

## **Gênero e Educação: delimitação de espaços e construção de estereótipos**

### **Gender and Education: The delimitation of spaces and construction of stereotypes**

Carolina Riente de Andrade<sup>1</sup>

Amon Narciso de Barros<sup>2</sup>

Centro de Pós Graduação e Pesquisa em Administração (CEPEAD)

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Belo Horizonte – MG – Brasil

Endereços:

Rua Gururi, 176 – Santa Lúcia

Belo Horizonte (MG)

CEP: 30350-620

Av. do Contorno, 3999 apto. 04

Santa Efigênia. Belo Horizonte (MG)

CEP: 30110-021

*E-mails:*

[carol@tectran.com.br](mailto:carol@tectran.com.br)

[amonbarros@gmail.com](mailto:amonbarros@gmail.com)

Artigo recebido em 06/04/2009

Aprovado em 06/06/2009

#### **Resumo:**

O presente ensaio teórico propõe evidenciar a construção de estereótipos de gênero através da prática da docência e das relações sociais instituídas pela construção do saber, bem como os desafios para a educação no século XXI. Parte-se aqui do pressuposto de que boa parte das diferenças entre homens e mulheres é construída socialmente, e que ele ou ela só se enquadram nos modelos dominantes por serem preparados e preparadas para exercerem os papéis que a sociedade lhes delega. As instituições de ensino ocupam, portanto, um lugar importante nesse processo. Por outro lado, é preciso, assim como Marx (2007), perguntar ‘quem educa os educadores?’ Afinal, no processo ensino-aprendizado, o sujeito socializado de uma determinada maneira tende a reproduzir os traços que caracterizam a sociedade na qual o próprio se constrói. As palavras são signos poderosos e influenciam na construção do mundo social e no modo como ele é vivido, sendo assim o discurso importante constituinte da personalidade dos indivíduos. Crê-se que o ponto de partida dessa discussão é iniciar-se o debate e disseminá-lo, de modo que seja possível a um número cada vez maior de pessoas colocar em questão as relações estabelecidas, os lugares ocupados e, mesmo, os lugares nos quais se quer enquadrar outros.

**Palavras-chave:** Gênero. Relações Sociais. Docência. Aprendizado.

#### **Abstract:**

This theoretical essay demonstrates the way in which gender stereotypes are constructed through teaching practices, and the social relations instituted by the construction of knowledge, as well as the challenges for education in the 21<sup>st</sup> Century. It is based on the assumption that the majority of differences between men and women are socially constructed, and that the individual only adapts to the dominant models in order to be prepared to play the roles delegated to them by society. Education institutions therefore have an important part to

---

1 Doutoranda e Mestre em Administração pela UFMG na linha de Estudos Organizacionais e Sociedade, especialista em Gestão de Pessoas, Psicóloga. Professora e Pesquisadora.

2 Doutorando e Mestre em Administração pela UFMG na linha de Estudos Organizacionais, especialista em Gestão Estratégica de Pessoas, Administrador. Pesquisador e professor.

play in this process. On the other hand, it is necessary to ask the question, like Marx (2007), ‘who educates the educators?’ After all, in the teaching-learning process, the citizen who is socialized in a certain way tends to reproduce the features that characterize the society in which the self is constructed. Words are powerful signs that influence the construction of the social world and the way we live in it, therefore discourse is an important component of an individual’s personality. It is believed that the starting point is to begin the debate and to disseminate it, so that it becomes possible for increasing numbers of people to question the relations established, places occupied, and even the places to which one would like others fit.

**Keywords:** Gender. Social Relations. Education. Learning.

As diferenças entre mulher e homem são constantemente analisadas e referendadas em livros, programas de televisão e conversas cotidianas. Tem-se, por exemplo, como paradigma, dentre outros postulados, que a mulher tem mais inteligência emocional e atenção difusa e que os homens são mais inteligentes em questões ligadas à razão instrumental lógica, e sua atenção focada em poucos assuntos por vez. As primeiras seriam mais aptas às ciências humanas e os segundos às ciências exatas e da natureza. Desse ‘senso comum’ a respeito das diferenças entre os sexos, emergem diversas pesquisas que, pensa-se, podem ser classificadas como positivismo acrítico, pois afirmam que é verdade o que assim é, justamente porque é assim. Tenta-se vincular determinadas atitudes, comportamentos e características de pessoas de tal ou qual gênero a determinantes biológicos inatos, que ditariam as diferenças entre os sexos, sendo pouca a luz lançada sobre o ambiente sócio-histórico no qual essas diferenças emergem.

