferir na produção da masculinidade ou da feminilidade do bebê. Os espaços que serão ocupados pelo bebê após o nascimento já começam a ser definidos e no imaginário dos pais, o comportamento futuro também. No Brasil, por exemplo, reconhecido como país do futebol, é comum os pais dizerem, quando o filho é do sexo masculino, que eles colocarão, desde o nascimento, uma bola ao alcance dos pés, no intuito de que se tornem grandes jogadores, mas não é comum falarem isso quando o bebê é do sexo feminino.

Tais construções, que direcionam o comportamento de meninos e meninas, estão relacionadas ao gênero. Para muitas pesquisadoras dessa temática (Louro 2008; Scott 1995; Saffioti 2004;), o pensamento comum é de que o gênero “é a construção social do masculino e do feminino” (SAFFIOTI, 2004, p. 45), que está permeada por relações de poder, as quais ainda estão sob a crença da supremacia do masculino, apesar dos intensos estudos desenvolvidos nas áreas das ciências sociais, história, filosofia, educação etc. Assim, do mesmo modo que expõe Meyer (2010)

O gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto as hierarquias e desigualdade delas decorrentes (MEYER, 2010, p. 11).

Ao considerar o conceito de gênero como uma ferramenta pedagógica, Meyer destaca a necessidade de investimento em projetos educativos que visem uma mudança no processo de ensino-aprendizagem. Essa mudança deve se dar no sentido do entendimento crítico e questionador sobre a desnaturalização das construções culturais de gênero numa perspectiva de reflexão e análise. Pretende-se com isso a compreensão de que “tanto a normalidade quanto a diferença são social e culturalmente produzidas como tais” (MEYER, 2010 p. 25). A questão em jogo aqui é que muitas vezes não nos damos conta de que participamos desses

processos de produção, o que torna necessário uma discussão e reflexão sobre a nossa participação neles.

Menina que brinca na rua é “moleque”

Ao analisar algumas narrativas produzidas pelos professores e pelas professoras, percebemos que há um trabalho constante desde a infância no intuito de construir concepções acerca de gênero que vão se consolidando através do tempo. Várias professoras referiram às brincadeiras protagonizadas na rua como “brincadeira de menino”. Consideradas assim, essas brincadeiras também caracterizavam as crianças. A professora Letícia² expressa essa ideia em sua narrativa:

“Era um moleque, brincava na rua com meninos e com meninas, andava muito de bicicleta com meu pai...”.

A palavra moleque, usada no masculino, indica que as brincadeiras vivenciadas pela professora na sua infância eram brincadeiras consideradas de “menino”, ou seja, aquelas protagonizadas no espaço da rua. Normalmente as brincadeiras das meninas são protagonizadas nos espaços interiores e relacionadas com o trabalho doméstico. O fato de brincar na rua, para essa professora, circunscrevia sua brincadeira dentro de contornos masculinos.

Paechter (2009) afirma que desde muito cedo aprendemos sobre masculinidades e feminidades, inclusive com os nossos pais, irmãos e educadores. Brincar na rua não é uma brincadeira caracterizada como brincadeira de criança, e sim brincadeira de menino. Na medida em que se identifica a brincadeira protagonizada pela menina como brincadeira de menino, pode-se fazer com que ela, no intuito de se sentir incluída e aceita socialmente, passe a deixar de gostar de brincar na rua. Os meninos também, quando desejam brincar com as brincadeiras “consideradas socialmente” como brincadeiras de meninas, são cerceados e desestimulados. Os meninos, tanto quanto as meninas, têm seus comportamentos vigiados, controlados pelos adultos como podemos ver na narrativa apresentada pela professora Jordana:

² Os professores e as professoras que aceitaram participar da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Confidencialidade conforme exigência do Comitê de Ética da Universidade. Mesmo concordando com todos os termos postos na pesquisa as identidades dos participantes foram preservadas, por esse motivo todos os nomes de pessoas utilizados aqui são fictícios.

