

RELAÇÕES DE GÊNERO NAS PRÁTICAS ESCOLARES: O APRENDIZADO DA SEPARAÇÃO NAS “MISTURAS” NO PÁTIO

CLASSROOM GENDER RELATIONS IN THE SCHOOL PRACTICES: LEARNING OF SEPARATION IN THE "MIXTURES" ON THE SCHOOL PATIO

Daniela AUAD¹

RESUMO

Ao adotar a categoria gênero, o presente texto descreve e analisa as práticas escolares que se constroem, entre meninos e meninas do Ensino Fundamental, na maioria dos pátios das escolas públicas brasileiras. Trata-se de produção que expressa pesquisa de campo e extensa pesquisa bibliográfica, cujo corpus corresponde a um conjunto de publicações anglo-saxãs, européias e latino-americanas. Os conceitos-chave do presente texto — “escola mista”, “co-educação” e “aprendizado da separação” — foram construídos e analisados tanto a partir das brincadeiras e ações observadas no pátio quanto a partir dos referenciais teóricos incorporados ao longo da pesquisa.

Palavras-chave: relações de gênero, escola mista, co-educação, *mixité*, práticas escolares, pátio.

ABSTRACT

When adopting the gender category, the present text describes and analyzes the school practices that are constructed, between boys and girls in the schools of elementary education, in the majority of the patios of the Brazilian public schools. It is about knowledge constructed that expresss field and extense bibliographical researches, whose corpus corresponds to a set of anglo-saxon, european and latin american publications. On the present text, “mixed school”, “co-education” and “learning of separation” are key concepts. All them are constructed and analyzed from the tricks and actions observed in the patio and from the theoretical referential incorporated during the research.

Keywords: gender relations, mixed school, co-education, *mixité*, school practices, school patio.

Não é nenhuma novidade que a coexistência de indivíduos, membros de grupos sociais variados, no seio de um mesmo espaço social ou institucional possa causar diferenças, distinções e diversidades hierarquizadas, ou seja, desigualdades. No que se refere especificamente à educação escolar, são muitas as pesquisas e publicações que afirmam, com propriedade, que a escola é um espaço pautado pelas relações de gênero e, portanto, pelas desigualdades entre o masculino e o feminino.

Revela-se, assim, que a consideração da categoria gênero pode potencializar a percepção dessas desigualdades como construções sociais, tanto na escola quanto nas demais instituições sociais. Ao se considerar a categoria gênero, é possível colocar em causa as tradicionais assertivas sobre o que é “natural”, no sentido do que é inato e instintivo, para cada um dos sexos. Assim, no contexto deste artigo, assim como no âmbito mais amplo de minhas

¹Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Professora Titular da Universidade Paulista, Orientadora Educacional e Pesquisadora na área de Educação e Relações de Gênero. Rua Tamandaré, 471 ap. 61 São Paulo/SP CEP: 01525-001 daniauad@terra.com.br

pesquisas, ao “se falar de gênero”, faz-se referência ao conjunto de representações construído por cada sociedade, através de sua História, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. Logo, as características biológicas entre homens e mulheres são valorizadas e interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. A presente apropriação da categoria gênero deu-se a partir da conhecida abordagem proposta por Joan Scott (1990). Ainda no que se refere ao modo como, no presente texto, a categoria gênero é considerada, vale notar que os escritos de Christine Delphy (1984, 1991 e 2001) são tão emblemáticos quanto os de Scott.

Delphy afirma ser o gênero um produto social que constrói o sexo. Essa assertiva reforça que é o gênero que constrói o sexo. Trata-se de abordagem na qual se considera que, se as relações de gênero não existissem, o que conhecemos como sexo seria destituído de significado e não seria percebido como importante. Poderia ser apenas uma diferença física entre outras (DELPHY, 1991).