Nesse sentido, este ensaio teórico tem por objetivo situar as diversas formas de constituição do saber por meio das relações sociais e propõe evidenciar a construção de estereótipos de gênero através da prática da docência via inter-relações entre atores sociais em papéis complementares: professor(a) e aluno(a), enfatizando como estas questões estão presentes no imaginário das pessoas, principalmente disseminados através dos modelos de educação vivenciados na sociedade brasileira. O ensaio busca também apontar para os desafios da educação no século XXI, diante de paradigmas estabelecidos exatamente pelos estereótipos de gênero supracitados.

Parte-se aqui do pressuposto de que boa parte das diferenças entre homens e mulheres é construída socialmente, e que ele ou ela só se enquadram nos modelos dominantes por serem preparados e preparadas para exercerem os papéis que a sociedade lhes delega. Ser homem ou ser mulher depende principalmente de como o sujeito vive (ou não) este papel e se relaciona com a sua sexualidade, entre outros fatores. Essa maneira de ser, de apresentar-se na sociedade, contudo, não é oriunda de uma relação ‘mágica’ com os signos, que determinam as posições ocupadas, como se a simples invocação do nome trouxesse na bagagem todas as características que lhe são atribuídas.

Para que sejam naturalizadas essas determinações produzidas através do discurso instituído que tenta circunscrever as pessoas aos seus lugares (CHAUI, 2003), contribuem diversas instituições sociais, como a família, a Igreja, as escolas, dentre outras que, ao segregar os espaços e incorporar o discurso que diferencia os sujeitos pelo gênero, reproduzem, também, as desigualdades que se cristalizam na sociedade. Teixeira (2002) aponta pesquisas que corroboram esta afirmação ao evidenciar nas escolas ações na “segregação de papéis, atitudes, poderes, enfim, lugares sociais desiguais para os diferentes sexos” (p. 8). As instituições de ensino ocupam um lugar importante nesse processo por poder transitar mais facilmente entre a tradição, ou o discurso instituído, e vias alternativas, para a criação de novos discursos não excludentes. Por outro lado, é preciso, assim como Marx (2007, p. 533), observar que “o próprio educador tem que ser educado”. Afinal, no processo ensino-aprendizado, o sujeito socializado de uma determinada maneira tende a reproduzir os traços que caracterizam a sociedade na qual o próprio se constrói. Ou seja, o professor ou professora tendem a ver como ‘normais’ ou ‘naturais’ as diferenças de comportamento entre os gêneros e pode reforçá-la, mesmo que de maneira não consciente. Cunha (2006) aponta que os docentes podem ser parte da reprodução de práticas no ensino superior. Ao mesmo tempo, Teixeira (2002) mostra como são (re)significados os discursos, para que eles sejam utilizados no jogo de poder no interior de organizações escolares.

Para atingir o objetivo proposto neste ensaio, que é evidenciar a construção de estereótipos de gênero através da prática da docência e das relações sociais instituídas pela construção do saber, bem como os desafios para o século XXI no que tange a este aspecto, inicialmente apresenta-se um panorama da construção do saber como ação simbólica. A seguir, são apresentadas concepções epistemológicas no sistema educacional, diferenciando as diversas formas de educação que foram implantadas no Brasil ao longo de sua história, bem como a relação sujeito-objeto instituída por cada uma delas. A partir daí, apresenta-se como as relações de gênero são socialmente construídas, especialmente no âmbito da docência. Por fim, discorre-se sobre os desafios para a educação no século XXI, considerando-se reflexões pessoais dos autores a partir do referencial apresentado. Por se tratar de produção teórica, este trabalho não se fundamenta em pesquisa empírica específica, mas em revisão da literatura a partir do posicionamento epistemológico dos autores. Nesse sentido, não dispõe de seção específica denominada “metodologia”, mas constrói e reconstrói os argumentos centrais ao longo de todas as seções.