“Quando era pequena eu e minha irmã mais velha, brincávamos muito de boneca. Tinha um primo da mesma idade que eu, que sempre brincava conosco, ele gostava de brincar de boneca com a gente. Mas não podia brincar na frente do meu tio, pai dele, porque ele ficava bravo. Sempre dizia, “boneca é coisa de menina”. Então brincávamos de boneca quando meu tio não estava”.

Para Paechter (2009) a criança sofre uma influência muito forte dos adultos na construção de sua masculinidade e feminidade, e quando ainda pequenas são considerados participantes periféricos das “comunidades de prática³”. Na medida em que apreendem os comportamentos considerados “normais” para o seu sexo, vão sendo incorporados e aceitos na comunidade. As crianças vão delineando o seu comportamento à medida que são encorajadas, “incentivadas ou desestimuladas, de forma que aprendem gradualmente o que é aceitável para os participantes de sua comunidade local de masculinidades e feminilidades” (PAECHTER, 2009, p. 53).

Fronteiras invisíveis - postas, impostas e propostas pelo social e cultural

“É necessário haver fronteiras entre aquilo que faz parte da prática do grupo e o que não faz” (PEATCHTER, 2009, p. 46)

De acordo com a autora acima citada, as construções acerca de gênero estabelecem fronteiras entre homens e mulheres, normatizando o que é aceitável para cada gênero. Ela considera que a sociedade cria as fronteiras, temendo tornar-se extremamente fluída e perder a coerência. Em nome dessa necessidade, criam-se códigos de conduta que aceitam, ou discriminam os sujeitos. As fronteiras definem não só o que os adultos homens e mulheres podem fazer, mas também o que as crianças podem fazer.

O relato, acima, da professora Jordana esclarece o fato de que as atitudes dos homens (e conseqüentemente das mulheres) devem respeitar rigidamente os limites estabelecidos pela sociedade. Aquele que ultrapassa a fronteira (homem ou mulher) sofrerá algum tipo de represália e/ou discriminação, enquanto que basta com que respeite as fronteiras para que se mantenha a ordem das coisas, o que certamente contribui para a conservação e manutenção do

³ Comunidade de Prática é um conceito trabalhado por Carrie Paechter (2009). A autora considera comunidade de prática como os diferentes contextos sociais em que as pessoas vivem, lugares chave onde crianças e adultos convivem e são construídas relações de poder.

muro erguido. A questão que se coloca, então, é a seguinte: quais são as bases que estão sustentando o muro que delimita essas fronteiras?

Apesar de muitas pesquisas científicas quererem provar que as características de comportamento, nível intelectual, gostos, gestos, sentimentos, são diferentes biologicamente para homens e mulheres, a grande maioria delas se baseia em estudos questionáveis, conduzidos por métodos comprometidos e de significados limitados. Vê-se necessária uma discussão sobre o natural e o construído como um mecanismo que possibilite uma reflexão sobre as fronteiras estabelecidas, geralmente, por relações arbitrárias de poder dos homens sobre as mulheres.

Essas fronteiras são aprendidas desde a tenra idade. Contudo, quando muito pequenas, as crianças ainda não têm conscientizados os limites da fronteira que separa os comportamentos “aceitáveis” dos “inaceitáveis” para cada gênero. Dessa forma, alunos e alunas da Educação Infantil, por exemplo, tendem a brincar a partir de seus gostos e preferências. Apesar disso, com o passar do tempo as crianças acabam incorporando os comportamentos que os adultos vão direcionando, no intuito de garantirem um lugar de pertença, desse modo começam a reproduzir e produzir os parâmetros de comportamentos sociais. Isso ocorre devido à grande influência exercida pelos adultos sobre as crianças. Como dissemos, desde a concepção o bebê já começa a sofrer pressões e expectativas por determinados tipos de comportamentos, porém, não se limitando somente a infância, mas sim abrangendo todo o período de juventude e vida adulta.