Para Delphy não é o gênero que é construído sobre a base da diferença do sexo biológico. Em vez disso, o sexo biológico é socialmente construído ao se tornar um dado pertinente, e, portanto, uma categoria percebida, por causa da existência do gênero. Assim, o gênero cria a percepção do sexo anatômico. A diferença entre homens e mulheres é um fato anatômico que não teria nenhuma significação em si mesmo, não fossem os arranjos de gênero vigentes. O fato de reconhecer a diferença — e hierarquizá-la, transformando-a em desigualdade — é um ato social. Vejamos como tal ato social se descortina nas práticas escolares.

Como já foi mencionado, são muitas as autoras — várias delas referenciais deste artigo — que afirmam, com propriedade, que a escola é um espaço pautado pelas relações de gênero. Com efeito, não é nenhuma novidade que a coexistência de indivíduos, membros de grupos sociais variados, no seio de um mesmo espaço social ou institucional possa causar diferenças, distinções e diversidades hierarquizadas, ou seja, desigualdades.

Esse debate chegou ao Brasil em meados da década de 80, quando se tornou crescente a necessidade de saber como a escola está implicada nesses processos de diferenciação e de desigualdade. Há muito se acena com a necessidade de conhecer como se expressam as relações de gênero nas atividades habituais e rotineiras da escola. Torna-se recorrente a importância de saber qual uso é feito das relações de gênero para organizar o trabalho na escola. Ao descrever e analisar aspectos das relações de gênero em *flashes* do cotidiano escolar, o presente texto busca contribuir para o preenchimento dessa lacuna recorrente nas pesquisas educacionais.

A observação das situações e atividades desempenhadas por meninas e meninos, seus comportamentos e interações informa onde e como se inscrevem as diferenças, polaridades e assimetrias de gênero no cotidiano escolar. Desta forma, são reveladoras tanto as relações toleradas, encorajadas e induzidas, pelas professoras, entre meninas e meninos nos diferentes

espaços e atividades escolares; quanto são pertinentes as relações que não são tão aceitas e motivadas entre alunas e alunos.

Assim, da cantina no pátio ao funcionamento da classe, foram se desenhando o que Claude Zaidman definiu como as figuras diferentes do jogo mistura/separação de meninas e meninos. Tal jogo foi descrito pela autora ao longo do livro *La mixité à l'école primaire* (1996) e no artigo *La mixité, objet d'étude scientifique ou enjeu politique* (1995). Segundo Zaidman, as figuras diferentes do jogo mistura/separação correspondem ao modo como as relações de gênero são consideradas como elementos significativos nas situações vivenciadas por meninas e meninos.

Em pesquisa de campo realizada em escola pública de Ensino Fundamental na cidade de São Paulo, doravante denominada Escola do Caminho, as professoras adotavam um discurso de pretensa neutralidade no que se refere às relações de gênero. Ao falar de situações que ocorriam no pátio e na sala de aula, as separações motivadas pelo sexo das crianças não eram dados assumidos como parte do cotidiano escolar. O mesmo “silêncio” era reservado às representações sobre o masculino e sobre o feminino que permeavam as práticas e discursos. A postura mais comum era de negação das diferenças e desigualdades motivadas pelo sexo dos sujeitos e pelas representações de gênero relacionadas às práticas.

No caso francês, analisado por Zaidman, ao contrário do observado no Brasil, as professoras falavam sobre a separação sexuada dos comportamentos e dos jogos, como se tais elementos fossem espontaneamente sexuados. A máxima proferida pelas professoras francesas era “*Para as meninas, o elástico, para os meninos, o futebol*” (ZAIDMAN, 1995, p.88). Esta máxima também se aplica à realidade brasileira por mim observada, embora as professoras brasileiras, como mencionado, não comentassem isso tão sistematicamente.