### **Construções simbólicas do saber**

Conforme é descrito por Charlot (2000), a relação com o saber é uma relação oriunda da interação entre o sujeito com o mundo, com ele próprio e com as outras pessoas, permeada por um conjunto de significados a estes atribuídos, em inter-relação com ‘espaço de atividades’ e inscrito no tempo. “O homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao simbólico; é nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 78). Quanto ao ‘Simbólico’ na Psicanálise, pode-se dizer que ele é o universo da linguagem, dos símbolos, dos significantes. É o lugar onde aparece a questão neurótica da falta. Este sistema busca várias perspectivas de um mesmo fato, seu universo de significações em que a história pode ser repensada e remontada por meio de uma rede de possibilidades. Pode-se dizer, segundo o autor, que “a relação com o saber implica uma atividade do sujeito” (p. 78). Analisar esta relação, portanto, “é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo em que partilha com outros, [...] analisar uma relação simbólica, ativa e temporal” (p. 79).

Ora, se a relação com o saber é um conjunto de relações, como apontado por Charlot (2000), esta relação deve ser permeada pelo desejo, “o desejo do mundo, do outro e de si mesmo é que se torna desejo de aprender e saber; e não, o ‘desejo’ que encontra um objeto novo, ‘o saber’” (p. 81). O sujeito é um conjunto organizado de instâncias psíquicas formadas pelo que Freud denominou ‘Id’, ‘Ego’ e ‘Superego’. “O ego representa o que pode ser chamado de razão e senso comum, em contraste com o id, que contém as paixões” (FREUD, 1976, p. 39). É do ego que procedem as repressões aos impulsos do id, servindo ele como instância mediadora entre o id e o mundo, sendo afetado também por outra instância psíquica reguladora, o superego. Todo esse processo é mediado pela linguagem, primeira capacidade do sujeito de expressar aquilo que é simbólico. Nesta direção, o que faz sentido para o sujeito é aquilo que possui uma “significação”, destituída de valores como positivo ou negativo (CHARLOT, 2000, p. 82). “O sujeito tem representações do saber, ele é sua relação com o saber” (p. 83). Relação esta que é construída a partir de todas as questões particulares e subjetivas que compõem os sujeitos e que os tornam seres únicos e individuais, dotados de características e personalidades que foram sendo construídas e reconstruídas em suas relações no mundo e nos valores e princípios aprendidos e ressignificados.

Entretanto, não se pode negar que as palavras são signos poderosos e influenciam na construção do mundo social e no modo como ele é vivido, sendo assim o discurso importante constituinte da personalidade dos indivíduos que, entende-se, é o principal componente do comportamento individual. Voloshinov (1973) afirma que as palavras são o signo ideológico por excelência, sendo imbricadas pelas disputas que vão desembocar nas suas significações. Entretanto, Eagleton (1997) nos lembra que um signo ideológico só pode se tornar eficaz se,

de algum modo, fornece algum sentido às experiências das pessoas e é por isso que as classificações sexistas persistem, aparentemente, como uma profecia que se autorreproduz, por terem um sentido naturalizado no discurso instituído (CHAUÍ, 2003).

Os signos linguísticos, imbuídos de significado dados *a priori*, até serem (re)significados, buscam determinar papéis a serem seguidos pelos sujeitos no interior da sociedade. Atuam delimitando espaços determinados para serem preenchidos por pessoas de cada um dos gêneros, de maneira interessada, não possuindo neutralidade possível e sendo alvo de disputas pelos sujeitos e pelas forças sociais. Homens e mulheres são chamados a ocupar papéis que lhes são predestinados através de formulações instituídas e solidificadas, cabendo ressaltar que os sujeitos não, necessariamente, se enquadram nas personagens que são designados a representar, construindo sua identidade de maneira singular, de acordo com as experiências vividas por cada um.

O grande número de comportamentos estereotipados pode ser explicado através da própria dinâmica da sociedade, que reproduz estruturas passadas na orientação para novos partícipes entrantes. Entretanto Laraia (2001, p. 82) chama atenção para o fato de que cada grupo reproduz constantemente sua cultura e procura familiarizar novos entrantes às características pertinentes ao universo intangível sem, no entanto, conseguir socializar a todos os indivíduos da mesma maneira e, por isso, sem conseguir universalizar os significados. Por outro lado, Lapierre (1994, p.259) afirma que as pessoas carregam consigo “a herança sócio-cultural dos diferentes meios no seio dos quais o sujeito é criado, educado e civilizado”; tal herança reflete-se na individualidade e “tem uma influência inegável sobre o psiquismo”. A cultura institucionalizada pode sedimentar-se no inconsciente e fazer com que as reações subjetivas se justifiquem em razão desta cultura (JUNG, 1996), ou seja, comportamentos podem ser reproduzidos sem que os sujeitos se deem conta.

