

Collection: **Genres, Écoles et Sociétés**

SEXO, SEXUALIDADE E GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E NA FRANÇA

ESTUDOS EXPLORATÓRIOS

*Avelino de Lima Neto,
Ilane Ferreira Cavalcante,
Jacques Gleyse et
Julie Thomas*

Organização

*Avelino de Lima Neto,
Ilane Ferreira Cavalcante,
Jacques Gleyse e
Julie Thomas*

SEXE, SEXUALITÉ ET GÈNRE DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL AU BRÉSIL ET EN FRANCE ETUDES EXPLORATOIRES



**Sexo, sexualidade e gênero na Educação
Profissional no Brasil e na França**
Estudos exploratórios

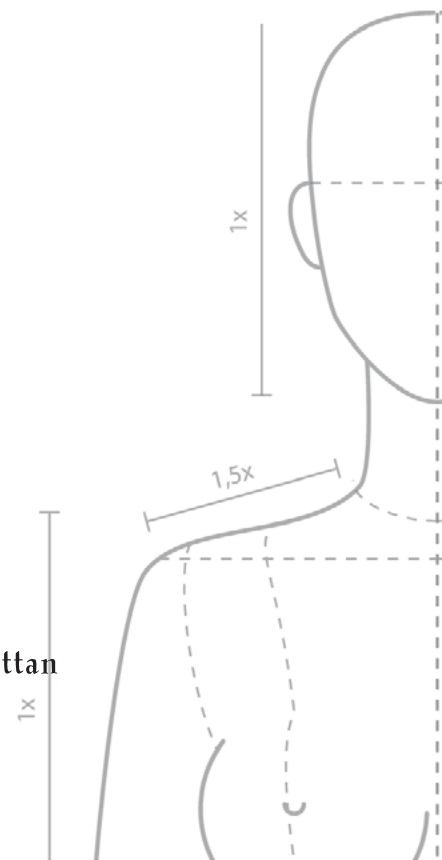
**Sexe, sexualité et genre dans l'enseignement
professionnel au Brésil et en France**
Études exploratoires

SOUS LA DIRECTION DE | ORGANIZAÇÃO
Avelino de Lima Neto, Ilane Ferreira Cavalcante
Jacques Gleyse e/et Julie Thomas



SÉRIE
Intercorporeidade

L'Harmattan ^{2x}



S518 Sexo, sexualidade e gênero na educação profissional no Brasil e na França: estudos exploratórios [recurso eletrônico] / Organizador Avelino de Lima Neto... [et al.] . – Natal : IFRN, 2021.
506 p. : il. ; 1 PDF . color._(Intercorporeidade)

ISBN: 978-65-994493-0-7

1. Educação profissional – Sexo – Sexualidade – Gênero – . 2. Gênero – Escolas – Sociedade. 3. Gênero – Experiências – Práticas pedagógicas. I. Lima Neto, Avelino de (org.). II. Cavalcante, Ilane Ferreira (org.). III. Gleyse, Jacques (org.). IV. Thomas, Julie (org.). V. Título.

CDU 377:305

Catálogo da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Patrícia da Silva Souza Martins – CRB: 15/502

Presidente da República
Jair Messias Bolsonaro
Ministro da Educação
Milton Ribeiro
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Tomás Dias Sant'Ana



Reitor
José Arnóbio de Araújo Filho
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Avelino Aldo de Lima Neto
Coordenadora da Editora IFRN
Gabriela Dalila Bezerra Raulino

Conselho Editorial

Anderson Luiz Pinheiro de Oliveira
Annaterra Teixeira de Lima
Avelino Aldo de Lima Neto
Claudia Battestin
Cláudia Pereira de Lima Parente
Danila Kelly Pereira Neri
Elizomar de Assis Nobre
Emanuel Neto Alves de Oliveira
Emiliana Souza Soares
Francinaide de Lima Silva Nascimento
Gabriela Dalila Bezerra Raulino
Jean Leite Tavares
Jose Carlos Morgado
Jose Everaldo Pereira
Julie Thomas

Lenina Lopes Soares Silva
Luciana Maria Araújo Rabelo
Marcelo Nunes Coelho
Márcio Monteiro Maia
Marcus Vinicius Duarte Sampaia
Maria da Conceição Xavier de Almeida
Maria Jalila Vieira de Figueirêdo Leite
Miler Franco D Anjour
Neyvan Renato Rodrigues da Silva
Paulo Pereira da Silva
Rebeka Carocha Seixas
Renato Samuel Barbosa de Araújo
Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Samuel de Carvalho Lima
Sílvia Regina Pereira Mendonça

Diagramação e Capa

Eriwelton Paz

Revisão Linguística

Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Prefixo editorial: 94137
Linha Editorial: Parcerias IFRN
Disponível para *download* em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol.
CEP: 59015-300, Natal-RN.
Fone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br

Agradecimentos

Obrigado a todas as pessoas que, no Brasil e na França, colaboraram neste projeto e trabalharam para que ele tomasse forma.

Às editoras L'Harmattan e IFRN; ao ex-Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação do IFRN, Márcio Azevedo; à ex-coordenadora da editora, Kadydja Chagas; ao Conselho Editorial da Editora IFRN e aos colegas técnicos ligados a ela, pelo apoio a essa publicação em coedição, que fortalece nossas parcerias internacionais. Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro à pesquisa, do qual este livro é um dos produtos. À coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN) e em Educação (PPGED/UFRN). A todos os pesquisadores que participaram deste livro.

Este trabalho não teria sido possível sem a participação e o apoio, entre outros, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte e sua administração em 2018-2019, do laboratório LIRDEF da Universidade de Montpellier, da própria Universidade de Montpellier e do Centre Max Weber, da Universidade Jean Monnet-Saint-Étienne.

Remerciements

Merci à toutes les personnes qui au Brésil comme en France ont collaboré à ce projet et œuvré pour qu'il prenne forme.

Aux maisons d'éditions L'Harmattan et IFRN; à l'ancien Président de la Recherche à l'IFRN, Márcio Azevedo, à l'ancienne éditrice Kadydja Chagas, au Conseil Scientifique des Éditions de l'IFRN et aux collègues techniciens qu'y sont attachés, pour le soutien à cette publication en coédition, qui renforcent nos partenariats internationaux. Au Conseil National pour le Développement Scientifique et Technologique (CNPq), pour le soutien financier à la recherche dont cet ouvrage est un des produits. Aux coordinations des Écoles Doctorales en Éducation Professionnelle (PPGEP/IFRN) et en Éducation (PPGED/UFRN). À tous/toutes les chercheurs qui ont participé à cet ouvrage.

Ce travail n'aurait pas été possible sans la participation et sans l'appui notamment de l'Instituto Federal do Rio Grande do Norte et de sa direction en 2018-2019, du laboratoire LIRDEF de l'Université de Montpellier et de l'Université de Montpellier, ainsi bien que du Centre Max Weber, de l'Université Jean Monnet-Saint-Étienne.

Gêneros, Escolas e Sociedades

As pesquisas sobre o gênero, derivadas dos trabalhos de antropólogos no início do século XX, como Margaret Mead (1901-1978) em 1935 (*Sex and Temperament in Three Primitive Societies*), são amplamente divulgadas há algum tempo, notadamente através da criação dos ABCD da Igualdade na França e da polêmica deles resultante. Mais recentemente, porém, essa difusão acontece através de um debate social particularmente feroz no qual duas visões do ser humano se chocam: uma naturalista e a outra culturalista. Essa questão está obviamente presente na Educação e na Formação. Pesquisadores como Marie Duru-Bellat e Nicole Mosconi lançaram as bases dessa temática na França. A nova coleção, agora publicada pela Editora L'Harmattan, visa publicar todo trabalho de qualidade, científico ou de divulgação científica, sobre o tema das interações entre Gêneros, Escolas e Sociedades, na França e no exterior.

Genres, Écoles et Sociétés

Les recherches sur le Genre qui sont issues des travaux des anthropologues du début du XXe siècle, telle Margaret Mead (1901-1978) en 1935 (*Sex and Temperament in Three Primitive Societies*), ont été largement médiatisée depuis quelques temps notamment au travers de la création des ABCD de l'Egalité en France et de la polémique qui en a résulté mais aussi, plus récemment, par un débat de société particulièrement âpre où s'affrontent deux visions de l'Être humain : l'une naturaliste et l'autre culturaliste. Cette question est évidemment présente dans l'Education et la Formation. Des chercheuses comme Marie Duru-Bellat ou feu Nicole Mosconi en ont posé les bases, en France. Il s'agit pour la nouvelle collection créée aujourd'hui aux éditions L'Harmattan, de publier tout ouvrage de qualité, scientifique ou de vulgarisation scientifique, portant sur le sujet des interactions des Genres, des Ecoles et des Société en France ou à l'étranger.