O jogo mistura/separação, cunhado por Claude Zaidman em sua obra, corresponde a um dos modos como considere as relações de gênero nas situações vivenciadas por meninas e meninos. A partir disso, foi possível obter dois núcleos de observação e análise na Escola do Caminho: a sala de aula e o pátio. O presente texto analisa os dados coletados no pátio, a luz de produções bibliográficas de diferentes nacionalidades.

“Ela é a menina que brinca com a gente”

Durante os primeiros dias de observação na Escola do Caminho, a minha impressão era que vigorava uma divisão de meninas e meninos como regra das salas de aula, expressa até mesmo pela disposição das carteiras. No entanto, no pátio, parecia vigorar uma indistinta mistura de meninos e meninas. Deste modo, parecia haver “divisões na sala de aula” e “misturas no pátio”. Nos primeiros dias em que estava na escola, o pátio era, para mim, sinônimo de uma grande massa composta tanto por meninas e meninos das segunda, terceira e quarta séries, salas que selecionei para compor o trabalho de pesquisa, quanto por meninos e meninas de primeiras

séries e da sala especial. Pouco a pouco, a mistura se mostrou com alguma lógica e, a partir da percepção disso, foi possível notar também acontecimentos contingentes que fugiam ao usual “funcionamento”.

Considerando o que Claude Zaidman definiu como as figuras do jogo mistura/separação, na Escola do Caminho, a separação era a regra para os grupos, ou seja, meninas andavam, brincavam, sentavam-se na classe e no pátio com as meninas. E os meninos faziam a maioria das atividades com os meninos também. A mistura parecia mais possível de ocorrer a partir de meninas ou meninos que individualmente se colocassem e impusessem nos grupos do sexo oposto ao seu, o que propiciava a inclusão desta criança, isoladamente, pelo grupo.

Nesse sentido, pude observar, ao longo da maioria dos recreios, apenas uma menina da quarta série brincando junto com os meninos. Embora ela fosse identificada por eles como uma “menina que brinca com a gente”, durante as brincadeiras, ela era tratada como apenas mais um membro do grupo, sem diferenciações pelo fato de ser menina. Ela andava na fila dos meninos para entrar e sair da classe, assumindo o lugar oposto ao seu na divisão das filas. Vale notar que as filas eram divididas em “fila dos meninos” e “fila das meninas”. Perguntei para a menina porque ela andava naquela fila e ela não respondeu, apenas sorriu. Sua expressão, não sei ao certo, era em tom de vergonha e/ou “marotice”, como quem sabe que está fazendo algo inesperado (quase errado) e parecia gostar disso. No final de um dos recreios, perguntei por que ela brincava com os meninos e ela respondeu que gostava de “correr bastante”.

A maioria das meninas, de fato, não se ocupava no recreio com brincadeiras que as fizessem correr muito. Quanto à menina que eu observava mais particularmente, ela muitas vezes voltava para a sala suada e vermelha, demonstrando extrema satisfação em seu estado ofegante. Na sala de aula, ela se sentava com as meninas, respeitando a divisão esquematizada anteriormente. Parecia ser aluna concentrada e fazia as lições conforme as expectativas da professora, sem problemas de disciplina. Vale notar que essa menina da quarta série era aceita e incluída tanto nos grupos de meninas quanto nos de meninos e, embora preferisse brincar de futebol ou corrida com estes, era também bem aceita por suas colegas e, por vezes, lanchava com elas. Cumpre destacar que a popularidade da qual a referida menina gozava era muito diferente da quase rejeição sofrida por um menino que usualmente não brincava com os demais.

Salvo a observação da dinâmica que se estabelecia no entorno da singular menina da quarta série, pude notar e classificar algumas situações de pátio, na hora do recreio. Tais situações foram por mim agrupadas em quatro categorias: atividades exclusivas das meninas; atividades exclusivas dos meninos; atividades mistas sem predominante reforço de polaridade e hierarquia entre o masculino e o feminino; atividades com claro reforço de polaridade e hierarquia entre o masculino e o feminino.