Assim, se a relação com o saber é uma relação social, cada sujeito é chamado a ocupar, na sociedade, uma posição que poderá posicioná-lo em relação ao aprendizado, “porque os homens nascem em um mundo estruturado por relações sociais que são também relações de saber [ou seja], a relação com o saber se constrói em relações sociais de saber” (CHARLOT, 2000, p. 85-86). Nesse sentido, a próxima seção apresenta concepções epistemológicas na educação, situando historicamente as escolas até o modelo educacional vigente.

#### Concepções Epistemológicas na Educação

Observa-se que, do século XIX para cá, o modo como são concebidas as ciências humanas e a pesquisa em ciências humanas mudou bastante com relação aos séculos passados. Assim, como se construíram as relações com o saber, moldaram-se, também, as

relações sociais. Na perspectiva de Becker (1993), o processo de ensino e aprendizagem pode ser definido como o modo que o ser humano adquire novos conhecimentos, desenvolve competências e muda o comportamento. Este processo baseia-se em metodologias desenvolvidas em diferentes concepções epistemológicas, sendo compreendidas pelo autor como: concepção apriorista, concepção empirista e concepção interacionista ou construtivista. Nesse sentido, é importante mapear brevemente uma perspectiva histórica da educação no país para situar o modelo educacional vigente até o final do século passado e os desafios para a educação do século XXI.

Com a chegada dos jesuítas após a colonização portuguesa, o ensino passa a ser oferecido à elite brasileira por meio do sistema educacional denominado por Mizukami (1986) ‘Escola Tradicional’. O ser humano é visto como um receptor passivo de conhecimento, “uma espécie de tábula rasa, na qual são impressas, progressivamente, imagens e informações fornecidas pelo ambiente” (MIZUKAMI, 1986, p. 9). Centrada em uma compreensão utilitarista da educação, esta só tem valor como produto formador de indivíduos capazes de produzir resultados eficientes para a sociedade, por meio do trabalho individual e da (re)transmissão destes valores. Segundo Aebli (1978) citado por Mizukami (1986, p. 13), “seus elementos fundamentais são imagens estáticas que progressivamente serão impressas nos alunos, cópias de modelos do exterior que serão gravadas nas mentes individuais”. O processo em si não tem importância e não passa de uma repetição de informações que devem ser armazenadas.

Pode-se remeter à concepção empirista da educação, apresentada por Becker (1993), em que o conhecimento se dá por força dos sentidos, ou seja, é algo que vem do mundo do objeto (meio físico ou social) em uma relação não dialógica, em que o sujeito é passivo ao meio. Esta teoria fundamenta-se no positivismo, cujo destaque está na experiência: nada aceitar que não tenha passado pela experimentação. Na relação com a docência, pode-se afirmar, segundo esta concepção, que o professor é o transmissor do conhecimento e o aluno é entendido como um receptor passivo. Grande parte das escolas construiu seus alicerces nesta relação, mas se pode apontar a escola tradicional como o primeiro marco na história da educação no Brasil, que perpetua traços desse modelo até os dias de hoje.

Outras propostas pedagógicas emergiram no século passado, em alternativa ao modelo da escola tradicional. Os estudos da psicologia foram de grande influência para os processos educacionais, com especial contribuição dos cognitivistas como Piaget, dos behavioristas desde Pavlov a Skinner e dos humanistas como Rogers e Neill, os quais, apesar de apresentarem propostas diferentes entre si, trouxeram novos questionamentos ao modelo vigente e propiciaram reflexões do ser social e sua ação no mundo. Novas escolas originaram-

se destes novos processos e, dos questionamentos emergiram formas diferenciadas de se pensar a realidade e a construção do aprendizado como processo individual.

Na abordagem behaviorista (ou comportamentalista), pode-se pensar o ser humano como produto do meio, resultado daquilo que o permeia. O “homem como produto do meio e reativo a ele”, nas palavras de Mizukami (1986, p. 35). Deste modo, pode ser treinado e condicionado a agir de determinada maneira, a partir de estímulos externos, reforços positivos e negativos, recompensas e punições. Para Skinner (1973, p. 104), a contingência do reforço é que leva à aprendizagem, sendo que “uma pessoa não se expõe apenas às contingências que constituem uma cultura; ajuda a mantê-las e, na proporção em que elas induzem a fazê-lo, a cultura apresenta uma autopetuação”. Apesar dos avanços teóricos produzidos nesta abordagem e da intenção de Skinner em propor uma “modificação social” (MIZUKAMI, 1986, p. 23), predomina a concepção empirista em que o sujeito continua subordinado aos objetos externos, sendo o mundo do objeto determinante do sujeito (BECKER, 1993). Não sendo os homens e as mulheres, portanto, seres livres, mas sim determinados pelas contingências, o ensino é uma forma de reproduzir a sociedade e adaptar os sujeitos a ela. Nesse sentido, inserido num ambiente em que as instituições culturais são, em grande parte, sexistas, os sujeitos tendem a reproduzir esse padrão.