Directeur / Organizador:

Jacques Gleyse

Pr des Universités Emérite. Université de Montpellier, Faculté d'Education,
Laboratoire LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didac-
tique, Education et Formation, EA 3749)

Série Intercorporeidade

Para valorizar a cooperação internacional entre o IFRN e a Universidade de Montpellier, a *Série Intercorporeidade* almeja propor obras oriundas dessa aproximação e das redes de pesquisa dela nascidas. Com isso, objetiva-se compreender os processos de socialização em jogo quando um indivíduo procura transformar e/ou cuidar do seu corpo; aspira-se, igualmente, revelar as tensões de uma visibilidade social mais ou menos aceita quando o corpo é considerado fora da norma. Em outras palavras, trata-se de identificar a dimensão contemporânea dos desejos de apropriação e de reapropriação do corpo que são, principalmente, projetos de construção identitária. Ao reposicionar o corpo no centro da ação humana, os comportamentos de produção corporal nos quais outras formas de agir são expressas revelam a fabricação de uma identidade particular. Ela se inscreve em um espaço de interações ou emana de uma *intercorporeidade* (segundo o pensamento de Merleau-Ponty), a ser levada em conta como uma inscrição do Ser na textura do mundo através do corpo, que dá sentido ao mundo com os outros corpos. Os desejos pessoais entram então em conflito com as lógicas sociais – conscientes e inconscientes –, as quais são tanto uma fonte de restrições quanto de liberdade. Tais dinâmicas questionam a busca de autonomia e de autoafirmação nas formas de engajamento com o mundo.

Collection Intercorporéité

Pour valoriser la coopération internationale entre l'IFRN et l'Université de Montpellier, la *Collection Intercorporéité* souhaite proposer des ouvrages issus de ce rapprochement et des réseaux de recherche qui en découlent. L'objectif est de comprendre les processus de socialisation en jeux lorsqu'un individu cherche à transformer son corps et/ou à le gérer, de révéler les tensions d'une visibilité sociale plus ou moins acceptée lorsque celui-ci est perçu comme hors-norme. Autrement dit, il est question de cerner la dimension contemporaine de désirs d'appropriation, de réappropriation du corps qui sont avant tout des projets de construction identitaire. En replaçant le corps au centre de l'action humaine, les comportements de production du corps où s'exprime d'autres façons d'agir avec son corps, dévoilent la construction d'une identité particulière qui s'inscrit dans un espace d'interactions ou émane une intercorporéité (selon la pensée de Merleau-Ponty) à prendre en compte comme une inscription de l'Être dans la texture du monde par son corps signifié à autrui. Les désirs personnels se heurtent alors aux logiques sociales - conscientes et inconscientes - à la fois source de contraintes et de liberté, qui interrogent une recherche d'autonomie et d'affirmation de soi dans les manières de s'engager au monde.

Organização / Directeurs

Avelino de Lima Neto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN, Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq)

Eric Perera

Université de Montpellier. Laboratoire SANTESIH – Santé, Éducation, Situations de Handicap EA 4614

Sumário

<i>Prefácio</i>	12
<i>Préface</i>	17
<i>Apresentação</i>	23
<i>Avant-propos</i>	33

01

Gênero, sexo e sexualidades: generalidades e teorizações **Genre, sexe et sexualités: généralités et théorisations** 49

A escola na França: princípios de igualdade, realidades mais complexas ___ 50
Annie Lechenet

L'école en France, des principes d'égalité, des réalités plus complexes ____ 70
Annie Lechenet

Reflexão sobre os dados educacionais do Brasil:
formação superior entre os gêneros _____ 91
Sebastiana Estefana & Ilane Ferreira Cavalcante

Réflexion sur les données éducatives au Brésil :
La formation supérieure et la question du genre. _____ 103
Sebastiana Estefana & Ilane Ferreira Cavalcante

Formar professores: o inacabamento da formação para a igualdade entre
homens e mulheres nos Institutos Universitários de Formação de
Professores e nas Escolas Superiores de Professorado e Educação _____ 118
Jacques Gleyse

Former des enseignant-es : l'inachèvement de la formation professionnelle à
l'égalité des femmes et des hommes dans les IUFM et les ESPE. _____ 133
Jacques Gleyse

02

Instituições e organizações : problemáticas e debates **Institutions et organisations : enjeux et débats** 148

A desconstrução dos estereótipos de gênero no espaço escolar: educando
para uma prática sem « coisa de menina » e « coisa de menino » _____ 149
Anna Paula Bahia Pessanha Lima

La déconstruction des stéréotypes de genre dans l'espace
scolaire scolaire brésilien : éduquer pour une pratique sans
« trucs de filles » et « trucs de garçons » _____ 167
Anna Paula Bahia Pessanha Lima

Trabalho, saúde e higiene: representações
do corpo no boletim da CBAI (1947-1961) _____ 188

Olívia Morais de Medeiros Neta & Avelino Aldo de Lima

Travail, santé et hygiène : représentations du
corps dans le bulletin de la CBAI (1947-1961) _____ 201

Olívia Morais de Medeiros Neta & Avelino Aldo de Lima

A polêmica em torno do projeto escola sem homofobia:
uma discussão sobre gênero, sexualidade e educação no Brasil _____ 216

Karyne Dias Coutinho & Jansen Carlos Vieira da Silva

Polémique autour du projet d'école sans homophobie :
discussion sur le genre, la sexualité et l'enseignement au Brésil _____ 233

Karyne Dias Coutinho & Jansen Carlos Vieira da Silva

Produção do conhecimento acerca das
mulheres na educação profissional _____ 252

Antonio Leoni dos Santos Junior & Ilane Ferreira Cavalcante

Production de connaissances. A propos des femmes
dans l'Education Professionnelle _____ 264

Antonio Leoni dos Santos Junior & Ilane Ferreira Cavalcante

03

Experiências e práticas pedagógicas
Expérimentations et pratiques pédagogiques _____ **278**

Narrativas da experiência: gênero e constituição
de si em contexto institucional _____ 279

Maria da Conceição Passeggi, Christine Delory-Momberger & Camila Aloisio Alves

Récits d'expériences : genre et constitution de soi dans un cadre
institutionnel _____ 291

Maria da Conceição Passeggi, Christine Delory-Momberger & Camila Aloisio Alves

Práticas de multiletramento no Colégio Pedro II:
jogos digitais e identidades sociais de gênero e sexualidade _____ 304

Cristiane Pereira Cerdera & Marcos Rodrigues O. de Lima

Pratiques de « multilittératie » au Colégio Pedro II :
jeux vidéo Triple-A et identités sociales de genre et de sexualité _____ 319

Cristiane Pereira Cerdera & Marcos Rodrigues O. de Lima

A formação profissional da professora
primária e o percurso da docência _____ 338

Francinaide de Lima Silva Nascimento

La Formation Professionnelle de la Professeure
du Primaire et son parcours d'enseignement _____ 348

Francinaide de Lima Silva Nascimento

Approches ethnographiques et sociologiques Abordagens etnográficas e sociológicas

359

Os « usos corretos do corpo » para mulheres
na Educação Profissional: o exemplo do curso técnico
em Cuidados e Serviços à Pessoa e aos Territórios _____ 360

Séverine Depoilly

Les « bons usages du corps » dans l'enseignement professionnel au féminin:
*L'exemple du Bac professionnel soin et service à la personne et aux
territoires* _____ 381

Séverine Depoilly

Práticas docentes e diversidade sexual no contexto da
educação profissional e tecnológica no IFPA Campus Belém _____ 404

Natalia Conceição S. B. Cavalcanti, Natasha Mendonça Nogueira & Kirla Korina Anderson Ferreira

Pratiques Enseignantes et Diversité Sexuelle dans le cadre de l'Éducation
Professionnelle et Technologique à l'IFPA, Campus de Belém _____ 422

Natalia Conceição S. B. Cavalcanti, Natasha Mendonça Nogueira & Kirla Korina Anderson Ferreira

Como as meninas francesas inscritas nos cursos “masculinos”
(mecânica, construção, etc.) percebem as atitudes e práticas de
seus(suas) professores(as) face à diversidade de gênero? _____ 442