As atividades exclusivas das meninas envolviam crianças de todas as séries e idades e se apresentavam em três tipos. Um primeiro tipo no qual as meninas sentavam nos cantos do pátio em trios ou duplas para lanche e conversar. Tal atividade era raramente feita em grandes grupos. Quintetos ou grupos ainda maiores eram mais comuns em se tratando dos meninos, na maioria de suas atividades. Duplas ou trios eram mais usuais nas atividades feitas apenas pelas meninas. Como conteúdos das conversas figuravam os passeios com familiares, programas de televisão com temáticas infantis, brinquedos desejados ou já conquistados. Em um segundo tipo de atividade, as meninas passeavam pelo meio do pátio em duplas ou trios para lanche e conversar. A terceira atividade mais realizada pelas meninas era “pular elástico” em quartetos ou trios. O elástico tinha, em média, 2 metros e era emendado nas pontas. Duas meninas colocavam o elástico em suas pernas, de modo a esticá-lo e uma terceira menina pulava no meio do elástico. Esta fazia saltos em uma seqüência com passos específicos que, uma vez acertados, a faziam jogar novamente ou dar a vez para a menina seguinte.

As atividades exclusivas dos meninos se resumiam ao futebol, às lutas e ao bafo. No futebol, geralmente, times eram formados por meninos de várias salas e idades. Os meninos mais presentes nos jogos eram os de segunda, terceira e quarta séries. No início do recreio, os meninos pegavam bolas com a funcionária que tomava conta do recreio (inspetora) e ficavam na quadra e nos pátios, ocupando, ao todo, três espaços com as partidas. A Escola do Caminho era Estadual e uma dupla de policiais (um homem e uma mulher) também supervisionava o recreio, ao lado da funcionária da escola que tinha tal função. Os policiais arbitravam, sobretudo, os jogos de futebol, nos quais os conflitos entre os meninos eram mais comuns devido às discordâncias de regras e jogadas. Nas lutas, pequenos grupos, com no máximo seis meninos, combinavam quem seria qual super-herói ou vilão e as perseguições e lutas eram “travadas”. Tal atividade era mais comum com meninos de primeira e segunda série. E o contato físico de fato era pequeno, uma vez que as lutas correspondiam a uma coreografia acompanhada de sons que as crianças faziam com a boca para imitar os efeitos especiais dos desenhos animados. O bafo era jogado em grupos médios, com dez ou oito meninos, geralmente de todas as séries e idades, se reuniam para “bater” figurinhas e ganhá-las dos colegas. Uma dupla jogava agachada no chão enquanto o restante do grupo observava, “torcia” e esperava a sua vez para jogar. Algumas discordâncias em relação às jogadas aconteciam, mas logo eram arbitradas pelos próprios integrantes do grupo, sem a necessidade da interferência de adultos.

A terceira categoria de atividades por mim observada se referia às atividades mistas sem predominante reforço de polaridade e hierarquia entre o masculino e o feminino. Nesta categoria, se encontram a queimada, pular corda e dançar. A queimada é um jogo com bola e era jogado com duas equipes mistas. Em cada time, geralmente, não havia limite de participantes mas, no máximo, vinte crianças ao todo jogavam. Apenas uma quadra era ocupada e dividida ao meio (contra as três quadras ocupadas pelo futebol). Em cada metade, havia um espaço

