

## RELAÇÕES DE GÊNERO NAS PRÁTICAS ESCOLARES E A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE CO-EDUCAÇÃO

AUAD, Daniela – FEUSP

GE: Gênero, Sexualidade e Educação / n.23

Agência Financiadora: FAPESP

O presente trabalho expressa resultados de pesquisa<sup>1</sup>, de inspiração etnográfica, realizada em pátios e salas de aula de séries iniciais de escola pública de Ensino Fundamental. Tratou-se de investigação cujo problema principal consistiu em saber como é possível, a partir de pesquisas, enfrentar (e vencer) o desafio colocado pelo tradicional sistema educacional no que se refere ao fomento das desigualdades de gênero. Estas desigualdades ferem os princípios básicos de uma sociedade que se deseja democrática.

A idéia original da qual partiu a pesquisa é de que a escola é um espaço especialmente marcado pelas relações de gênero. Embora diversas publicações<sup>2</sup> partam dessa constatação, não se verifica, em nosso país, acúmulo considerável de obras de referência tratando exclusivamente das relações de gênero nas práticas escolares no Ensino Fundamental. Assim, é possível concluir que a maioria das pesquisas educacionais ignora a escola que se constrói determinando e sendo determinada pelas relações de gênero. Uma possível explicação para esse fenômeno, como aponta Tomaz Tadeu da Silva, seria a existência de uma tradição crítica em educação no Brasil, rigidamente apegada a esquemas fechados e estáticos de análise, indiferente ao reconhecimento e incorporação da importância de novos atores sociais<sup>3</sup>. Essa tradição crítica revela-se incapaz de se apropriar de “novas” categorias, como gênero, raça-etnia e geração. Como consequência disso, há a tendência a se desconsiderar tudo aquilo que extrapola as relações de classe, de dominação e exploração sócio-econômica.

---

<sup>1</sup> Realizada com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), para obtenção do título de Doutora em Educação.

<sup>2</sup> Dentre estas, destacam-se as seguintes: Cristina BRUSCHINI e Tina AMADO, Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério, *Cadernos de Pesquisa*; Fúlvia ROSEMBERG e Tina AMADO, Mulheres na escola, *Cadernos de Pesquisa*; Tomaz Tadeu da SILVA, *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*; Guacira Lopes LOURO, *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*; Guacira Lopes LOURO (org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*.

<sup>3</sup> Tomaz Tadeu da SILVA, *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*, p.3.

Na produção dos estudos educacionais, portanto, parece não se considerar o sexo dos participantes do cotidiano escolar e os significados de gênero que constituem tal cotidiano. Da mesma maneira, pode não estar sendo percebido o modo como a escola é mais do que uma mera “reprodutora”, sem conflitos e problemas, de uma determinada visão do que seja tradicionalmente masculino e feminino. Alunas e alunos não são vítimas passivas. Elas e eles resistem, contestam e podem apropriar-se diferentemente do corpo de conhecimentos com os quais entram em contato na escola, formal e informalmente.

Nesse sentido, como é possível depreender da leitura da obra de Guacira Lopes Louro, a escola é produtora de diferenças, distinções e desigualdades. A escola que a sociedade ocidental moderna herdou separa adultos de crianças, ricos de pobres e meninos de meninas. Herdamos, e agora de muitas maneiras mantemos, uma importante instância de fabricação de meninos e meninas, homens e mulheres. O trabalho de conformação que tem início na família encontra eco e reforço na escola, a qual ensina maneiras próprias de se movimentar, de se comportar, de se expressar e, até mesmo, maneiras de 'preferir'. Guacira Lopes Louro destaca, contudo, que os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. *“Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente.”*<sup>4</sup>.

A partir da leitura de *Estudos sobre Resistência*, de Flávia Schilling, ainda é possível depreender que os sujeitos não são assim tão ‘sujeitados’ e, em pequenas e cotidianas recusas e afirmações, os ‘nãos’ vão se mostrando contidos nos gestos e nas falas daqueles que resistem<sup>5</sup>.

Como exemplo disso, Nara Bernardes também observou, em pesquisa de campo<sup>6</sup>, que as meninas estariam mais propensas a inovar no que diz respeito às relações de gênero impostas culturalmente. Elas questionariam usualmente as suas vivências escolares e as dos meninos. Assim, é possível afirmar que:

- A escola, na sociedade ocidental em que vivemos, legitima e transmite modelos masculinos e femininos tradicionais. Há um conjunto de atividades e acontecimentos escolares condizentes com as relações de gênero predominantes,

tradicionais e bipolares em vigência na nossa sociedade;

<sup>4</sup> Guacira Lopes LOURO, *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, p. 61.