Em contraponto a esta visão, a concepção apriorista tem como marco principal o advento da escola humanista e dos estudos de Neill (1963) e Rogers (1972), na qual a ênfase está no sujeito e a realidade por ele ou ela construída. Mizukami (1986, p. 41) apresenta uma terminologia rogeriana que afirma que “o homem é o arquiteto de si mesmo. [e nesse sentido] o mundo é algo produzido pelo homem diante de si mesmo”. A experiência pessoal de cada sujeito é determinante no seu processo de construção do conhecimento e fundamental “no vir-a-ser da pessoa humana” (p. 41). Uma limitação apontada pelos próprios autores Neill (1963) e Rogers (1972) a esta teoria é que, como processo terapêutico, mostra-se de grande aplicabilidade, mas em processos educacionais pode tornar-se inviável pelo caráter individual e singular necessário ao desenvolvimento e maturação de cada sujeito.

O conhecimento resultante da ação do sujeito, que está em processo de aprendizagem, construindo e reconstruindo suas próprias estruturas, é pensado na concepção interacionista, para a qual Becker (1993) aponta como base teórica os estudos de Piaget e sua psicologia cognitivista. A relação epistemológica básica é da interação entre sujeito e objetos do mundo, em mútua influência e (re)construção.

Ao se restringir às oposições clássicas do problema, não se pode, com efeito, senão indagar se toda informação cognitiva emana dos objetos e vem de fora informar o sujeito, como supunha o empirismo tradicional, ou, se, pelo contrário, o sujeito está desde o início munido de estruturas endógenas que

ele imporia aos objetos, conforme as diversas variedades de apriorismo ou de inatismo. (PIAGET, 1983, p. 6).

Na relação com o docente, pode-se pensar que se rompe com a hierarquia das relações formais professor/aluno, que juntos dialogam e estabelecem diretrizes de aprendizagem. O professor ou professora é aquele que oportuniza o acesso às informações, agindo como mediador, problematizador, instigador, orientador e articulador do processo de construção dos conhecimentos individuais. Mizukami (1986) também aponta que a escola cognitivista estuda as inter-relações dos indivíduos com a sociedade.

Todos estes modelos escolares, em alguma medida, disseminaram valores – e ainda o fazem – na sociedade brasileira. Pode-se arrazoar que o modo como a educação no Brasil foi estruturada em muito contribuiu para os estereótipos de gênero, o qual se observa nos dias de hoje, à medida que ofereceu, e ainda oferece, tratamentos diferenciados para meninos e meninas em sala de aula, seja aceitando os modelos construídos e perpetuados na sociedade, seja recriando estes estereótipos sem conseguir transpô-los; modelos que serão reproduzidos em um processo contínuo, à medida que são tomados como naturais, como já explanado anteriormente. Assim, a próxima seção aborda as relações de gênero como categoria socialmente construída e perpetuada no âmbito da educação.

### **Relações de gênero socialmente construídas**

Para Marcuse (1974), além das óbvias diferenças fisiológicas entre homem e mulher, as características femininas e masculinas são condicionadas socialmente, necessitando por isso de uma mudança tanto nos indivíduos quanto nas instituições sociais, para que sejam superadas as barreiras do sexo e passe a se considerar o gênero humano. A solidificação de características (re)construídas por várias gerações fazem com que elas sejam vistas como normais, tornado-se segunda natureza, ou natureza imputada, que é vivida sem ser percebida como artificial. Não se nasce homem ou mulher, em termos sociais. A presença deste ou daquele órgão genital e de características morfológicas específicas indica, principalmente, quais discursos se direcionarão para a formatação de determinados sujeitos, remetendo a diferenças fundamentais que seriam inerentes à natureza de cada um dos sexos, esquivando-se à explicação histórica de como foram construídas essas diferenças.