chamado “cova”, após a linha final de cada campo. O objetivo era arremessar a bola e fazer com que ela batesse no corpo dos/das componentes do time adversário para “queimá-los/las”. O/a jogador/a era “queimado/a” quando a bola encostava nele/a e caía no chão. Para isso, era preciso jogá-la com alguma força e pontaria. Se o/a participante conseguisse segurar a bola com a palma das mãos, poderia correr de volta e queimar um/a jogador/a do time adversário. Os/as que foram queimados/as iam para a cova. Ganhava o time que queimasse todos/as os/as participantes do time opositor. Quanto à corda, era uma brincadeira da qual uma funcionária da escola participava, de modo a bater a corda com outra criança para que tanto meninos quanto meninas de todas as séries e idades pulassem. As crianças pulavam e todos contavam quantos pulos eram dados. Assim que a criança errasse o pulo, dava a vez à outra que estivesse na fila aguardando. Outra atividade mista era a dança de ritmos como funk e axé. Tratava-se de uma atividade criticada pelas professoras durante as reuniões e conselhos de classe. Essas coreografias mistas, realizadas por grupos de meninas e de meninos, não eram diárias nos recreios. De um modo geral, uma criança ou um grupo começava a cantar e dançar músicas do tipo axé ou funk. As professoras criticavam a atividade e pareciam fazê-lo não pelo fato de ser mista, mas pelo conteúdo das canções e pelos movimentos das coreografias.

Enfim, como atividades mistas com claro reforço de polaridade e hierarquia entre o masculino e o feminino foram observadas “Beijo, abraço, aperto de mão”, “Menino pega Menina” e “Menina pega Menino”. O “Beijo, abraço, aperto de mão” (ou “Uva, pêra, maçã, salada mista”) tratava-se de um jogo no qual meninos e meninas de todas as séries e idades, de olhos tampados pela mão de uma outra criança, escolhiam se queriam, dos/as colegas que estavam dispostos/as em fila, um beijo no rosto, um abraço ou um aperto de mão. A criança escolhia “às escuras” uma das crianças dispostas em fila e escolhia também, ainda de olhos tampados, se trocava com a criança escolhida um beijo, um abraço, um aperto de mão ou a “salada de fruta” (beijo + abraço + aperto de mão). A escolha de uma menina por um menino e vice-versa era motivo para gritarias. Nesses casos, o beijo, o abraço ou o aperto de mão se revestiam de caráter punitivo. Por essa razão, meninas e meninos que se viam “obrigados” a terem contato físico faziam expressões de nojo e caretas ao tocarem os colegas do sexo oposto.

O “Menino pega Menina” e “Menina pega Menino” representava uma releitura do conhecido e comum “pega-pega”. Com a predominante participação das crianças das terceiras e quartas séries, o grupo dos meninos perseguia as meninas ou o grupo das meninas perseguia os meninos. Na Escola do Caminho, era mais comum a perseguição das meninas pelos meninos. Eles as perseguiram e puxavam os seus cabelos. Algumas meninas, mesmo depois de pegadas, continuavam sendo perseguidas e tendo os cabelos puxados. Em determinado dia de observação, pude notar uma das meninas da terceira série quase aos prantos sendo perseguida sem, contudo, sair da brincadeira ou pedir ajuda de algum adulto. Resolvi perguntar para os meninos, neste dia, porque eles perseguiram especialmente aquela menina e não paravam de

puxar os seus cabelos. Um dos meninos da terceira série, colega de classe da menina, respondeu que “mulher tinha mesmo que apanhar” e que “se ela quisesse que eles não puxassem o cabelo dela que fosse para escola com ele (o cabelo) preso”. A situação de grupos de meninas perseguindo meninos era menos diária, mas também acontecia e não era propriamente rara. As meninas, ao pegarem os meninos, davam-lhes tapas nas costas e “chacoalhões”, segurando-os pelos braços e puxando suas camisetas até esticar o tecido.

Somando-se esse tipo de “pega-pega” à ocupação da maioria das quadras com o futebol, obtive como resultado das observações no pátio da Escola do Caminho a percepção que meninos pareciam ter uma tendência maior a dominar os grandes espaços, ganhando maior mobilidade espacial. Notei os meninos presentes em todas as atividades nas quais era necessário correr e expressar-se com o corpo de modo amplo. A única exceção era feita ao jogo de bafo, com as figurinhas, pois, mesmo sendo atividade sem maior mobilidade, os meninos também se interessavam por ela. Esse tipo de traço em campo — meninos envolvidos em atividades mais dinâmicas — também foi observado de diferentes maneiras em várias pesquisas descritivas de realidades de outros países da América Latina e da Europa, dentre as quais as pesquisas de Josefina Rossetti (1993), de Claude Zaidman (1996 e 1995), de Andrée Michel (1989) e de Karen Bond (1998).