<sup>5</sup> Flávia SCHILLING, *Estudos sobre Resistência*, p.4/5.

- Essa mesma escola também reformula os modelos masculinos e femininos tradicionais. Na escola, há também um conjunto de atividades e acontecimentos motivadores de novos e alternativos arranjos e exercícios acerca do masculino e do feminino. Tais arranjos e exercícios são diferentes daqueles socialmente esperados e em vigência.

Essas assertivas, reveladoras do lado “passivo” e do lado “reativo” das relações de gênero na escola, são a base sobre a qual se assentaram os pressupostos centrais da investigação, os objetivos e a metodologia do trabalho e, enfim, as conclusões do estudo.

### **Os pressupostos da investigação**

Um dos pressupostos centrais da investigação é que, embora as escolas brasileiras sejam mistas, não temos, em nosso país, co-educação. Trata-se de assertiva elaborada a partir do diálogo, por mim estabelecido, entre publicações sobre as temáticas “Educação e Relações de Gênero”, “Educação e Democracia”, e, ainda, “Educação e Direitos Humanos”.

Em seu texto *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?*, Maria Victoria Benevides faz distinção entre os termos “educação para a democracia” e “educação democrática”. A partir disso, foi possível demarcar em que diferem os termos “co-educação” e “escola mista”.

A educação democrática corresponde ao processo educacional permeado por regras democráticas — igualdade diante das normas e do uso da palavra — durante o seu desenvolvimento. Já a educação para a (e na) democracia, de maior profundidade e abrangência, ocupa-se da formação dos sujeitos para a vivência de valores republicanos e democráticos, tornando-os cômicos de sua dignidade e a de seus semelhantes, de modo a fomentar a solidariedade. A educação para a democracia consiste ainda na Cidadania Ativa, ou seja, na formação para a participação na vida pública como governante ou cidadão comum<sup>7</sup>.

Somou-se à distinção realizada por Benevides a leitura do livro *La mixité à l'école primaire*, de Claude Zaidman<sup>8</sup>. A união dos referenciais de Benevides e Zaidman auxiliou-me a construir a seguinte assertiva: o fato de as meninas e os meninos freqüentarem juntos a escola não garante que haja co-educação. Ou seja, na escola não

---

<sup>6</sup> Nara BERNARDES, *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*.

<sup>7</sup> Maria Victoria BENEVIDES, *Educação para a Democracia, Lua Nova*, p.228.

<sup>8</sup> Claude ZAIDMAN, *La mixité à l'école primaire*. A autora da obra é *Maître de Conférences*, na disciplina de Sociologia, na Universidade Paris VII.

estão garantidas sequer as regras democráticas tradicionais, no sentido da igualdade diante das normas, igual uso da palavra, direito à escolhas e à participação.

Assim, escola mista e co-educação são termos que podem ser diferenciados, apesar de serem utilizados como sinônimos. Proponho tal distinção, inédita em nosso país, ao longo da escrita deste trabalho com a finalidade de potencializar o debate sobre educação e relações de gênero. A maneira pela qual a ‘mistura’ entre meninos e meninas se impõe na realidade escolar, sem objetivos definidos e sem reflexão pedagógica, pode influenciar na construção e no reforço de relações de gênero desiguais na realidade escolar e, também, a partir dela.

A ‘mistura’ de meninas e meninos no ambiente escolar não equivaleria, desta forma, ao ideal de co-educação. Para que este fosse levado a termo, a escola mista teria de ser pensada, questionada e analisada a partir das relações de gênero e das relações entre os sexos que estão em jogo cotidianamente. Sendo assim, conclui-se que pode revelar-se estéril a coexistência entre os sexos se não houver uma reflexão pedagógica a esse respeito. Essa coexistência não será sinônimo de término de desigualdades se não for considerado o contexto social de separação em vigor, e ainda largamente dominante, no tocante aos gêneros masculino e feminino.