Para Devreux (2005, p. 562), “as relações entre os homens e as mulheres constituem uma relação social”. Nesse sentido, a autora utiliza-se da denominação “relações sociais de sexo”, acreditando que a terminologia “gênero” não se mostra adequada para explicitar os



problemas sociais e desigualdades construídas sobre as mulheres, nas quais os homens também são atores. Apesar de os autores deste artigo concordarem com a argumentação de Devreux, optou-se por adotar a terminologia gênero que, segundo explica Machado (1995, p. 60), “mulheres e homens são categorias sociais e políticas historicamente produzidas, [...] enquanto gênero tem implicações psicológicas e culturais”. A autora vai além e cita Mackintosh (1981) para esclarecer que a própria divisão sexual do trabalho é mais bem definida como “divisão do trabalho por linhas de gênero” (MACHADO, 1995, p. 61).

Assim, Cunha (2006) aponta que, no âmbito da docência, sendo ela um trabalho de ação humana, é também histórica e cultural, ou seja,

Está imbricada numa teia de significados que constituem os sujeitos [...]. Nessa perspectiva, é possível identificar na docência o perfil de uma ação cultural, presente na trajetória da maioria das pessoas, fazendo parte do senso comum, como representação social. (CUNHA, 2006, p. 258-259).

Deste modo, pode-se pensar que os docentes, como já estiveram no papel de discentes, construíram seus esquemas cognitivos e afetivos que moldaram o sujeito que se tornaram a partir das experiências vivenciadas. “No caso dos docentes universitários, quanto mais os processos de ensinar e aprender não são objeto de formação inicial, mais intensa parece ser a reprodução cultural” (CUNHA, 2006, p. 259). Teixeira (2002, p. 8) compreende que a identidade docente é “resultado de construções culturais reproduzidas e re-significadas nas organizações escolares”. Para Dubar (2005, p. 135), é importante notar que há uma identidade para si e uma identidade para o outro que “são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática”, uma vez que o sujeito se reconhece através do olhar do Outro, ao mesmo tempo em que nunca sabe exatamente a partir de qual perspectiva esse Outro o olha. É importante salientar, contudo, que a identidade nunca é fixada de maneira imutável, estabelecendo-se a partir das relações dialógicas fundadas pelo sujeito.

Gohn (2005, p. 31) aponta que “os significados são aprendidos e apreendidos, são socializados; são identificados, confirmados e testemunhados por aqueles que se defrontam com o outro”. Nesse sentido, os indivíduos necessitam “decodificar” os significados impressos nas relações nas quais está envolvido, atribuindo-lhes valores e significação, a partir das experiências que viveram – e determinaram o sujeito em que se tornou – e do universo simbólico que o permeia. “Quando os significados são desvelados, eles produzem estímulos e geram respostas, discursivas ou ações gestuais, ou ações coletivas e movimentos; criam-se processos identitários, individuais e coletivos” (GOHN, 2005, p. 31).

Para estabelecer uma abordagem “sociológica” da identidade, Dubar afirma ser necessário que esta seja entendida como “*o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições*” (DUBAR, p. 136, grifos no original). Nesse sentido, os papéis que são designados aos homens e mulheres nas instituições de ensino – por uma suposta identificação essencial entre gêneros e o lugar que se deve ocupar – evidenciam relações desiguais entre os sexos: “estereótipos segregacionistas de gênero têm sido relacionados à figura docente como estratégias para obtenção de poder” (TEIXEIRA, 2002, p. 8). Entretanto, não se deve deixar de lado a compreensão de que o poder é dinâmico e que é construído ao mesmo tempo em que constrói as relações sociais, como bem apontou Foucault em seus trabalhos (e.g. 1987).

Teixeira (2002, p. 8) aponta, por exemplo, que as instituições escolares aproximam o trabalho das professoras de um “fazer do cuidado” ou uma “pedagogia do cuidado” (p. 13), legando às mulheres papéis diferenciados dos ocupados pelos homens e reforçando, assim, estereótipos de gênero, inclusive confirmados por imagens construídas nos imaginários dos docentes, entrevistados em sua pesquisa (p. 10-11). Ao legitimar a segregação sexual nas escolas,

Alunos e alunas terão sua ‘masculinidade’ ou ‘feminilidade’ influenciadas por modelos de ‘ser homem’ e de ‘ser mulher’ e, que tomarão como inspiração e modelo seus próprios professores e professoras, que por sua vez confirmam esta ordem social em práticas pedagógicas. (TEIXEIRA, 2002, p. 12).