O Aprendizado da Separação na Bibliografia e na Escola do Caminho

Mesmo com a existência de atividades mistas, a maioria das crianças tinha a tendência de se separar em grupos de meninos e meninas. As interações que meninos e meninas realizavam nos jogos “Beijo, abraço, aperto de mão” e “Menino pega Menina”/“Menina pega Menino”, e as interações que meninas experimentavam ao passearem e conversarem em grupos “só de meninas”, podem ser relacionadas ao modo como Claude Zaidman define e comenta os “jogos de fronteira” ou os “jogos entre separação e mistura”. Nesses jogos, a autora francesa mostra como existe um claro recorte acerca do masculino e do feminino. Tal recorte demarcaria características polarizadas de um e de outro gênero:

“Os jogos separados colocam em cena a violência ‘natural’ dos meninos à qual se opõe uma fragilidade, a fraqueza ‘natural’ das meninas. A dominação de espaço do pátio, atribuída à característica mais ‘tônica’ dos meninos, permite reconsiderar simbolicamente a separação entre o espaço privado, atribuído às mulheres, e o espaço público, tradicionalmente masculino. De um lado, a liberdade de movimento e a violência potencial, do outro a abstenção e as vítimas potenciais. Nós nos enquadrámos no registro da ‘violência simbólica’ que consiste, segundo Pierre Bourdieu, em uma ‘coação pelos corpos’: ‘Através da masculinização dos corpos masculinos e da feminização dos corpos femininos se opera a somatização do livre arbítrio cultural’(Bourdieu, 1990). No jogo, meninos e meninas se misturam no ‘corpo a corpo’ de natureza diferente. As meninas passeiam em duplas, de mãos dadas, intimidade, confiança, presença discreta no espaço. Os meninos lutam, corpo a corpo, pressionam todos que passam por eles.” (ZAIDMAN, 1995, p. 90, tradução de minha autoria).

Segundo Zaidman, os “jogos de contato” ou “de fronteira” entre meninos e meninas são também aqueles em que o amor e jogo sexual podem ser tematizados. Nesse sentido, “Beijo, abraço, aperto de mão” também corresponde, à avaliação da autora, como provocações e “gozações” causadoras de perseguições e divisões no interior da escola. A esse respeito, é interessante observar como as mesmas meninas e meninos que faziam questão de demonstrar aversão aos colegas quando “obrigados” a trocar beijos, abraços ou apertos de mão durante o jogo, no período em que ficavam no pátio, mudavam de atitude quando mudavam de espaço. Assim, em atividades de sala de aula, por exemplo, falavam uns com os outros sem expressar o rechaço da situação no pátio. Tal aspecto é percebido por Claude Zaidman como imprescindível para a compreensão da segregação como fenômeno coletivo e ligado a circunstâncias, e não a aspectos individuais. Segundo a autora: *“as mesmas crianças, como indivíduos e não como membros de um grupo de sexo, em um espaço privado e fora do olhar das outras crianças, podem se encontrar, jogar e comer juntas.”* (ZAIDMAN, 1995, p. 90). Especificamente nesse sentido, a “mistura” de meninos e meninas poderia, por vezes, acontecer com maior fluidez e facilidade na sala de aula, ao passo que o pátio seria o *locus* da divisão. É importante notar que na Escola do Caminho, campo da pesquisa realizada no Brasil, as divisões eram mais comuns na sala de aula, e as brincadeiras em conjunto e diferentes tipos de interações eram mais comuns no pátio. Apesar disso, não é possível afirmar que o pátio era um espaço livre de divisões e hierarquias. As brincadeiras analisadas demonstram o aprendizado da separação.