Nesse sentido, compreende-se a co-educação como necessária e possível, mesmo que não aplicada de fato ainda. Tal situação conduziu-me ao conceito de "idéia práctico-regulativa", da filósofa húngara, radicada nos EUA, Agnes Heller. Tal conceito foi utilizado por Beatriz Bastos Teixeira, em sua tese de doutorado, para referir-se à educação para a democracia:

*"... é uma idéia que regula a ação humana, ou seja, não é existente no sentido em que o são os objetos, nem está submetida à causalidade; ao mesmo tempo tem 'realidade objetiva' na medida em que regula as ações humanas inseridas no mundo causal, temporal e fenomênico"*<sup>9</sup>

Ou seja, a “idéia práctico-regulativa” trata-se de idéia que não existe ainda em fato, do modo como é descrita discursivamente, mas pode vir a existir, até porque é isso que se deseja. Assim como a educação para a democracia, a co-educação pode ser uma “idéia práctico-regulativa”. A co-educação pode

---

<sup>9</sup> Beatriz Bastos TEIXEIRA, *Por uma escola democrática*, p.24.

ser entendida como um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as idéias sobre o feminino e sobre o masculino.

E existem mais comparações possíveis. A diferenciação estabelecida, por Maria Victoria Benevides, entre educação democrática e educação para a democracia pode ser transposta para distinguir escola mista e co-educação. Pode haver educação democrática sem que esta seja guiada pelo ideal de educação para democracia. Assim como pode haver — e este é o pressuposto central do qual partiu meu estudo — escola mista sem haver, em exercício e em funcionamento, uma política de co-educação. Nessa perspectiva, não há co-educação sem escola mista, mas pode haver escola mista sem existir co-educação.

A escola mista é um meio e um pressuposto para haver co-educação, mas não é suficiente para que esta ocorra. Em uma escola mista, a co-educação pode se desenvolver, mas isto não acontecerá sem medidas explicitamente guiadas por parte das professoras e amparo de políticas públicas cujo objeto seja o fim da desigualdade de gênero, no âmbito educacional.

A co-educação, assim como a educação para a democracia, só existirá a partir de um conjunto de ações adequadas e sistematicamente voltadas para a sua existência e manutenção. Figura, neste aspecto, o enorme valor das práticas pedagógicas para levar a bom termo tal ideal. Nessas práticas pedagógicas, os sujeitos são professoras, professores, alunos e alunas.

Ao considerar esses pressupostos, remonta-se, no âmbito do ideal de co-educação, ao paradoxo da democracia. A democracia não existe sem uma educação apropriada, sem a formação de cidadãos democráticos. Contudo, para que tal formação aconteça, são necessárias educadoras, cuja formação se dará concomitantemente ao desenvolvimento de práticas democráticas<sup>10</sup>. Desta forma, tanto a educação para a democracia quanto a co-educação têm como fator imprescindível para o seu alcance a formação de professoras. Trata-se de formação de profissionais comprometidas com a concretização de ações educacionais e práticas pedagógicas igualitárias e democráticas.

---

<sup>10</sup> Tal paradoxo é apontado por Maria Victoria BENEVIDES, Educação para a Democracia, *Lua Nova*, p.235.

É possível, portanto, afirmar que *não há educação para a democracia sem co-educação*. Ainda que esta seja uma “idéia prático-regulativa”, apenas a sua busca pode tornar a escola uma instituição mais comprometida com o término das desigualdades.

Estou, portanto, convicta de que, no Brasil, as escolas mistas, lamentavelmente, não correspondem à vigência da co-educação. Minha convicção assenta-se sob algumas premissas que podem ser assim resumidas:

- A distinção entre os termos escola mista e co-educação é pela primeira vez proposta por mim em minha pesquisa e neste trabalho, com a finalidade de fortalecer o debate sobre educação e relações de gênero;
- Não há co-educação sem escola mista, mas pode haver escola mista sem que haja co-educação;
- A co-educação só existirá a partir de um conjunto de ações adequadas e sistematicamente voltadas para a sua existência e manutenção;
- Não haverá transformação — no sentido de efetivamente democratizar a rede de escolas mistas — sem a vivência da co-educação.

## Os objetivos e a metodologia do trabalho

A partir dos pressupostos centrais da pesquisa, destaco que o objetivo principal da investigação foi conhecer as relações de gênero nas práticas escolares. Esse objetivo principal se desdobrou e se compôs por um conjunto de objetivos delineados em sua função. Isso significa dizer que conhecer as relações de gênero nas práticas escolares implicou em:

- Conhecer como se expressam as relações de gênero em atividades rotineiras, e também incomuns, da escola;
- Conhecer qual uso é feito das relações de gênero para organizar o trabalho na escola;
- Conhecer como se expressa (ou não) a desigualdade de gênero na escola;
- Selecionar e sistematizar bibliografia específica, nacional e do exterior, composta por estudos e pesquisas sobre relações de gênero e educação escolar;
- Elucidar, a partir do *corpus* bibliográfico, como existem bases teóricas e empíricas de saber acumulado que tornem o tema em causa uma questão sociológica no campo da educação;
- Conhecer as diferentes e não consensuais posições de pesquisadoras de vários países, sobre o debate, realizado mundialmente, acerca das escolas mistas ou separadas por sexo. Vale notar que trata-se de polêmica acerca da qual, até o momento, não se teve notícia de maneira sistematizada no Brasil;
- Fornecer conhecimento para utilização em cursos de Formação de Professoras, a fim de sensibilizar as educadoras para as relações sociais de gênero em vigência na escola e em nossa sociedade;
- E, finalmente, subsidiar políticas públicas educacionais que promovam a igual valorização do feminino e do masculino, em nossa sociedade.

Para atingir esses objetivos, o estudo delineou-se em dois eixos:

1. O *eixo campo*, constituído pela observação das práticas escolares, nas séries ou ciclos iniciais de uma escola de Ensino Fundamental.
2. O *eixo bibliográfico*, correspondente à pesquisa de bibliografia sobre os temas “Educação Escolar e Relações de Gênero”, “Co-educação” e “*Mixité*”.

O estudo de Bibliografia sobre Educação e Relações de Gênero, com obras latino-americanas (inclusas nesta categoria as produções brasileiras), com obras francesas e anglo-saxãs, dentre outras contribuições, cumpriu o papel de guiar o meu olhar na pesquisa de campo. A partir de um conjunto de autores<sup>11</sup>, identifiquei como os métodos, que de antemão eu havia decidido adotar, faziam a pesquisa inscrever-se no campo das investigações qualitativas e de inspiração etnográfica. Permaneci durante 2 anos como observadora das práticas nos pátios e nas salas de aula, em uma escola pública de uma grande cidade brasileira. Centrei minhas observações nas 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental. Além disso, uma das primeiras atividades que fiz na Escola do Caminho<sup>12</sup> foi participar das reuniões com as professoras, com a coordenadora e com a diretora. O objetivo das reuniões era explicar quais eram os meus objetivos, como seriam as observações e qual era o tema de meu estudo<sup>13</sup>.

Para guiar minhas observações e transformá-las em um corpo de dados inteligível, estabeleci alguns princípios, sob a forma de “passos” a serem seguidos:

1. Observava as diversas situações com as quais me envolvia durante as horas em que ficava na escola, na sala de aula e no pátio;
2. Escrevia os acontecimentos, incluindo comentários sobre os sentimentos que envolviam a cena, além de incluir detalhes específicos de comportamentos verbais e não-verbais;
3. Revia as notas de campo, identificando padrões em seus dados;
4. Formulava afirmações baseadas nos padrões encontrados;
5. Lia textos selecionados e escrevia resenhas com comentários que relacionassem os conteúdos dos textos às notas de campo;

---

<sup>11</sup> Justa EZPELETA e E. ROCKEWELL. *Pesquisa Participante*; Clifford GEERTZ, *A Interpretação das Culturas*; Robert BOGDAN e Sari BIKLEN, *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*; Claudia FONSECA, Quando cada caso NAO é um caso: pesquisa etnográfica e educação, *Revista Brasileira de Educação*; Carmen Lúcia MATTOS, A abordagem etnográfica na investigação científica, *Revista Espaço*.

<sup>12</sup> Nome fictício com o qual “rebatizei” a unidade escolar que serviu de sede para a pesquisa de campo.

<sup>13</sup> Dessas reuniões surgiu o pedido de um curso sobre Educação e Relações de Gênero. A minha entrada nas classes e a realização de minhas observações despertou nas professoras, coordenadora e diretora o interesse pelo tema. Para o curso, elaborei um conjunto de conteúdos e dinâmicas. Tais conteúdos e dinâmicas transformaram-se, ao longo de 2002, em um livro, publicado em 2003, sobre “Feminismo, Relações de Gênero e Educação”. Tal produção trata-se de esforço pessoal em oferecer material



Mais do que um apanhado de transcrições, o resultado dessa prática foi conseguir uma "descrição densa"<sup>14</sup>, o que pode ser assemelhado a uma "microanálise etnográfica"<sup>15</sup>. Preocupe-me em identificar o significado das relações sociais de gênero nas práticas escolares. E, se por um lado, a escola era a cena imediata na qual essas relações se manifestavam e ganhavam significado, por outro, também foi destacada a relação entre a escola e o contexto social maior em que esta se insere.