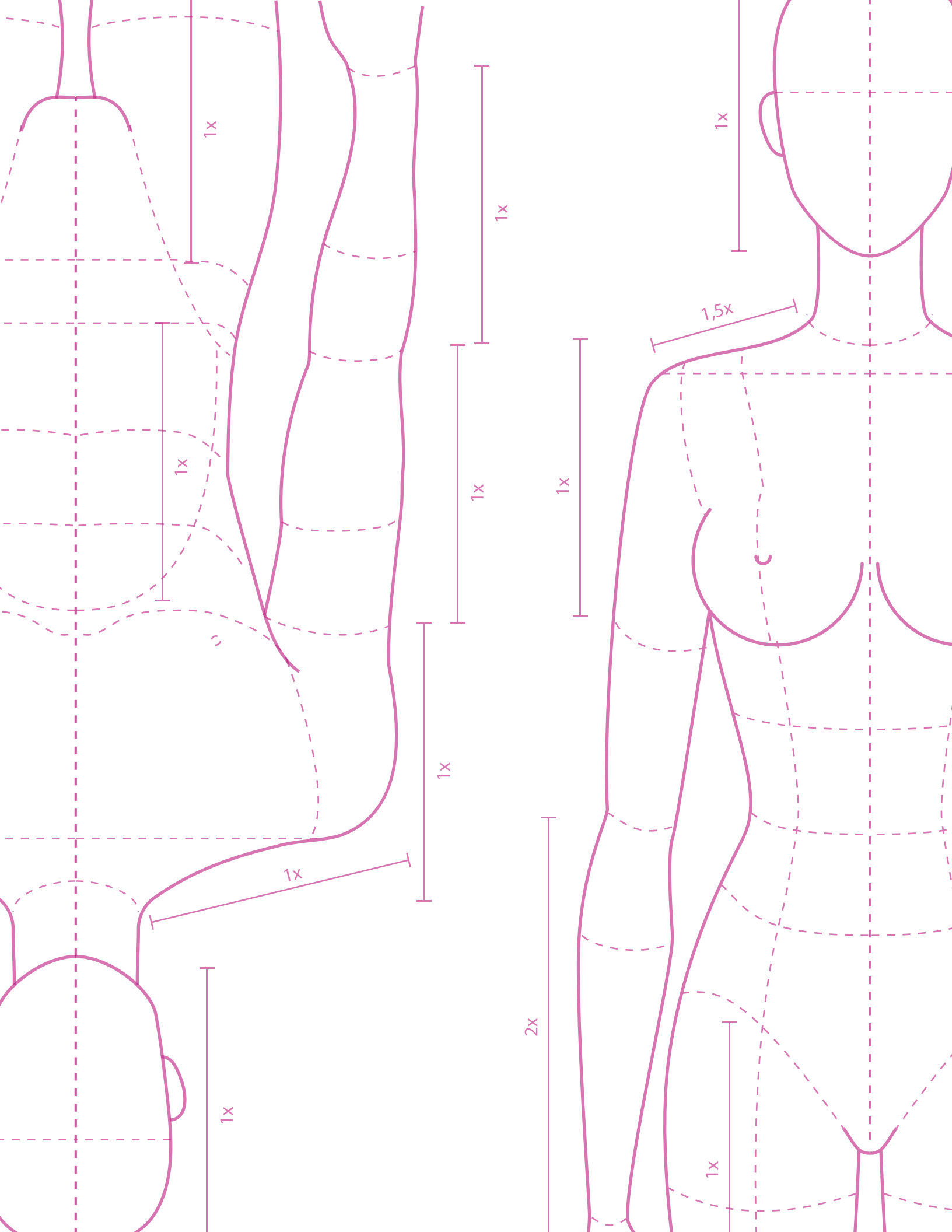
Julie Thomas

Comment les jeunes françaises insérées dans des filières scolaires
« masculines » (mécanique, bâtiment...) perçoivent les attitudes et pratiques
de leurs enseignant·es à l'égard de la mixité? _____ 464

Julie Thomas

Glossário | Glossaire _____ 494

Index _____ 505



Prefácio

*Yo muy serio voy remando
Muy adentro sonrío
Creo que he visto una luz
Al otro lado del río
Sobre todo creo que
No todo está perdido
Tanta lágrima, tanta lágrima
Y yo, soy un vaso vacío*

(Al Otro Lado Del Río, Canção de Jorge Drexler)

Vivemos um tempo de regressão! Obscurantismo, negacionismo, ultraconservadorismo e ultraliberalismo. Palavras frequentemente enunciadas para tentar explicar as ideologias no mundo atual. Não há dúvidas quanto ao incômodo que sentimos e sobre a urgência de sua superação. Isto nos exige, por um lado, denunciarmos tais posturas como ideológicas no sentido forte, ou seja, como leitura e explicação da realidade com argumentos falsos – *fakenews* – a fim de manter a sociedade distraída das reais determinações que nos subordinam e nos oprimem. Por outro lado, é preciso exatamente captar e explicitar tais determinações e, com isto, tentarmos passar do senso comum à consciência filosófica¹. Para isto, necessariamente, é preciso perquirir a realidade por meio da investigação científica, partindo-se do pressuposto de que tanto as determinações quanto as formas de se falseá-las são produtos históricos da luta de classes.

Pode parecer estranho falar de luta de classes ao se tematizar questões de gênero e de sexualidade, como faz a presente obra. Trata-se, porém, de oposições mal colocadas. As classes existem, sabemos-lo. Primeiramente, determinada pela relação com os meios de produção – proprietária e não proprietária –, mas, efetivamente, em processo, na medida em que tomam consciência da oposição de seus interesses². Uma compreensão não estática e histórica de classe social nos ajuda a entender a diversidade humana na perspectiva da totalidade e que a luta de classes necessariamente, de forma explí-

1 SAVIANI, Dermeval. **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1989.

2 MARX, Karl. **O 18º. brumário de Louis Bonaparte**. Lisboa: Avante, 2003. THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. Vol. 1, A Árvore da. Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

cita ou implícita, incorpora a diversidade em suas manifestações do feminismo, das relações sociais de gênero e sexualidade, de raça e etnia³. De forma quase simplista, eu sinalizaria algumas questões. A divisão do trabalho na sociedade de classes não se limita às dimensões econômica e técnica, mas a história demonstra o quanto as diversas formas de divisão sexual do trabalho foram fundamentais para a acumulação do capital. Essas podem ser vistas, por exemplo, no emprego de mulheres por sua suposta maior subserviência e disciplina; no pagamento de baixos salários; na não computação do trabalho feminino doméstico no cálculo do Produto Interno Bruto (PIB), na dupla e tripla jornada de trabalho das mulheres; do fechamento de portas ou criação de obstáculos de trabalho a gays, lésbicas, travestis, transgêneros e transsexuais.

A absurda exploração e exclusão da população afrodescendente, com sua raiz escravocrata, demonstra que o fim da escravidão foi uma necessidade do próprio capital, justamente para converter a força de trabalho de trabalhadores livres, em mercadoria e, assim, extrair taxas de mais-valia absoluta e relativa pela subsunção formal do trabalho ao capital. Ademais, essas pessoas, ao realizarem predominantemente o trabalho considerado não diretamente produtivo ao capital, ajudam a engrossar o exército industrial de reserva necessário à manutenção de baixos salários de outras frações da classe, simultaneamente docilizada pelas necessidades de sobrevivência e pela promessa de crescimento econômico e mobilidade social na linha da Teoria do Capital Humano.

Tais questões se manifestam também em relações étnicas mais amplas e diversas, principalmente em países com grande contingente de imigrantes, aos quais são destinados os trabalhos mais simples e servis, com direitos restritos (quando não são submetidos à xenofobia). No Brasil, o preconceito e a discriminação se fazem sentir entre os próprios brasileiros, por posturas de segregação regional. A questão indígena, por sua vez, mereceria discussão específica, pois a história nos mostra a lógica do extermínio praticada pelos colonizadores, que se reforça atualmente com graus de (neo)facismo.

Quando a relação entre sexualidade e trabalho, a cristalização de estereótipos e a demarcação de campos de trabalho em que a identidade LGBT são marcadas por julgamentos de valor moral, vê-se um sinal do quanto esta luta é ainda mais árdua e precisa se realizar no cruzamento dos direitos humanos com a superação das desigualdades econômicas.

Essas são apenas algumas notas sobre mediações ideológicas e culturais de um país de herança escravocrata e capitalismo dependente⁴. Uma obra que coloca essas questões no plano das políticas e práticas de formação de trabalhadores, e ainda o faz na perspectiva comparada, pode nos ajudar a ver o que decorre de especificidades das res-

³ SANTOS, Silvana. Luta de classes e a questão da diversidade humana: debate atual e perspectivas político – teóricas. *Trabalho Necessário*. v.17, n° 32, jan-abr (2019) Neste mesmo periódico encontramos o texto sobre feminismo materialista: HIRATA, Helena. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. *Trabalho Necessário*. v. 16 n. 29 (2018). O último número também se dedica a temática “Trabalho, gênero e feminismos” *Trabalho Necessário*, V.19 n° 38 / jan-abr (2021).

⁴ FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

pectivas formações sociais concretas estudadas – Brasil e França – e o que é estrutural ao modo de produção capitalista e nos convoca a articulações e mobilizações globais.