Esse estímulo insistente interfere nos gestos, gostos, modos de pensar e agir. O relato da professora Andréia exemplifica essa afirmação:

“Durante a infância, lembro também que a minha mãe adorava me vestir de rosa, me falava que eu parecia uma princesinha. As roupas que eu usava eram rosa, meu quarto era rosa, minha bicicleta era rosa, tudo era rosa, depois de tanto usar rosa, hoje continuo usando rosa e gosto da cor”. (Andréia)

Conforme dissemos, desde antes do nascimento de um bebê já se começa a interferência na construção da masculinidade e na feminilidade da criança. Essa interferência se dá por toda a vida, pela família, pela escola, pela igreja, enfim, por todas as instituições. No caso da professora Andrea nota-se a influência da mãe sobre o gosto pela cor rosa, devido ao fato dela vestir a filha geralmente utilizando essa cor e associando a menina a uma princesinha.

A escola, dentre as instituições influentes na construção do pensar e do agir, tem um papel de destaque na construção das relações de gênero, porque é um lugar que aproxima alunos e alunas do pensamento científico. Na escola fala-se em nome da ciência, utiliza-se livros, delimita-se o lugar das brincadeiras e espaços de convivência entre meninos e meninas. Conforme Moreno (1999, p. 68), “a escola, por seu caráter de instituição normativa, contribui de maneira sistemática para o desenvolvimento desses padrões de organização da conduta e das atividades, de forma praticamente permanente”. Como podemos analisar no excerto abaixo, a escola reforça características e atitudes consideradas como próprias do gênero feminino e outras próprias do masculino.

“(...)me criei dentro do ambiente formal (escolar) como o informal escutando que menina é mais delicada, sensível, vaidosa, mais comportada, que não jogava futebol e que tinha mais predileção pela disciplina de Língua Portuguesa. Já o menino era o mais corajoso, o bom de matemática, o que não usa cor rosa, mais indisciplinado...”. (Cinara).

Nota-se no excerto acima uma concepção bastante recorrente no que diz respeito às diferenças de gênero: homens são mais aptos do que as mulheres para os cálculos matemáticos. Moreno (1999) relata uma experiência realizada com 80 alunos e alunas do Curso de Magistério para pesquisar suas concepções sobre as aptidões matemáticas de meninos e meninas. Para isso, foram apresentados para os informantes os resultados de uma pesquisa fictícia na qual 2.500 alunos e alunas de 6 a 14 anos (50% meninas e 50% meninos) teriam sido investigados em seus conhecimentos matemáticos. O resultado da falsa pesquisa confirmava que haviam encontrado diferenças entre os sexos. Os/as estudantes do Curso de Magistério tinham, então, que identificar qual dos dois sexos tinha obtido o melhor resultado.

A experiência realizada com os/as alunos e alunas do Curso do Magistério demonstrou que a maioria dos sujeitos da pesquisa tinha a concepção de que as meninas conseguiriam interpretar melhor os problemas de matemática, enquanto que os meninos se sairiam melhor no raciocínio lógico abstrato.

A pesquisa põe em evidência uma concepção bastante disseminada de que homens são mais aptos para os cálculos matemáticos do que as mulheres e que as mulheres são mais habilidosas nas questões que envolvem a linguagem. Uma questão importante a se destacar, nesse sentido, é que geralmente não estamos habituados/as a questionar o motivo pelo qual essa concepção se propaga. A concepção de estrutura social existente hoje apresenta uma organização bipolar “natural” que define meninas e meninos e, por conseguinte, suas habilidades e comportamentos. Entretanto, pesquisas indicam que essa bipolaridade fixa é

construída no cotidiano (portanto, não natural), através das relações sociais e de poder praticadas na sociedade. Conforme Finco (2010),

As expectativas e as marcas do gênero vão sendo impressas nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas dos adultos, que fazem parte da forma como uma determinada sociedade concebe o que significa ser menino e ser menina, e suas expectativas em relação ao seu papel de “aluna” e “aluno” (FINCO, 2010, p. 107).