A pesquisa foi feita em uma única unidade escolar. Concordo com percepções como a de Cláudia Fonseca quando ela afirma que "dados tirados do estudo qualitativo de um certo segmento da vida social podem dar ensejo a modelos abstratos"<sup>16</sup>. Segundo Fonseca, esses modelos explicativos sempre serão uma simplificação grosseira da realidade e não há como prever de antemão que serão a "chave de compreensão" da realidade. Contudo, os modelos servem para serem utilizados como hipóteses; para servirem de alternativa; para abrir o leque de interpretações possíveis, e não para criar novas fórmulas dogmáticas. Nessa perspectiva, os modelos revelam como é importante considerar o social para contextualizar histórias individuais, assim como é possível chegar às generalizações a partir de dados particulares. Tal noção torna representativa a realidade apreendida em apenas uma escola.

Desta forma, produzi uma narrativa na qual tentei não reforçar a polaridade entre particular/universal e local/geral. Um estudo no qual o processo de coleta de dados e de construção de assertivas foi guiado preponderantemente pelas questões que surgiam a partir dos dados empíricos, tanto observados em campo, quanto lidos na bibliografia. Tal protagonismo dos dois eixos da pesquisa — o eixo campo e o eixo bibliográfico — evidencia simétrica contribuição da escola e da bibliografia como "locais" de produção das reflexões a partir dos quais o estudo resultou.

### **As conclusões do estudo**

Das observações na escola e como uma das conclusões do estudo, destaco que não existe, em nosso país, uma relação planejada e direta entre as escolas mistas que temos e um ideal de co-educação. A escola mista seria condição para trilhar o desejável percurso rumo à co-educação. O que pode comprovar tal assertiva são as práticas escolares ainda polarizadas e hierarquizadas no que se refere às relações de gênero, por mim observadas e a seguir descritas:

---

atualizado e acessível sobre o Movimento Feminista e a categoria gênero, o que penso ser uma lacuna na área de formação de professoras.

<sup>14</sup>Clifford GEERTZ, *A Interpretação das Culturas*.

<sup>15</sup>Carmen Lúcia MATTOS, A abordagem etnográfica na investigação científica, *Revista Espaço*.

<sup>16</sup> Cláudia FONSECA, Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação, *Revista Brasileira de Educação*, p.76.

- Utilização das diferenças de comportamento entre meninas e meninos, como se fossem dados essenciais, para facilitar a condução da disciplina na classe e no pátio. Tal prática se mostrava, por exemplo, na motivação dos grupos de afinidade no pátio, tendo como critério a separação por sexo entre as crianças, e na organização das salas de aula em colunas compostas por duplas de meninas e de meninos;
- Menor tolerância da indisciplina em grupos de meninas e aparente percepção de que meninos, sendo indisciplinados em grupo, estavam exercendo seu “papel” e sua independência na escola, embora fossem geralmente repreendidos. Nesse sentido, a despeito da formação de grupos, as professoras eram mais atenciosas com os meninos e mais severas quanto à disciplina das meninas. Tal estratégia disciplinar redundava em interações pedagógicas menos estimulantes para as meninas. Elas, por participarem de uma dinâmica relacional dominada pelos meninos, poderiam aprender que suas contribuições têm pouco valor e que a melhor solução consiste em se retrair. As meninas pareciam pensar, portanto, que sua melhor contribuição seria auxiliar a professora na manutenção da ordem da classe, ao executarem todas as demandas da mestra. Os meninos, ao contrário, seriam impelidos a “se exibirem” de diferentes maneiras, o que pode se mostrar contraditório com a tradicional imagem do quieto e tranqüilo bom aluno. Exatamente por essa razão, ao menino não indisciplinado ou muito calado poderia ser atribuído algum traço patológico;
- Apresentação exemplar de cadernos e deveres por parte das meninas, a partir de diferentes apreciações e demandas endereçadas às meninas e aos meninos. O papel de “boa aluna que ajuda os colegas” também era uma dessas demandas e correspondia à gratificação para as meninas. Elas angariavam algum poder com isso ao se relacionarem com as professoras e com as demais crianças. Esse fenômeno em sala de aula pode ser percebido como reforço à tradicional socialização feminina e como um modo de perpetuar uma determinada divisão sexual do trabalho;
- Ocupação do espaço sonoro pelos meninos dentro da sala de aula e constante focalização de atenção, por parte da professora, em relação a eles. Tal fator demonstrava, ao lado de outros aspectos, diferenças de interação entre professora/aluno e professora/aluna. Vale notar que interação não corresponde necessariamente à aprovação da professora em relação à atitude dos meninos. Muitas vezes, a interação professora/aluno era maior até pela grande quantidade de vezes em que a professora tinha que “chamar a atenção” dos meninos, um flagrante sinal de reprovação, por parte da educadora, quanto à atitude do aluno;