É curioso que, no mesmo período em que tomo contato com a presente obra, escrevo um texto sobre mulheres na educação profissional⁵. Entre preconceitos, discriminações e lutas afirmativas, quebrar padrões historicamente estabelecidos para ser estudante e profissional de determinadas carreiras é um enorme desafio. A origem da educação profissional está no trabalho industrial, que é hegemonizado pelo masculino. Ademais, as funções técnicas de nível médio e de nível superior, que requerem maiores patamares de escolaridade, tendem a ser exercidas por pessoas brancas. O que significa, então, mulheres, gays, lésbicas, transgêneros e transsexuais assumirem seus direitos de se qualificarem e exercerem profissões independentemente das normativas hegemônicas?

As escolas de aprendizes e artífices, que estão na origem dos Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, foram criadas em 1909 em cada unidade da federação para abrigar os filhos dos “desvalidos da sorte e da fortuna”, para tirá-los “do ócio, escola do vício e do crime”. Várias instituições foram também criadas por governos locais com funções semelhantes. Uma divisão clássica eram as “escolas dos meninos” e as “das meninas”. Nas primeiras, ensinava-se o trabalho nas oficinas com madeiras, metais e congêneres. Já nas outras, destinadas às meninas, ensinavam-se prendas domésticas. Esta divisão já se encontrava na Antiguidade clássica, antes mesmo da existência da escola, quando as crianças da nobreza eram, a partir de determinada idade, enviadas para outras famílias que assumiam sua educação, procedimento que via nos vínculos afetivos familiares um limite das ações pedagógicas. As meninas aprendiam boas maneiras e o bom trato com as artes; enquanto os meninos desenvolviam habilidades da guerra⁶.

Tal divisão se perpetuou até os dias atuais. Mesmo com as divisões sexuais da educação formalizadas institucionalmente sendo mais raras, a fragmentação continua a existir na forma de valores. Há preconceitos de gênero e de sexo, além dos étnicos-raciais. Por vezes, esses permanecem ocultos ou restritos a pequenas “rodas”; por outras, se revelam em atos discriminatórios, mesmo sendo juridicamente condenáveis.

Por mais que as novas gerações assumam posturas de denúncia, combate e resistência a lógica hegemônica e excludente, abrindo espaço para a construção de outra cultura, atitudes machistas, misóginas, homofóbicas, racistas e sexistas ainda se reproduzem na sociedade em geral e na escola em particular. Atualmente, inclusive, têm sido incentivadas pelo pensamento ultraconservador na mesma proporção em que a inserção de análises e discussões críticas nas escolas tende a ser reprimida de

5 Trata-se de uma coletânea organizada por Lindamir Casagrande (UFTPR), resultante de sua pesquisa sobre gênero na escola, no âmbito da qual ela realizou uma série de diálogos virtuais, publicados em sua página do Facebook, intitulada “Conversando sobre”. Tive o prazer de participar do “Conversando sobre mulheres na educação profissional”. Tarei um pouco das reflexões para este prefácio, considerando a proximidade temática.

6 Sobre esse tema, ver, por exemplo, ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**. Porto Alegre, Artmed, 1989.

forma indireta ou institucionalmente, inclusive com respaldo jurídico produzido por movimentos conservadores com o Escola sem Partido.

A escola é um espaço fundamental de combate a essa cultura, pois é onde se podem fazer ruir tais valores pela mediação do conhecimento. No caso da Educação Profissional e Tecnológica, as possibilidades e o compromisso ético aumentam significativamente. Não só porque a discriminação de gênero, sexo ou raça é formalmente proibida, mas também porque ela não pode gerar impedimento de qualquer ordem relativa ao currículo e ao uso do espaço escolar (laboratórios, instalações esportivas, artísticas ou de lazer) – ou extraescolar, como campos de estágios, por exemplo.

Ademais, a Educação Profissional e Tecnológica se assenta na integração entre trabalho, ciência e cultura, comprometida com conhecimentos científicos (da natureza, da sociedade e das linguagens) e ético-políticos. Portanto, o currículo escolar e da educação profissional, em particular, nos proporciona os instrumentos intelectuais e culturais que nos permitem entender a história desse mundo, dos processos de produção da existência e de suas contradições, juntamente com a construção objetiva e de representações do ser feminino, da sexualidade heteronormativa e da homossexualidade, dentre outros aspectos, como expressões da diversidade humana.

É claro que temos outras possibilidades de disputar tais representações, como as redes sociais, por exemplo, mas a escola é que possibilita ir aos seus fundamentos. É preciso superar posições preconceituosas e discriminatórias em todos os sentidos e, em particular, as que se manifestam no espaço escolar, como por exemplo a do professor que discrimina a professora sob o estereótipo de que mulher deve ser professora de línguas, de arte ou de ciências humanas, enquanto a física, a química, a matemática, a elétrica, a eletrônica, e a mecânica, por exemplo, devem ser reservados aos homens. Vê-se, ainda, ser menos comum ter mulheres e homossexuais exercendo funções e cargos de direção. São valores manifestados face ao estranhamento de essas pessoas exercerem profissões que a moral machista atribui como masculinas.

Há, também, a desqualificação. Julga-se, por exemplo, que mulheres ou gays não podem entrar na planta industrial ou em uma obra da construção civil porque “vão estragar o cabelo se usarem capacete”; ou vão “borrar a maquiagem” com a fuligem ou a poeira; vão “quebrar o salto”, pois não calçariam pesadas botas! São muitas as brincadeiras de mau gosto. Em contraste, aquelas que se dispõem a essas atividades muitas vezes são julgadas moral e/ou jocosamente como masculinizadas. Quando ascendem na hierarquia funcional, inclusive vindo a exercer funções dirigentes, pergunta-se “o que ela/ele fez para conseguir isto?”, muitas vezes minimizando suas conquistas por atrelamento ao jogo sexual, quando é o inverso que ocorre: subjugá-las ao assédio sexual ou moral. São desqualificações baseadas em estereótipos que, além de discriminarem, dificultam a mudança do senso comum na sociedade. Se continuarmos a reproduzir tais valores e comportamentos dentro da escola, torna-se mais difícil superá-los na

sociedade. Eles também adentram ao mercado de trabalho reforçando a apologia à hierarquia machista e heterodeterminada.

É importante, inclusive, pensar o inverso. Quantas profissões são interditas ao homem por se considerá-las essencialmente femininas. Quantos estudantes masculinos, por exemplo, encontramos em um curso de técnico de dança? Enfim, por que essa relação entre profissão e sexualidade é historicamente construída e submetida ao julgamento axiológico? Por quais processos históricos se produziu e se cristalizou tal relação? Por que algumas profissões ficaram tão vinculadas ao gênero e à sexualidade, opondo-se aos princípios da igualdade e da liberdade?

As questões de gênero e sexualidade não estão sendo levadas à escola pelos pesquisadores desse campo. Elas estão lá, como estão na sociedade em geral e nas relações profissionais, em particular. Elas estão nas relações entre as classes sociais e nos micropoderes. Esses intelectuais e seus estudos contribuem para o seu desvelamento e provocam o questionamento, o debate e a tomada de posição. Despertam a necessidade de se lutar por igualdade de direitos e pelo respeito incondicional, convocando sociedade e Estado a agirem nesse sentido.

Esta obra é de inestimável relevância, estando situada no âmbito de estudos da Educação Profissional e Tecnológica e ajudando a reconhecê-lo como campo epistêmico em construção e consolidação. Trata de um tema interdisciplinar, intersetorial e interinstitucional, envolvendo Institutos Federais, Universidades brasileiras e instituições francesas. Encontra mérito na pertinência e urgência da temática – estudos de gênero e sexualidade na educação profissional, investigando-se dispositivos de disciplinamento do corpo e de criação de estereótipos ligados às profissões em termos de femininização e masculinização.

Na Educação Profissional e Tecnológica, não se tem uma tradição consolidada de estudos dessa ordem, ainda que estejam crescendo, ao passo que tais questões são concretas e incidem não somente na escola, mas também sobre a dinâmica produtiva e de desenvolvimento científico-tecnológico, associada à divisão sexual do trabalho. Desvelá-las, debatê-las e enfrentá-las é urgente. Este livro é exitoso nesse projeto e reforça o princípio ético-político de que trabalho, ciência, cultura e tecnologia formam uma unidade concreta produzida e expressiva da diversidade humana. Quando a diversidade for efetiva, plena e universalmente entendida como humana, talvez vejamos “uma luz do outro lado do rio e nem tudo estará perdido”.

Rio de Janeiro, 29 de março de 2021.