São os adultos que, desde muito cedo, começam a separar as crianças, meninos de um lado e meninas de outro, meninos em atividades com mais movimento, meninas em atividades mais contidas. Constroem-se assim comportamentos diferenciados e, conseqüentemente, a idéia de que essas características são inatas. Porém, para compreender essa questão, devemos levar em consideração à influência do ambiente em que cada criança vive. Geralmente para as meninas são oferecidas bonecas, utensílios domésticos e maquiagem. Para os meninos são comprados carrinhos e jogos eletrônicos. Assim, pelo fato dos meninos estarem na maioria das vezes mais em contato com esses jogos, eles acabam estimulando mais o raciocínio lógico.

Da mesma forma pode ocorrer em relação aos movimentos expressos por meninos e meninas de modo diferenciado. As pesquisas apresentadas por Peachter (2009) revelam que há um forte incentivo dado aos meninos para que façam movimentos frequentemente. A repetição do movimento possibilita desenvolver habilidade para executá-lo. A satisfação de executar bem o movimento pode desenvolver diferenças concretas em relação ao modo de execução do movimento.

Conforme Moreno (1999, p. 58), na escola, quando um menino está indo mal, principalmente na matéria de matemática, ele é visto como um problema. Nestes casos, a família e a escola buscam encontrar problemas externos, como déficit de atenção, depressão, *bullying*, etc., que possam estar influenciando negativamente o desempenho e as habilidades matemáticas “naturais” do menino. Quando meninas apresentam dificuldades em desenvolver cálculos, tende-se a pensar que é uma questão natural, pelo fato das meninas terem mais habilidades com as letras. Por outro lado, como geralmente se espera que a menina seja uma boa dona de casa, não é muito exigido, nem é estimulado que ela tenha desenvolvida sua competência matemática, diferentemente do que ocorre com os meninos. O relato da professora Júlia exemplifica o estímulo diferenciado oferecido pela família a meninos e meninas.

“brinquedos que meu pai trazia eram diferentes para mim e para meu irmão, lembro que ele trazia sempre bonecas, casinhas de madeira, ursinhos, e para meu irmão sempre brinquedos mais tecnológicos como minicomputador, robôs, espadas, carrinhos...”. (Júlia)

Ao refletir sobre as diferenças de estímulos dados a meninos e a meninas, podemos prever um desenvolvimento de diferentes habilidades de cada um dos gêneros. Não obstante, a mulher, ao longo da história, vem sofrendo discriminações de inferioridade intelectual, recebendo a “nobre” responsabilidade de cuidar da casa, mas ao mesmo tempo destituída de valor econômico e de prestígio. Nesse sentido, criam-se modelos de comportamentos que vão sendo transmitidos de geração a geração. Esses modelos são internalizados e disseminados inconscientemente de forma que os tomamos como naturais.

Os padrões de comportamentos são criados por cada sociedade, a família e a escola colocam-se como instituições de grande poder na transmissão desses comportamentos, como é possível notar nos excertos abaixo.

“nesse período (oito anos) ganhei meu primeiro conjunto de panelinhas e eletrodomésticos da cozinha...”. (Núbia)

“na escola do bairro, nos primeiros anos no ensino fundamental, houve grande separação por gênero. As brincadeiras do recreio eram voltadas à separação (meninas de um lado, meninos de outro)”. (Núbia)

Neste último excerto, a professora Núbia narra sobre a separação das brincadeiras no recreio. A hora do recreio deveria ser o momento das crianças se libertarem e se expressarem. Porém, conforme Moreno (1999) é nesses momentos de “liberdade” que conseguimos observar nas crianças as funções que estão estabelecidas para cada sexo:

Nas brincadeiras livres é que se exercitam espontaneamente os modelos aprendidos de conduta, é aí que aparece a fantasia com a qual cada indivíduo se identifica. Mas, curiosamente, é nesses momentos de “liberdade” que cada indivíduo se encontra mais intensamente limitado pelas normas estabelecidas, como se tivesse “plena liberdade” para identificar-se com os arquétipos que estão destinados a eles em função de seu sexo, mas não para transgredi-los. As meninas têm liberdade para ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para ser índios, ladrões de gado, policiais, “super-homens”, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva (MORENO, 1999, p. 30-32).