- Percepção dos meninos com tendência maior a dominar os grandes espaços. Tal traço foi coletado no recreio a partir de dois dados: (1) a existência de jogos mistos com reforço de polaridade e hierarquia entre o masculino e o feminino, como “Beijo, abraço, aperto de mão”, “Menino pega Menina” e “Menina pega Menino”; e (2) a presença dos meninos em todas as atividades em que era necessário e possível correr e expressar-se com o corpo de modo amplo;
- Ocupação diferenciada de pátios e quadra pelos meninos e meninas. Isso ocorria no recreio, quando os meninos ocupavam dois pátios e uma quadra para jogarem futebol. Quanto às meninas, estas ocupavam os cantos laterais do pátio, ao pularem elástico, corda e ao conversarem. Existiam jogos mistos, mas vale notar que os meninos sempre estavam em todos os jogos de movimento, ao passo que as únicas atividades do recreio que não implicavam corrida e amplos movimentos, como passear e conversar, eram desempenhadas apenas por meninas. 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. Assim, ocorria a separação em grupos de meninos e meninas nos jogos na escola, como se os próprios jogos agissem como práticas que ensinassem 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. Denomino esse tipo de prática como *aprendizado da separação*, que pôde ser observado em vários exemplos na Escola do Caminho.

Todos esses indícios que partem das práticas escolares comprovam a questão inicialmente formulada: embora as escolas brasileiras sejam mistas e isso seja uma das premissas da existência da co-educação, a mistura dos sexos não enseja “naturalmente” práticas e políticas públicas co-educativas. A comprovação dessa idéia pode tanto ser parte da análise das desigualdades de gênero nas práticas escolares quanto pode motivar práticas, ações e diretrizes de políticas públicas promotoras da transformação da realidade escolar. Nesse caso, transformar a realidade escolar seria criar um contexto igualitário para meninas e meninos.

Para tornar isso possível, Marina Subirats Martori, Professora e pesquisadora da Universidade de Barcelona, destaca que agentes da mudança na direção da co-educação precisam estar em órgãos governamentais (como secretarias e coordenadorias

especiais), em sindicatos e em organizações não governamentais. A responsabilidade desses “agentes da co-educação” seria a de trabalhar para a transformação, sobretudo quando eles se dedicassem a atividades como analisar práticas e situações, traçar objetivos, estabelecer metodologias de trabalho e, também, definir tarefas. Entre essas tarefas, está a formação de pessoal, a produção de material, o estímulo às pesquisas.

E citando a professora e pesquisadora francesa Nadine Plateau,

*“Como se vê, um projeto de co-educação é ambicioso. Ele supõe uma transformação profunda das expectativas, comportamentos e práticas da escola e uma quase revolução dos saberes docentes. Entretanto, ele não me parece utópico se realizado inicialmente em pequena escala, em nível local, na classe, este laboratório onde a professora e o professor podem definir as regras do jogo. Nós podemos criar condições de aprendizagem que garantam a igualdade das relações de sexo e encorajam a solidariedade e o respeito ao outro. Nós podemos fazer com que meninos e meninas aprendam a viver juntos na classe, compreender esse microcosmo, situar-se nele a partir de suas experiências individuais e coletivas e, enfim, criá-lo juntos.”*<sup>17</sup> (tradução de minha autoria)

O tom ambicioso percebido por Plateau em relação à co-educação não se encerra nas transformações que esse conjunto de estratégias educativas prevê em relação às práticas escolares e aos saberes docentes. O caráter ambicioso — ou o caráter de “ideal prático-regulativo”<sup>18</sup> — do projeto co-educativo proposto por Nadine Plateau também repousa na esperança de integrar a crítica feminista à educação e às diferentes disciplinas. Acredito que se trata de ideal aglutinador de professoras, feministas, estudiosas de gênero e pesquisadoras na área de educação, em prol de objetivo comum: a promoção de políticas públicas de igualdade, no âmbito das quais figure a construção de uma escola que não seja tão marcada pelas desigualdades sociais.