Marise Nogueira Ramos

Laboratório de Trabalho e Educação Profissional em Saúde

(LATEPS/EPSJV-Fiocruz)

Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas

e Formação Humana (PPFH/UERJ)

Préface

*Yo muy serio voy remando
Muy adentro sonrío
Creo que he visto una luz
Al otro lado del río
Sobre todo creo que
No todo está perdido
Tanta lágrima, tanta lágrima
Y yo, soy un vaso vacío*

(Al Otro Lado Del Río, Canção de Jorge Drexler)

Nous vivons une époque de régression ! Obscurantisme, négationnisme, ultraconservatisme et ultralibéralisme. Des mots fréquemment utilisés pour tenter d'expliquer les idéologies du monde d'aujourd'hui. L'inconfort que nous ressentons et l'urgence de le surmonter ne font aucun doute. Cela nous oblige, d'une part, à dénoncer ces postures comme idéologiques au sens fort, c'est-à-dire comme une lecture et une explication de la réalité avec de faux arguments – *fakenews* – afin de maintenir la société dans l'ignorance des déterminations réelles qui aliènent et oppriment. D'autre part, il faut justement saisir et expliciter ces déterminations et, avec cela, essayer de passer du sens commun à la conscience philosophique¹. Pour cela, il est forcément nécessaire d'étudier la réalité au moyen d'investigations scientifiques, en partant de l'hypothèse que tant les déterminations que les formes de leur falsification sont des produits historiques de la lutte des classes.

Il peut sembler étrange de parler de la lutte des classes lorsqu'on aborde les questions de genre et de sexualité, comme le fait le présent ouvrage. Il s'agit toutefois d'oppositions mal placées. Les classes existent, nous le savons. D'abord, déterminées par le rapport aux moyens de production – propriétaires et non propriétaires – mais, effectivement, en mouvement, dans la mesure où ces dernier-ères prennent conscience de leur opposition d'intérêts². Une compréhension non statique et historique de la classe sociale

¹ SAVIANI, Dermeval. *Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo : Cortez, 1989.

² MARX, Karl. *O 18º. brumário de Louis Bonaparte*. Lisboa : Avante, 2003.

THOMPSON. E. P. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. Vol. 1, A Árvore da Liberdade. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

aide à comprendre la diversité humaine du point de vue de la totalité. C'est ce point de vue que la lutte des classes incorpore nécessairement, explicitement ou implicitement : la diversité dans ses manifestations du féminisme, des rapports sociaux de sexe et de sexualité, de race et d'ethnicité³.

D'une manière presque simpliste, signalons quelques problèmes. La division du travail dans la société de classe ne se limite pas aux dimensions économiques et techniques, mais l'histoire démontre combien les différentes formes de division sexuelle du travail ont été fondamentales pour l'accumulation du capital. Celles-ci se manifestent, par exemple, dans l'emploi des femmes pour leur supposée plus grande soumission et discipline ; dans leurs bas salaires ; dans la non-comptabilisation du travail domestique féminin dans le calcul du Produit Intérieur Brut (PIB), dans la double et triple journée de travail des femmes ; dans la fermeture des portes ou la création d'obstacles au travail pour les gays, lesbiennes, travesti-es, transgenres et transsexuel-les.

L'exploitation et l'exclusion absurdes de la population de descendance africaine, dont les racines remontent à l'esclavage, démontrent que la fin de l'esclavage était une nécessité du capital lui-même, précisément pour convertir la force de travail des travailleurs libres en marchandises et ainsi extraire des taux de plus-value absolue et relative par la soumission formelle du travail au capital. De plus, ces personnes, en effectuant majoritairement le travail considéré comme non directement productif pour le capital, contribuent à grossir « l'armée de réserve industrielle » nécessaire au maintien des bas salaires des autres fractions de la classe, simultanément dociles par les besoins de la survie et par la promesse de croissance économique et de mobilité sociale conformément à la Théorie du Capital Humain.

Ces questions se manifestent également dans le cadre de relations ethniques plus larges et plus diversifiées, en particulier dans les pays comptant d'importants contingents d'immigrant-es, qui se voient attribuer les emplois les plus simples et subalternes, avec des droits restreints, lorsqu'ils ne font pas l'objet de xénophobie. Au Brésil, les préjugés et la discrimination sont ressentis parmi les Brésilien-nes elleux-mêmes, à travers des postures de ségrégation régionale. La question indigène, à son tour, mérite une discussion spécifique, car l'histoire nous montre la logique d'extermination pratiquée par les colonisateurs, qui est actuellement renforcée par des conceptions (néo)facistes.

En ce qui concerne la relation entre la sexualité et le travail, la cristallisation des stéréotypes et la délimitation des secteurs laborieux dans lesquels l'identité LGBT est marquée par des jugements de valeur moraux, montrent à quel point cette lutte est

³ SANTOS, Silvana. Luta de classes e a questão da diversidade humana: debate atual e perspectivas político – teóricas. *Trabalho Necessário*. v.17, n. 32, jan./abr. 2019. Dans cette même revue, on trouve le texte sur le féminisme matérialiste : HIRATA, Helena. Gênero, patriarcado, trabalho e classe. *Trabalho Necessário*. v. 16 n. 29, 2018. Le dernier numéro est également consacré au thème « Trabalho, gênero e feminismos » *Trabalho Necessário*, v.19 n. 38, jan./abr., 2021; HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (éds.) **Dictionnaire critique du féminisme**. Paris : PUF, 2004.

difficile et doit se dérouler à l'intersection des droits de l'homme et du dépassement des inégalités économiques.

Ce ne sont là que quelques notes sur les médiations idéologiques et culturelles d'un pays avec un héritage d'esclavage et de « capitalisme dépendant »⁴. Un travail qui place ces questions au niveau des politiques et des pratiques de formation des travailleur-ses, et qui le fait même dans une perspective comparative, peut nous aider à voir ce qui découle des spécificités des formations sociales concrètes respectives étudiées – le Brésil et la France –, et ce qui est structurel au mode de production capitaliste et nous appelle à des articulations et mobilisations globales.

C'est curieux, à la même période où je reçois ce travail, j'écris un texte sur les femmes dans l'enseignement professionnel⁵. Parmi les préjugés, la discrimination et la discrimination positive, briser les normes historiquement établies pour être un-e étudiant-e et un-e professionnel-le dans certaines carrières est un énorme défi. L'origine de l'enseignement professionnel se trouve attaché au travail industriel, lui-même dominé par les hommes. En outre, les emplois techniques au niveau du lycée et de l'université, qui exigent un niveau d'éducation plus élevé, sont généralement occupés par des blanc-hes. Que signifie alors pour les femmes, les gays, les lesbiennes, les transgenres et les transsexuel-les d'assumer leurs droits à se qualifier et à exercer des professions indépendamment des normes hégémoniques ?

Les Écoles d'Apprentis et d'Artisans, qui sont à l'origine des Instituts Fédéraux d'Enseignement Professionnel, Scientifique et Technologique, ont été créées en 1909 dans chaque Etat de la fédération pour accueillir les enfants de « ceux qui sont privés de chance et de fortune », pour les sortir « de l'oisiveté, de l'école du vice et du crime ». Diverses institutions ont également été créées par les gouvernements locaux avec des fonctions similaires. Une division classique était « l'école des garçons » et « l'école des filles ». Dans les premières, le travail était enseigné dans les ateliers de travail du bois, du métal etc. Dans les autres, pour les filles, étaient enseignées les tâches domestiques. Cette division se retrouvait déjà dans l'antiquité classique, avant même l'existence de l'école, lorsque les enfants de la noblesse étaient, après un certain âge, envoyés dans d'autres familles qui prenaient en charge leur éducation. Une procédure qui voyait dans les liens affectifs familiaux une limite des actions pédagogiques. Les filles apprenaient les bonnes manières et la manière de gérer les arts, tandis que les garçons développaient des compétences de guerre⁶.

Cette division s'est perpétuée jusqu'à aujourd'hui. Même si les divisions sexuées institutionnellement formalisées dans l'éducation sont plus rares, la fragmentation

4 FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1972.

5 Il s'agit d'une collection organisée par Lindamir Casagrande (UFTPR), issue de ses recherches sur le genre à l'école, dans le cadre desquelles elle a organisé une série de dialogues virtuels, publiés sur sa page *facebook*, intitulée « Conversando sobre ». J'ai eu le plaisir de participer à « Conversando sobre mulheres na educação profissional ». J'apporterai certaines de ces réflexions à cette préface, compte tenu de la proximité thématique.

6 Sur ce sujet, voir, par exemple : ENGUIA, Mariano. *A face oculta da escola*. Porto Alegre : Artmed, 1989.

continue d'exister sous la forme de valeurs. Il existe des préjugés liés au genre et au sexe, en plus des préjugés raciaux et ethniques. Parfois, ceux-ci restent cachées ou limitées à de cercles restreints, d'autres fois, ils se révèlent par des actes discriminatoires, même s'ils sont légalement condamnables.