Pode-se observar, em meio a pesquisas (e.g. SOUSA *et al.*, 2008), que escolas e professores(as) reproduzem comportamentos tradicionais de gênero e que meninos e meninas experimentam o aprendizado de maneira distinta, também em função dos métodos adotados pelos docentes. A preocupação central de Sousa *et al.* (2008) é que esta estrutura vigente não oportuniza, de forma igualitária, a educação para ambos os sexos, ao mesmo tempo que reforça estereótipos.

Como parte do processo de socialização das crianças, a escola de educação básica e média contribui, pelo menos de duas maneiras, para o fortalecimento de comportamentos cristalizados nos alunos e alunas: 1) não atuando de maneira ativa para dirimir as diferenças de gênero constadas dentro e fora da sala de aula e 2) fortalecendo rótulos ou estereótipos por fomentar diferenças entre os sexos, já institucionalizadas na sociedade, no interior do ambiente escolar.

No interior deste cenário descrito, os docentes da educação superior, muitas vezes, já se relacionam com jovens que: 1) muitas vezes (ou seja, nem sempre) escolhem os cursos superiores que irão frequentar e as profissões que desejam seguir com base em estereótipos de gênero (uma tendência à fragilização das fronteiras entre cursos e carreiras masculinas e femininas pode ser observada sem, contudo, indicar alterações profundas nos paradigmas existentes); 2) já encaram o discurso classificatório de maneira natural, o que dificulta que sejam modificados comportamentos; 3) esse comportamento também é cristalizado nas instituições de ensino superior (IES), que não são mônadas, e existem através das pessoas que nelas atuam e (re)produzem práticas sociais, como já abordado anteriormente.

A partir do exposto, percebe-se que são muitos os desafios para a educação do século XXI, especialmente no que tange aos espaços de homens e mulheres nas atividades docentes e também como discentes. Nesse sentido, a seção seguinte aborda as reflexões finais, visando concluir a argumentação frente ao objetivo posto.

### **Desafios para a educação do século XXI**

Este ensaio teórico buscou evidenciar a construção e a perpetuação de estereótipos de gênero, por meio da prática da docência, via inter-relações entre atores sociais em papéis complementares: professor(a) e aluno(a), enfatizando como estas questões são disseminadas através dos modelos de educação da sociedade brasileira. Nesse sentido, não foi realizada pesquisa empírica específica, mas revisão bibliográfica de diversos autores que abordam as questões de gênero e também da educação.

Pode-se apontar que os discursos que desembocam em comportamentos classificatórios, por base no gênero, se refletem em todos os níveis da educação. Desde a infância – passando pelo Ensino Médio, como observam, por exemplo, Sousa *et al.* (2008) –, pode-se notar que existe relação entre o papel que se espera desempenhado pelo aluno ou aluna e a *performance* deste ou desta em sala de aula, havendo influências e reforços mútuos. Como também observa Carvalho (2003), é necessária a compreensão das múltiplas possibilidades que levam à adoção de determinados comportamentos, não sendo interessante a simplificação das explicações através da busca de relações causa e efeito. Isso porque os alunos não se constroem como seres sociais, vinculando-se apenas a um discurso, mas se relacionam com diversas forças sociais e discursos, por vezes conflitantes, que orientam o seu agir.

Em consonância com o que foi apresentado neste texto, Carvalho (2003) ressalta a importância que tem a própria escola no processo de construção do gênero como categoria

social. Ao apontar apenas causas externas para comportamentos de alunos e alunas, relacionados ao gênero, essa instituição se exime de suas próprias responsabilidades e das possibilidades e fraquezas que também são características suas. Teixeira (2002), por exemplo, observou que os docentes reproduzem em suas falas e em seus atos os estereótipos relacionados ao gênero delimitando, assim, espaços de atuação para si e para os outros. Provavelmente essas ideias cristalizadas reverberam nos alunos e alunas, que se relacionam por um longo e importante período de sua vida com a instituição escolar.

Assim, entende-se que um grande desafio para a docência, atualmente, é oferecer conhecimento para alunos e alunas de forma a não delimitar espaços de atuação *a priori*, considerando que os discentes são dotados de particularidades, não tendo sua capacidade de aprendizagem e crescimento definida a partir de seu sexo. Os estudantes devem ser estimulados à reflexão e à produção pessoal como sujeitos, e não como objetos oriundos de construções sociais preconceituosas. Enquanto os docentes continuarem a perpetuar os estereótipos de gênero nas instituições de educação, serão, provavelmente, esses os modelos que serão reaplicados, pelos mesmos, em outras esferas sociais ou mesmo na própria educação.