<sup>17</sup> Nadine PLATEAU, Un parcours inachevé: la mixité scolaire, *Chronique Féministe*, p.12.

<sup>18</sup> Conceito advindo da obra de Agnes Heller e já citado ao longo do texto.

Na mesma direção do que afirma Plateau, Nelly Stromquist documenta como, em vários países estudados por ela, está claramente colocada a relação entre o que a autora chama de “políticas públicas de gênero” e o Movimento Feminista<sup>19</sup>.

A autora apresenta as políticas públicas educacionais de gênero em países como o Reino Unido, Canadá, Estados Unidos, Sri Lanka e Argentina. De acordo com Nelly Stromquist, essas políticas têm como determinantes, na sua elaboração e implementação, as Conferências Internacionais sobre Desenvolvimento e sobre a Mulher, nas quais a educação surge como fator importante. Também são determinantes das políticas os financiamentos internacionais realizados por organismos como as Nações Unidas e a atuação, em todas as esferas, de Organizações Não Governamentais e de grupos acadêmicos. Estes e aquelas são, segundo a abordagem de Marina Subirats Martori, “agentes da mudança na direção da co-educação”<sup>20</sup>.

Nesse sentido, Stromquist relata que é possível aprender com as feministas a dupla estratégia de pressionar o Estado e desenvolver, paralelamente, um trabalho com grupos e ONGs. Percebo tal aprendizado positivamente, como “aproveitar o melhor” tanto do Estado quanto das ONGs. Apesar de o Estado abrir a possibilidade para uma atuação mais abrangente, ele se apresenta relutante no engajamento em ações de transformações substanciais. Em contrapartida, apesar de as mulheres em ONGs serem muito propensas às transformações, seu trabalho é de escala micropolítica e limitado geográfica e numericamente. Stromquist salienta que as diferenças sociais entre os grupos de mulheres — mulheres pobres, de classe média e “feministas de nível acadêmico” — teriam papel significativo na coletiva tarefa de avaliar a realidade e analisar programas já existentes. Acrescento aos grupos de mulheres a tarefa de formular e implementar políticas públicas novas e co-educativas. Essas políticas seriam elaboradas em parceria com órgãos do Estado e com todas as pessoas ligadas à educação, como alunas, professores, professoras e alunos, e com as demais esferas da sociedade civil. Esse caráter aglutinador de vários setores evitaria que a participação das mulheres ligadas ao Movimento se reduzisse apenas à observação da realidade; afastaria a imagem do Estado como a única instância de poder que iria pensar e definir as

---

<sup>19</sup> Nelly P. STROMQUIST, Políticas públicas de Estado e equidade de gênero: perspectivas comparativas. *Revista Brasileira de Educação*, p.28.

<sup>20</sup> Marina SUBIRATS MARTORI, Educación de la mujeres: de la marginalidad a la coeducación: propuesta para una metodología de cambio educativo, p.30.

políticas; e às professoras não restaria apenas, junto com seus alunos e alunas, a execução dessas políticas.

Deste modo, os escritos de Nelly Stromquist, dentre muitos outros méritos, demonstram algo em que acredito: não cabe a uma pesquisadora ou apenas a uma pesquisa ou publicação traçar uma política de co-educação “pronta e acabada”. Isso seria, além de pretensioso, ineficiente, pois estaria distante da coletividade — formada por professoras, professores, alunas, alunos, diretoras, coordenadoras, agentes escolares, feministas e pesquisadoras — para quem e por quem tal política dever ser pensada. Nenhum livro, tese ou relatório, isoladamente, poderá trazer um conjunto definitivo de medidas para tornar a escola melhor, seja no que tange às relações de gênero, seja no que se refere a quaisquer outros fatores que precisem ser questionados e recriados. Devido a essa certeza, não me aventurei na inglória missão de, ao longo do estudo realizado, apresentar uma política pública de co-educação. Contudo, estou certa de que as considerações traçadas por mim podem servir de fomento para processos de construção de políticas públicas de co-educação. Nesses processos, caberá, igualmente, a todas as interessadas e interessados, a tarefa de participar e pressionar os órgãos competentes do Estado, para que tais políticas contem com apoio institucional e material. Refiro-me, portanto, a uma tarefa conjunta do Estado e da Cidadania Ativa<sup>21</sup>.