Essas características nas atividades do pátio podem indicar uma definição, para as crianças, do que é masculino e do que é feminino. Quem chama a atenção para isso é Andrée Michel. Essa autora ressaltou como a observação, pelas crianças, dos jogos escolares ensina meninas e meninos que há jogos barulhentos e agitados, a serem realizados pelos meninos, e jogos discretos e limitados no espaço, a serem realizados pelas meninas (MICHEL, 1989, p.22). A expressão disso, que eu chamo de ***aprendizado da separação***, pôde ser verificada em vários exemplos na Escola do Caminho. Os meninos ocupavam dois pátios e uma quadra, ao jogarem futebol em todos os recreios, e as meninas ocupavam os cantos laterais do pátio ao pularem elástico. E se, por um lado, é verdade que existiam jogos mistos, por outro lado, é fato que os meninos sempre estavam em todos os jogos de movimento. As únicas atividades do recreio que não implicavam corrida e amplos movimentos, como passear e conversar, eram desempenhadas apenas por meninas. E vale notar que não observei nenhuma atividade de pátio, na hora do recreio ou na hora da entrada, na qual apenas as meninas ocupassem espaços amplos das quadras, como é o caso do futebol para os meninos.

Andrée Michel lembra que, mesmo não sendo a escola uma instituição isolada da sociedade, as atividades descritas realizadas no recreio e na sala de aula podem concorrer para a

construção de preferências de meninas e de meninos, de modo a endossar as relações hierarquizadas e assimétricas entre o masculino e o feminino (MICHEL, 1989, p.22).

Ao observar as relações entre meninas e meninos nos jogos, em diferentes países, como França e Peru, Michel percebeu que o monopólio do pátio e das quadras era dos meninos e, não raro, as meninas tornavam-se espectadoras. Tal constatação de Michel relaciona-se ao que observei durante os recreios na Escola do Caminho e, também, vai ao encontro das conclusões de Karen Bond, em pesquisa que realizou sobre dança e relações de gênero.

Bond impressionou-se com a polarização extrema dos gêneros em suas primeiras observações:

"... meninos que davam pequenos chutes, meninos que davam saltos; meninos que empurravam, chocavam-se e caíam, meninas que rodopiavam e volteavam. Meninos e meninas não faziam pares entre si e evitavam a proximidade. Dois meninos periodicamente exibiam movimentos no estilo do caratê, atraindo muita atenção de outras crianças. (...) Os meninos são assertivos e dinâmicos, ao passo que as meninas são retraídas e contidas." (BOND, 1998, p.48)

Mesmo que minhas observações na Escola do Caminho não sejam tão conclusivas como as de Bond, menções feitas pela autora podem suscitar o estabelecimento de algumas relações. Ainda ao descrever como meninas e meninos se movimentavam, ao dançarem, Bond destaca:

"Nos solos das meninas, mais individualidade estava evidente. Saltos, pulos num pé só e corridas puderam ser observados, juntamente com uma variedade de movimentos de braço e progressões espaciais. (...) Uma característica de leveza silenciosa, de delicadeza até, era evidente nessas exibições calculadas, ao passo que as apresentações dos meninos eram repletas de sons de pés e corpos em contato com o piso." (BOND, 1998, p.48/49)

Transponho essas considerações de Karen Bond às minhas observações, ao comparar as movimentadas, velozes e agressivas partidas de futebol dos meninos com as coreografias das meninas ao pularem elástico. A pesquisadora australiana destaca que meninas e meninos aprendem com a imitação dos colegas. Devido à formação de grupos só de meninas ou só de meninos para determinadas brincadeiras, os meninos têm a tendência de copiar os movimentos dos meninos e, as meninas, os movimentos das meninas. Dentre outros fatores, esse processo de imitação faria as meninas e os meninos aprenderem a separação das brincadeiras, dos jogos e, em última instância, a separação dos movimentos (como se houvesse um conjunto de movimentos dos meninos e, outro conjunto de movimentos, das meninas).