As brincadeiras vivenciadas geralmente pelas meninas como serem donas de casa que embalam seus filhos ou filhas e a dos meninos que, muitas vezes, são os policiais atrás de um bandido com a arma na mão não são frutos de sua imaginação e realizadas a partir do nada.

Essas fantasias criadas pelas crianças são fruto daquilo que elas vivenciam, do modo que elas percebem a sociedade. Dessa forma, as crianças vão se construindo a partir das experiências e influenciando na imagem que fazem de si. Assim cada sexo já sabe os comportamentos que devem seguir para manterem-se nas fronteiras de cada gênero.

Considerações finais

A partir dessa problematização sobre as concepções acerca das relações de gênero, através das narrativas de memórias produzidas pelos/as professores/as, podemos verificar que elas estão muito presente na nossa vida, desde antes do nascimento, na infância, na vida adulta e assim por toda nossa existência.

No que se refere às brincadeiras protagonizadas pelas crianças percebemos que existe uma fronteira estabelecida entre as brincadeiras consideradas de menino e as consideradas de menina. Geralmente as brincadeiras que ocorrem nos espaços da rua, são tidas como masculinas e nos espaços mais restritos ou fechados são destinados às meninas. Dessa forma, quando a menina ou o menino ultrapassam o espaço destinado ao que é do outro sofrem uma punição. Essas formas de controle estabelecidas muitas vezes pelos adultos vão ensinando a criança qual espaço ela pertence. Assim as crianças pelo fato de se sentirem aceitas no grupo estabelecido para cada sexo vão aos poucos gostando e aceitando o espaço destinado a ela, dessa maneira, construindo assim suas masculinidades e feminilidades. Verificamos que ainda hoje a sociedade delimita uma fronteira entre o ser homem e ser mulher. Fazendo com que haja um controle e uma manutenção de padrões de a serem seguidos. Essa normatização e essa vigilância se estabelece para adultos e crianças.

A ciência que também configura-se como um mecanismo de controle em que é tida como um dogma a ser seguido e que produz verdades absolutas não conseguiu até hoje provar que as diferenças sociais entre homens e mulheres são determinadas pela biologia. Assim, devemos ficar atentos a pesquisas e as ‘verdades’ construídas em cada época e perceber que elas podem ser, com o passar do tempo, reformuladas e até mesmo mudadas. O que em uma época era tomado como verdadeiro em outra já não é mais devido ao avanço da tecnologia e o aperfeiçoamento de estudos e pesquisas.

Assim as narrativas nos permitem refletir entre o natural e o construído. E o quanto a escola que é outra forma de controle pode contribuir para um processo reflexivo e uma possível mudança nesses padrões de comportamento que criam preconceitos e discriminações em nome do estabelecimento da ordem das coisas.

Referências

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*. In. _____ et. Alli. **Déjame que te cuente** – ensayos sobre narrativas y educación. Barcelona: Edición Alertes, 1995.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a Análise do Discurso em Educação**. In. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: 2001. p. 197-223. nº114. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114. Acesso em 03 de janeiro de 2008.

FINCO, Daniela. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análises das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. São Paulo, Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

LARROSA, Jorge. *La Experiencia de la Lectura: estudios sobre literatura e formación*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.

_____. *Notas Sobre Narrativa e Identidad*. In: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto (org). **A aventura autobiográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.11-22.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MEYER, Dagmar Stermann. *Gênero e Educação: teoria e política*. In. Louro, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Viladre. **Corpo, Gênero e sexualidade** – um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2010.

MELUCCI, Alberto. **Vivencia y convivencia teoría social para una era de la información**. Madrid: Editorial Trotta, 2001.

_____. **O Jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero uma categoria útil de análise histórica**. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, jul./dez.1995.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e Meninas** – aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Porto Alegre: Artmed, 2009.