Bien que les nouvelles générations aient pris une position de dénonciation, de combat et de résistance à la logique hégémonique et excluante, ouvrant un espace pour la construction d'une autre culture, les attitudes sexistes, sexuées, homophobes et machistes sont toujours reproduites dans la société en général et à l'école en particulier. Actuellement, ces attitudes sont encouragées par la pensée ultraconservatrice. En même temps, des discussions critiques, dans les lycées et collèges, sur les inégalités entre les sexes et les identités sexuelles tendent à être réprimées indirectement ou institutionnellement, y compris avec le soutien juridique produit par les mouvements conservateurs de « l'École sans Parti »⁷.

L'école est un espace fondamental pour combattre cette culture réactionnaire, car c'est là que ces valeurs délétères peuvent être combattues par la médiation de la connaissance. Dans le cas de l'Enseignement Professionnel et Technologique, les possibilités et l'engagement éthique augmentent considérablement. Non seulement parce que la discrimination fondée sur le genre, le sexe ou la race est formellement interdite, mais aussi parce qu'elle ne peut générer d'entraves d'aucune sorte liées au programme scolaire et à l'utilisation de l'espace scolaire (laboratoires, installations sportives, artistiques ou de loisirs), ou extrascolaire, comme les terrains de stage, par exemple.

En outre, l'Enseignement Professionnel et Technologique se fonde sur l'intégration du travail, de la science et de la culture, en s'engageant en faveur de la connaissance scientifique (de la nature, de la société et des langues) et de la connaissance éthico-politique. Par conséquent, le programme scolaire, notamment celui de l'enseignement professionnel, fournit les instruments intellectuels et culturels qui permettent de comprendre l'histoire de ce monde, les processus de production de l'existence et ses contradictions, ainsi que la construction et les représentations objectives de l'être féminin, de la sexualité hétéronormative et de l'homosexualité, entre autres, en tant qu'expressions de la diversité humaine.

Bien sûr, il existe d'autres possibilités pour contester ces représentations, comme les réseaux sociaux, par exemple. Mais c'est l'école qui permet de déconstruire leurs fondations. Il est nécessaire de surmonter les positions préjudiciables et discriminatoires dans tous les sens du terme et, en particulier, celles qui se manifestent dans l'espace scolaire. Il s'agit par exemple de l'enseignant-e qui pratique une discrimination fondée sur les stéréotypes selon lesquels une femme doit enseigner les langues, l'art ou les sciences humaines, tandis que la physique, la chimie, les mathématiques, l'électricité,

7 NT : Moment conservateur brésilien qui persécutait les enseignants, les accusant « d'endoctrinement idéologique », notamment en ce qui concerne les questions de genre et de sexualité. En 2020, la Cour Suprême brésilienne a jugé les revendications de ce mouvement anticonstitutionnelles.

l'électronique et la mécanique, par exemple, doivent être réservées aux hommes. Il est également moins fréquent que des femmes et des homosexuels exercent des fonctions et des postes de direction. Dans ce contexte il est possible de témoigner de pratiques d'exclusion qui se manifestent face à l'altérité de ces personnes lorsqu'elles exercent ces professions que la morale machiste considère comme masculines.

Il y a aussi la disqualification. Par exemple, les femmes ou les homosexuels ne peuvent pas entrer dans une usine industrielle ou sur un chantier de construction parce que « Ils vont s'abîmer les cheveux s'ils portent un casque » ; ou qu'ils vont « salir leur maquillage » avec la suie ou la poussière ; qu'ils vont « casser leurs talons » parce qu'ils ne porteraient pas de lourdes bottes ! Il y a beaucoup de blagues de mauvais goût en ce sens. En revanche, ceux qui sont prêts à s'adonner à ces activités sont souvent jugé-es, moralement et/ou par plaisanterie, comme étant masculin-es. Lorsqu'ils s'élèvent dans la hiérarchie, et en viennent même à exercer des fonctions de direction, on se demande « qu'est-ce qu'elle ou il a fait pour avoir ça ? », en minimisant fréquemment leurs succès en les reliant à des « promotions-canapés », quand ce n'est pas l'inverse qui se produit : les soumettre à un harcèlement sexuel ou moral. Il s'agit de disqualifications fondées sur des stéréotypes qui, en plus d'être discriminatoires, rendent difficile le changement du sens commun dans la société. Si nous continuons à reproduire de telles valeurs et de tels comportements au sein de l'école, il devient plus difficile encore de les surmonter dans la société. Ils entrent également sur le marché du travail, renforçant l'apologie de la hiérarchie machiste et hétéro-déterminée.

Il est aussi important de réfléchir à l'inverse : combien de professions sont interdites aux hommes parce qu'elles sont considérées comme essentiellement féminines ? Combien d'étudiants masculins, par exemple, trouve-t-on dans un cours de technicien de la danse ? Enfin, pourquoi cette relation entre profession et sexualité est-elle historiquement construite et soumise à un jugement axiologique ? Par quels processus historiques cette relation a-t-elle été produite et stabilisée ? Pourquoi certaines professions sont-elles devenues si liées au genre et à la sexualité, s'opposant aux principes d'égalité et de liberté ?

Les questions de genre et de sexualité ne sont pas abordées à l'école par les chercheur-es dans ce domaine. Ces questions sont là, comme elles le sont dans la société en général et dans les relations professionnelles en particulier. Elles se trouvent dans les relations entre les classes sociales et dans les micro-pouvoirs. Ces intellectuel-les et leurs études contribuent à leur dévoilement et suscitent des interrogations, des débats et des prises de position. Iels éveillent la nécessité de lutter pour l'égalité des droits et leur respect inconditionnel, en appelant la société et l'État à agir dans ce sens.

Ce travail est, dans cette optique, d'une grande pertinence. Il se situe dans le cadre des études sur l'Enseignement Professionnel et Technologique, ce qui permet de le reconnaître comme un champ épistémique en construction et en développement. Il traite d'un thème interdisciplinaire, intersectoriel et interinstitutionnel, impliquant

des Instituts Fédéraux, des Universités brésiliennes et des institutions françaises. Il trouve son mérite dans la pertinence et l'urgence du thème : études du genre et de la sexualité dans l'enseignement professionnel, enquête sur les dispositifs de discipline du corps et la création de stéréotypes liés aux professions en termes de féminisation et de masculinisation.

Dans l'Enseignement Professionnel et Technologique, il n'y a pas de tradition forte d'études de cet ordre, bien qu'elles se développent. Ces questions sont concrètes et touchent non seulement l'école, mais aussi la dynamique productive et le développement scientifico-technologique, associés à la division sexuelle du travail. Il est urgent de les dévoiler, d'en débattre et de les affronter. Ce livre réussit ce projet et renforce le principe éthico-politique selon lequel le travail, la science, la culture et la technologie forment une unité concrète, produite et expressive de la diversité humaine. Lorsque la diversité sera effectivement, pleinement et universellement comprise comme étant humaine, peut-être verrons-nous : « une lumière de l'autre côté de la rivière et tout ne sera pas perdu » (Jorge Drexler).

Rio de Janeiro, 29 mars 2021.

Marise Nogueira Ramos

Laboratoire Travail et Enseignement Professionnel en Santé

(LATEPS/EPSJV-Fiocruz)

Programme de Post-Graduation em Políticas Públicas et Formation Humaine –

Université de l'État du Rio de Janeiro

Apresentação

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA e francesa é marcada pela presença da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Trata-se de uma modalidade de educação que, de modo geral, compreende o trabalho como princípio educativo (Gramsci, 1981) e visa uma formação integral dos estudantes. O indivíduo forma-se na inteireza de sua subjetividade (aspectos éticos, estéticos, intelectuais, profissionais, técnicos) e não somente na dimensão técnica – dimensão esta que é bastante influenciada, sabemos-lo, pelas necessidades do mercado. Investindo na formação omnilateral, a educação profissional viabiliza a formação de uma classe trabalhadora crítica.

No Brasil, a EPT está presente desde a Rede Federal desde as Escolas de Aprendizizes Artífices, no início do século XX, até os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia¹, bem como em instituições estaduais, municipais e privadas. Principalmente no âmbito da Rede Federal, tem-se buscado fortalecer a oferta de uma formação integral associada à produção de um conhecimento por meio do qual o sujeito põe-se em travessia rumo à emancipação e é engajado a colaborar com o processo de transformação social (Ciavatta, 2016; Moura; Lima Filho; Silva, 2015; Moura, 2016).

Em 1909², o então Presidente da República instituiu oficialmente as Escolas de Aprendizizes Artífices em cada capital brasileira, tanto para formar a força de trabalho masculina que irá atuar na expansão da industrialização nacional, quanto para moralizá-la e civilizá-la - investimentos que fazem parte de um projeto político mais amplo de modernização do país (Santos, 2019). Após a fundação dessas instituições, a partir da segunda década do século XX, as escolas financiadas pelos estados da federação e especificamente dedicadas à formação profissional das mulheres também começam a ser instituídas, como a Escola Profissional do Alecrim, em Natal, criada em 1922, da qual surgirá a Escola Profissional Feminina (Lucas; Silva; Medeiros Neta, 2019).