Nessa direção, percebo certa conjuntura no sistema de ensino brasileiro na qual alunas, alunos, professoras, agentes escolares, diretoras, coordenadoras e pesquisadoras podem estar na fronteira entre, de um lado, as práticas escolares nas quais as relações de gênero ainda são hierárquicas e polarizadas e, de outro, a possibilidade de construção de um projeto de co-educação. Travar o debate sobre essas práticas pode ser um modo de cruzar tal fronteira e implementar a co-educação no Brasil. Reitero que, ao utilizar o termo “co-educação”, refiro-me a um modo — amplo e percebido no interior de uma (ou como uma) política educacional — de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as idéias sobre o feminino e sobre o masculino.

O desenrolar desse debate sobre as práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação só será possível mediante a existência de um claro desejo de atribuir igual valor ao feminino e ao masculino, vistos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais. Se professoras, feministas e pesquisadoras não assumirem essa igual valorização como prática, bandeira de luta e tema de estudo, talvez os aligeirados textos jornalísticos e os best-sellers sobre “*como devemos educar, diferentemente, meninas e meninos*” cuidem disso por nós.

---

<sup>21</sup> O conceito de Cidadania Ativa é objeto do livro de Maria Victoria BENEVIDES, *A Cidadania Ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*.

## Referências Bibliográficas

AUAD, Daniela. *Feminismo: que história é esta?* Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a Democracia. São Paulo, *Lua Nova*, n.º 38, 1996.

---

\_\_\_\_\_. *A Cidadania Ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular*. São Paulo, Ática, 1998 (3.ª edição).

---

\_\_\_\_\_. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? In: LEITE, Raquel Lazzari Barbosa; CATANI, Denice Barbara. *Formação de educadores – desafios e perspectivas*. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 2001.

BERNARDES, Nara M.G. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. Tese de Doutorado, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1989.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal, Porto Editora, 1991.

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.

EZPELETA, Justa; ROCKEWELL, E.. *Pesquisa Participante*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1986.

FONSECA, Claudia L. W. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v.10, p. 58-78, 1999.

GEERTZ, Clifford, *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, LTC, 1989.

HIRATA, Helena Sumiko; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle. (coordenação). *Dictionnaire Critique du Féminisme*. Paris, Presse Universitaire de France, 2000.

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 (2<sup>a</sup> edição).

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de A abordagem etnográfica na investigação científica. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n° 16, julho/dezembro, 2001.

PLATEAU, Nadine. Un parcours inachevé: la mixité scolaire. *Chronique Féministe* (Dossier Enseignement: égalité et mixité), Bruxelas, Bélgica, n° 53, 1994.

ROSEMBERG, Fúlvia e AMADO, Tina. Mulheres na escola. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.º 80, p. 62-74, 1992.

SCHILLING, Flávia Inês. *Estudos sobre Resistência*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Campinas, UNICAMP, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1991.

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

\_\_\_\_\_. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.20, n.º 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Porto Alegre. Vozes, 1995.

STROMQUIST, Nelly P. Políticas públicas de Estado e equidade de gênero: perspectivas comparativas. *Revista Brasileira de Educação*, n.º1, p. 27-49, jan./abr. 1996.



SUBIRATS MARTORI, Marina. *Niños y niñas en la escuela : una exploración de los códigos de género actuales*. Barcelona, Universidade de Barcelona, 1985.

\_\_\_\_\_. Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 6, p. 49-78, sept./dic. 1994.

\_\_\_\_\_. Educación de la mujeres: de la marginalidad a la coeducación: propuesta para una metodología de cambio educativo. Santiago, Naciones Unidas/CEPAL, 1998 (Serie Mujer y Desarrollo, 22).

\_\_\_\_\_ ; BRULLET, Cristina. Le Sexisme dans l'enseignement primaire: interactions verbales dans des classes en Catalogne. *Recherches Féministes*, Québec, Canadá, Université de Laval, vol. 1, nº 1, 1998.

TEIXEIRA, Beatriz Bastos. *Por uma escola democrática*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

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, IRESO, CNRS, nº 14, 1995.

\_\_\_\_\_. Mixité et Démocratie. In: MARIE-FRANCE e VALARIÉ-BOY (org.). *Faites de Femmes: processus identificatoires et contextes sociaux*. França, Éditions les Pluriels de Psyché, 1998.

\_\_\_\_\_. La mixité en questions: des résistances religieuses à la critique féministe, ou l'actualité de la question de la mixité scolaire. *Raison Présente*. Paris, Nouvelles Éditions Rationalistes, nº 140, 2002.