Diante dessas dificuldades, é possível que os docentes de IES superem as dificuldades e os discursos instituídos que tentam harmonizar o sujeito e seu gênero de maneira estática? Crê-se que sim, mas que essa atuação esbarra em algumas dificuldades. A primeira delas, e talvez a mais premente, é o fato de que grande parte dos docentes que atua na educação superior não recebeu treinamento e educação adequados para exercer o ofício, tendo pouco conhecimento sobre didática, o que dificulta o exercício de sua profissão de maneira criativa, fugindo dos modelos pelos quais eles próprios foram educados. Além disso, pouco é discutido fora dos departamentos da educação a respeito das dificuldades de ser professor de Ensino Superior. Outros problemas também se afiguram como, por exemplo, a baixa valorização no interior das próprias instituições e pelas agências governamentais da atuação docente com a graduação; e a demanda crescente por publicações, que faz com que o docente seja cada vez mais pesquisador e menos um professor.

Mesmo assim, crê-se que é possível uma atuação concreta neste nível de ensino. Discussões pedagógicas e trocas de experiências são vias que possibilitariam aos docentes criar novas práticas (e nisso incluem-se novas práticas discursivas), que possam contribuir para que sejam gerados novos significados nas relações de gênero e que eles sejam compartilhados entre professores e alunos. Se isto fosse levado a cabo, já seria de grande valia para toda a sociedade, pois os profissionais (e novos docentes) que fossem formados nessas IES contribuiriam também para que essas práticas (re)significadas se difundissem pela

sociedade. É claro, entretanto, que apenas a atuação nas IES não seria capaz de ‘revolucionar’ toda a cultura sexista, e predominantemente machista, da sociedade. Pode, entretanto, ser um bom ponto de partida para evitar que entulhos simbólicos que causam a segregação e a classificação das pessoas com base no sexo continuem a se reproduzir na sociedade e que as relações entre gêneros se tornem as relações inerentes à multiplicidade de significados contida no que é humano.

E como fazê-lo? Não se propõe aqui fornecer respostas prontas, que poderiam indicar irrefutavelmente um caminho ótimo. Crê-se que o ponto de partida dessa discussão é iniciar-se o debate e disseminá-lo, de modo que seja possível a um número cada vez maior de pessoas colocar em questão as relações estabelecidas, os lugares ocupados e mesmo os lugares nos quais se quer enquadrar outros.

Há que se pensar no quão significativo é o papel do docente na vida daqueles com quem se relaciona e, em certa medida, influencia. Não há como dizer de uma neutralidade, visto que esta não é possível quando se trata de sujeitos. Contudo, o professor deve buscar manter-se isento de preconceitos historicamente construídos e já ultrapassados, para que os mesmos tornem-se, de fato, passado, e não se perpetuem no futuro.

## Referências

- BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1993.
- CARVALHO, M.P. de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 29, n. 1, 2003.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2003.
- CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.11, n.32; maio/ago. 2006.
- EAGLETON, T. **Ideologia**. Uma introdução. São Paulo: Editora UNESP: Editora Boitempo, 1997.
- FREUD, S. O ego e o id. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, Vol. XIX (1923-1925). Rio de Janeiro: Imago, 1976b.
- JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- LAPIERRE, L. Interioridade, gestão e organização da realidade psíquica como fundamento da gestão. In: CHANLAT, J. F. **O indivíduo nas organizações**. Dimensões esquecidas. Volume II. São Paulo: Atlas, 1994.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- LAVILLE, C.& DIONNE, J. **A construção do saber**. Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Editora UFMG, 1999.
- MARCUSE, H. Marxism and feminism. In: **Women’s Studies**. Great Britain, v.2, pp. 279-288. 1974.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo Editorial: 2007.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NEILL, A. S. **Liberdade sem medo**. São Paulo: Ibrasa, 1963

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

SKINNER, B. F. **Reflections on behaviorism and society**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1973.

SOUSA, S. N.; VILLANI, C.E. & TEIXEIRA, A. B. M. Exploring modes of communication among pupils in Brazil: gender issues in academic performance. **Journal of Gender and Education**, UK (in press), 2008.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. Identidades docentes e relações de gênero. In: **Escritos sobre educação**, Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, n.1, dezembro, 2002.

VOLOSHINOV, M. **Marxism and the philosophy of language**. London: Seminar Press, 1973.