Pouco numerosas no Brasil (Souza; Lima Neto, 2019), as pesquisas sobre a educação profissional das mulheres enfatizam que, desde então, o escopo destas instituições era capacitá-las para ocupações próprias à vida doméstica e materna (costura, culinária, floricultura) (Rocha, 2016), mesmo se as jovens não fossem impedidas de praticar tais

1 Criados pela lei nº 11.892, de 2008.

2 Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.

ofícios no mundo do trabalho, quando necessário. Em Natal, elas podiam se matricular em cursos de escolas profissionais para se tornar professoras do ensino fundamental (Lucas, Silva, Medeiros Neta; 2019). A docência, aliás, começa a passar por um processo de feminização desde então (Nascimento, 2018; Silva; Morais, 2018).

Assim, notamos que, profissionalizando as mulheres, as instituições de EPT relacionaram-se diretamente à divisão sexual do trabalho. Tal profissionalização, de um lado, levou à necessidade de reconfigurar as responsabilidades no espaço doméstico, uma vez que a formação em cursos ditos « masculinos » permitiria um « aumento de habilidades » de meninas e mulheres, permitindo-lhes dedicar-se a esses domínios no cotidiano. Por outro lado, a profissionalização também facultou a inserção laboral em universos técnicos antes predominantemente masculinos (Falquet; Hirata; Kergoat, 2010).

Na França e no Brasil, meninas e meninos são quase completamente separados pela dinâmica dos cursos, alguns sendo muito feminizados (costura, por exemplo), outros muito masculinizados (informática, mecânica ou edificações). Problematizar esse tipo de oferta educativa permite, sem dúvida, um tensionamento nos estereótipos de gênero, com vistas a fazer emergir um modelo de « superação do gênero » (Le Feuvre, 2007), facultando que homens e mulheres se lancem em quaisquer percursos profissionais. No entanto, a presença simultânea de ambos os sexos também pode ter efeitos indesejados, tema que poderia ser estudado no Brasil, quando levamos em conta os muitos trabalhos franceses sobre a diversidade de gênero na escola e os seus efeitos de reforço sobre as representações e comportamentos de gênero, resultados em avaliações e/ou no trabalho que os sujeitos exercem sobre o próprio corpo (cf. Mosconi 1998; Zaidman, 2007; Guichard-Claudic e Kergoat, 2007; Guichard-Claudic, Kergoat e Vilbrod, 2008; Duru Bellat, 2010; Thomas 2013a & b, 2018; Flamigni e Giauque, 2014; Couchot-Scheix, 2015; Collet, 2016; Gleyse, 2017; Duteil, 2017; 2018). Além das interações em sala de aula, bons indicadores a serem analisados são as opções de carreira à medida que os estudos progridem (Moreau, 2000; Couppié e Epifânio 2001, 2008; Fortino, 2002; Epifania, 2016).

Atualmente, as tensões tomam novos contornos, com a crescente visibilidade de pessoas LGBTQ+ na sociedade e nessa modalidade educativa (Lima Neto; Cavalcanti; Gleyse, 2018). Tal visibilidade, porém, não exclui os riscos que a acompanham, como as violências físicas e simbólicas inscritas no corpo (Sampaio; Lima Neto, 2019). As instituições em xeque, por meio dos contextos de sala de aula entre professores e alunos, dos setores Pedagógico, de Assistência Estudantil e de Psicologia, começaram a receber estudantes em situação de sofrimento e vulnerabilidade, dentre os quais muitos encontram-se em estados depressivos ou adotam comportamentos de risco, tais como a automutilação, o consumo abusivo de álcool e outras drogas, chegando mesmo a tentar o suicídio.

Esse contexto nos remete aos objetivos do *Pacto Nacional Universitário Pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos*, recentemente

celebrado entre o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça e da Cidadania³. Com base na legislação nacional brasileira e em acordos internacionais, materializados nas *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos* (2012), o governo federal convidava as IES – dentre elas, os Institutos Federais – a aderirem ao pacto e a promoverem a cultura de direitos humanos em seu cotidiano. Com efeito, violências como o assédio moral e sexual, insultos e injúrias, a invisibilização de suas presenças, a repatologização das homossexualidades, a misoginia, o machismo, a homo/lesbo/transfobia geram não somente sofrimento psíquico, mas são ataques diretos à cidadania dos sujeitos em questão.

Concomitantemente, presenciamos um avanço reacionário em campos políticos decisivos do Estado democrático, como as casas legislativas. A expressão « ideologia de gênero » (« teoria de gênero », na França e alhures), nascida no seio de grupos religiosos, tem funcionado como um dispositivo acionador do pânico moral (Junqueira, 2017). Recorrendo à retórica da « defesa da família », acusando educadores comprometidos com o conhecimento científico e com os direitos humanos de « doutrinação », um certo número de atores políticos e religiosos brasileiros produzem, atualmente, um discurso que pode levar a reproduzir não somente a subordinação das mulheres e a invalidação dos desejos não-heterossexuais, mas também as suas posições de dominação social, política e econômica. A formação crítica para o trabalho, vivenciada na EPT, ameaça a ordem ideológica vigente, pois desmascara essas estruturas e estratégias de sujeição. Não obstante, esse aparelho retórico tem se infiltrado no currículo integrado de múltiplos modos: falas, omissões, silenciamentos, manifestações de servidores nos órgãos colegiados etc. Ameaça-se, assim, a efetivação de uma cidadania plena para mulheres e pessoas LGBT+.

Na França, mesmo que a cruzada moral sobre a « teoria de gênero », encabeçada por grupos sociais mais conservadores ou reacionários, não pareça ter sido realmente encampada pela população, os instrumentos de formação para a igualdade participam dos jogos políticos e ideológicos, sendo considerados objeto de uma batalha perdida⁴. Embora a formação de professores esteja agora aberta às questões de gênero (cf. Lechenet; Baurens; Collet, 2016) e um certo número de docentes pareça sensível à igualdade de direito, ainda há muito a avançar, notadamente na educação profissional (Mercader, Lechenet, Durif-Varembont, Garcia, 2016; Jarty e Kergoat, 2017; Lemarchant, 2017)

Na França, conforme sintetiza Gleyse (2018), vários tipos de estabelecimento prepararam diretamente para a profissionalização. No Ensino Superior, numerosas estruturas capacitam para uma profissão. No domínio médico, existem instituições como o IFSI (Instituto Francês de Enfermagem) (bac+3 e, em breve, bac+5) e as ESPE (Escolas Superiores de Professorado e Educação). Ambas são bastante feminizadas, notadamente as

3 Disponível no site do Ministério da Educação:
<http://edh.mec.gov.br/arquivos/documento-orientador.pdf>

4 Sobre esse assunto, ver especialmente a edição especial de *Cahiers du genre*, n. 65, 2018 ou também Gleyse, 2017.

ESPE votadas à preparação dos licenciandos que pretendem atuar na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Quanto aos futuros docentes do Ensino Médio, quatro cursos têm uma maior presença masculina: Matemática, Física, Química, Filosofia e Educação Física. O corpo discente dos cursos de Letras e Línguas Modernas, ao contrário, é composto, por vezes, por 80% de mulheres. É preciso citar, obviamente, todas as escolas de engenharia (Escola Politécnica, Escola de Minas, Escola Central, Escola Normal Superior de Agronomia, Escola de Altos Estudos Comerciais de Paris). Em 2016, havia um total de 207 escolas especializadas em formar engenheiros em todas as áreas de atuação. Essas instituições são fortemente masculinizadas. Em um nível um pouco menos prestigiado, encontram-se os Institutos Universitários de Tecnologia (114 em toda a França), nos quais os jovens são formados para profissões técnicas, mas em um nível bac + 2 ou bac + 3, e não bac + 5 (com raras exceções)⁵.

No Ensino Médio, são sobretudo os liceus profissionais que preparam diretamente para o exercício de uma profissão. Os cursos recebem adolescentes a partir dos 15 anos, e a formação, às vezes, não acontece no liceu, mas diretamente em « aprendizagem », isto é, numa alternância entre um CFA (Centro de Formação de Aprendizizes) e uma empresa. Essa etapa pode ser antecipada por alguns estágios em estabelecimentos desde as classes de terceiros e quartos anos do *collège*⁶. Também pode se efetivar quando esses jovens passam por cursos menos prestigiados, normalmente frequentados por estudantes em dificuldades, orientados, então, a cursar um terceiro ano (do *collège*) intitulado « descoberta profissional » ou « preparatório à educação profissional ».