Bond afirma que a pressão dos colegas tem papel significativo nas construções infantis sobre o masculino e o feminino. Ela menciona que os meninos pressionavam especialmente uns aos outros quando estimulados a adotarem atitudes e movimentos relacionados ao feminino. Tal relato de Bond fez-me lembrar de toda a gritaria dos meninos na Escola do Caminho durante o "Beijo, abraço e aperto de mão", quando das situações em que a brincadeira resultava em um menino e uma menina frente a frente. Em geral, eles se beijavam desajeitadamente, no rosto,

abraçavam-se com “amarelos” tapinhas nas costas ou, ainda, trocavam rápidos apertos de mãos. No relato de Bond e na Escola do Caminho havia, em comum, o rechaço ao que era considerado feminino, por parte dos meninos.

O estudo de Karen Bond foi útil para melhor compreender alguns aspectos das danças de axé ou funk eventualmente promovidas pelas crianças da Escola do Caminho. Pude notar estas danças como uma atividade de fronteira, no sentido que Barrie Thornie (1997) utiliza o termo. Nessas atividades, não havia movimentos “de menina” ou “de menino” e todos exerciam os mesmos movimentos e habilidades para brincarem. Elas seriam, ao lado da queimada e do pular corda, uma maneira de “borrar” as tradicionais fronteiras entre o masculino e o feminino. Tais atividades, em última análise, poderiam fornecer dados necessários para a passagem de uma escola que é apenas mista para uma real experiência co-educativa (AUAD, 2004). Naquela, segundo até o que analisa o presente artigo, se garantiria apenas a ocupação desigual do mesmo espaço por meninos e meninas. Na co-educação, a qual incluí também a escola mista, os jogos se remeteriam às competências a serem desenvolvidas igualmente por meninos e meninas, as brincadeiras seriam de todos que quisessem reinventá-las cotidianamente e as quadras poderiam ser ocupadas a partir de diferentes objetivos que não apenas o desenvolvimento da agilidade e da força.

Referências Bibliográficas

AUAD, Daniela. *Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação*. Tese (Doutorado em Educação, área de Sociologia da Educação), São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

BOND, Karen. Como ‘criaturas selvagens’ domaram as distinções de gênero. *Proposições*, vol.9, jun. 1998.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.º 64, p. 4-13, 1988.

DELPHY, Christine. *Close to Home: a materialist analysis of women's oppression*. London, Hutchinson, 1984.

_____. Penser le genre. In: HURTIG, Marie-Claude; KAIL, Michèle; ROUCH, Hélène. *Sexe et genre, de la hiérarchie entre les sexes*, CNRS, Paris, 1991.

_____. *L'Ennemi principal: penser le genre*, t. 2, Paris, Syllepse, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

_____. (org.). *O corpo educado : pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001 (2ª edição).

MICHEL, Andrée. Não aos estereótipos: vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares. São Paulo, UNESCO/CECF, 1989.

ROSEMBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.º 15, p. 78-85, 1975.

ROSETTI, Josefina. La práctica pedagógica discrimina a las mujeres. Efectos sobre la vida adulta. Educación y género: una propuesta pedagógica. Chile, Santiago, *La morada*, 1993.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, n.º 16, p. 5-22, 1990.

THORNE, Barrie. *Gender Play — girls and boys in school*. New Jersey, United states, Rutgers University Press, 1997.

ZAIMAN, Claude. *La mixité à l'école primaire*. Paris, L'Harmattan, 1996.

_____. La mixité, objet d'étude scientifique ou enjeu politique. *Cahiers du GEDISST*, Paris, IRESCO, CNRS, n.º 14, 1995.