No contexto francês, longe de ser pensada como emancipatória, a educação profissional ofertada no Ensino Médio é desvalorizada, marcada por dupla desqualificação de seu público: escolar e social (Moreau, 2006). Busca-se, aí, transformar jovens com um percurso escolar e social deficitário em futuros operários disciplinados e obedientes às regras do empregador e convenções sociais, ou, na melhor das hipóteses, em técnicos civilizados, livres do trabalho manual e capazes de empreender uma mobilidade de classe, levando em consideração a clivagem de gênero (cf. Perrot 1987; Kergoat, 2006; Jellab, 2008; Palheta, 2012; Jarty e Kergoat, 2017; Kergoat, 2017). Como se vê, a discrepância em relação à proposta de formar uma classe trabalhadora crítica, como propõe uma parcela da Rede Federal brasileira, é clara. Isso posto, na tradição das pesquisas francesas sobre as classes populares, são muito numerosos e variados os trabalhos sobre liceus profissionais e, mais amplamente, sobre a formação profissional antes do bacharelado (por exemplo, Moreau, 2003. Palheta, 2012), alguns concentrando-se nos efeitos do gênero (Mosconi, 1989; Moreau, 1994, 2000; Thomas, 2013; Depoilly, 2014; Lamamra, 2014; Rey e Battistini, 2016; Denave, 2019).

5 “Bac” é a abreviação de Baccalaureat, exame realizado pelos estudantes franceses ao fim do liceu (Ensino Médio). Os números (+2, +3, +5) correspondem aos anos de estudos após tal exame.

6 No terceiro e quarto anos do *collège*, os estudantes têm entre 13 e 14 anos de idade.

No contexto educativo francês, a presença simultânea de homens e mulheres nas salas de aulas e nos percursos formativos afetou todos os níveis de escolarização desde 1976. Em princípio, portanto, todas as instituições profissionalizantes, independentemente dos cursos ofertados, são mistas. Na realidade, porém, a diversidade de gênero não se faz presente, e os estereótipos atuam nessas áreas, produzindo uma segregação sexuada das especialidades e dos territórios profissionais, fracionados a partir do gênero. Aí, a territorialização generificada faz eco à segregação social e, não raro, à racial (Depoilly, 2017). Nos percursos técnicos de nível superior, frequentemente mais prestigiados (as escolas de engenheiros, por exemplo) e cujos postos de trabalho são valorizados, a presença dos rapazes de classes média alta é predominante (Marry, 2004; Palheta, 2012; Orange, 2013).

Bastantes explicações foram dadas a esses efeitos de gênero, que se relacionam a estereótipos baseados tanto no sexo das crianças e jovens, quanto às normas e estereótipos de gênero integrados na mais tenra infância ou mesmo ainda na vida intrauterina (Belotti, 1974; Baudelot e Establet, 2007; Moreau, 2000; Idrissi, 2003; Vouillot, 2007). Também se pode notar que tais estereótipos dizem respeito à autoexclusão das mulheres dos setores mais competitivos e com mais empregos e ao processo de exclusão e/ou de discriminação de acordo com o gênero pelas instituições e atores que as incorporam (Marry, 2004; Divert, 2008; Depoilly, 2014; Duru-Bellat, 2014; Kergoat, 2014; Lemarchant, 2017).

Dois modos de explicação podem ser identificados no que diz respeito à relação entre a formação e o mercado de trabalho. Para alguns, trata-se, em primeiro lugar, de estudar as escolhas individuais concernentes aos cursos, articuladas às representações de sexo e às aspirações profissionais de homens e mulheres. Tais escolhas são, então, caracterizadas como racionais e razoáveis, ou decisões tomadas pelas disposições incorporadas (os trabalhos de Baudelot e Establet, Duru-Bellat, Moreau, Vouillot são exemplos disso). Outros se concentram mais fortemente nos dispositivos objetivos que contribuem para a distribuição de especialidades profissionais por sexo, avançando na ideia de que é a divisão de gênero no interior do mercado de trabalho que produz a diferenciação das formações de meninas e meninos (conforme apontam os estudos de Mosconi e Kergoat).

Independentemente das origens dessas segmentações sexuadas do mercado de trabalho, bem como dos cursos e especialidades escolares, a classe política também se interessou regularmente por essa questão nos últimos cinquenta anos. Muitos relatórios foram feitos pelo Senado e pelas comissões de trabalho. Vários planos foram implementados na França em diversos ministérios para tentar reestabelecer a igualdade em direitos, deveres, dignidade de mulheres e homens. Uma igualdade que, malgrado a escola mista e a evolução da mentalidade, levou tempo para manifestar-se nos fatos. As últimas iniciativas políticas (mais tímidas que o previsto, cf. Gleyse 2017) visam « educar [os/as professores/as] para a igualdade », pois os/as docentes poderiam ser a

mola propulsora da implementação da igualdade (cf. e.g. Lechenet, Baurens, Collet, 2016; Jarty e Kergoat, 2017).

Face a esse panorama da Educação Profissional brasileira e francesa, compreende-se o escopo da presente coletânea. Ela se situa no contexto do acordo de cooperação internacional assinado em 2016 entre a Universidade de Montpellier e o IFRN e é parte das atividades do projeto de pesquisa *Corpo, gênero e sexualidade na Educação Profissional: cenários epistemológicos e subjetivos*, aprovado pelo edital universal do CNPq (2019-2021). Fazem ou já fizeram parte dessa investigação pesquisadores e estudantes de iniciação científica, especialização, mestrado e doutorado das instituições principais e colaboradoras, por meio de seus respectivos programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e de seus grupos de pesquisa.

Nessa direção, no Brasil, temos o envolvimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), na coordenação da iniciativa, em colaboração com os Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/ Rede Federal) e em Educação (PPGEd/UFRN). Pela França, participa a Escola Doutoral 58 – Línguas, Literaturas, Culturas, Civilizações, da Universidade Paul Valéry – Montpellier III. Os grupos de pesquisa envolvidos são o Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq), o Grupo de Pesquisa em Multirreferencialidade, Educação e Linguagem (IFRN/CNPq), o Grupo de Estudos e Pesquisas em Cultura, Educação e Política (IFPA/CNPq), o Laboratório Interdisciplinar de Pesquisas em Didática, Educação e Formação (Faculdade de Educação/Universidade de Montpellier) e o Centro Max Weber (Universidade Jean Monnet – Saint Étienne).

Estão presentes aqui estudos realizados na Europa, principalmente na França, e em diversas regiões do Brasil. É relevante observar que recebemos contribuições de diferentes instituições, universidades e institutos – não necessariamente participantes do projeto de pesquisa acima mencionado – voltados para a formação profissional. Referimo-nos às preciosas reflexões dos colegas das Universidades de Évora e do Minho (Portugal), de Lyon e de Paris 13 (França) e do Colégio Pedro II (Rio de Janeiro/Brasil). As instituições representam não apenas a diversidade dos espaços estudados, mas a riqueza e as possibilidades da realização de pesquisas de gênero na área da Educação Profissional.

Esse conjunto de investigadores empreendeu esforços para delinear um cenário possível de contribuições, destinadas a iniciar um diálogo franco-brasileiro sobre o tema. Para isso, mostrou-se importante desvelar as maneiras por meio das quais a formação integral do cidadão trabalhador se articula às questões de gênero e sexualidade. Longe de esgotar as numerosas experiências vivenciadas na EPT, mas atravessados pelas peculiaridades de sua proposta pedagógica, os pesquisadores que assinam os textos reunidos nessa ocasião quiseram compreender como as questões concernentes aos gêneros e às sexualidades manifestam-se nos cruzamentos entre as subjetividades e

os currículos (formais e ocultos), experiências (sensíveis, corporais), práticas pedagógicas, enfim, na vida quotidiana dessa modalidade educativa.

Para organizar as diversas contribuições, o livro se divide em quatro partes. A primeira parte, intitulada *Gênero, sexo e sexualidade: generalidades e teorizações*, compreende dois capítulos voltados para as questões de gênero na formação de professores na França e no Brasil e um capítulo sobre a escola na França. O primeiro, *Formar professores: o inacabamento da formação para a igualdade entre homens e mulheres nos Institutos Universitários de Formação de Professores e nas Escolas Superiores de Professorado e Educação*, apresenta uma reflexão sobre a desigualdade de gênero na educação francesa, refletindo sobre como a formação dos professores pode contribuir ou evitar essa desigualdade e ponderando sobre os resultados de uma pesquisa que investigou o discurso de estudantes de mestrado (professores em formação), visando trazer à tona os estereótipos de gênero entre os estudantes entrevistados. O grupo de professores em formação deveria agir com igualdade, neutralidade ou mesmo com justiça em relação aos estudantes, no entanto, tende a reproduzir os estereótipos de gênero mais difundidos.

Essa reprodução de estereótipos percebida entre professores em formação na França também está presente no Brasil, como se pode observar no segundo capítulo da Parte I: *Reflexão sobre os dados educacionais do Brasil: formação superior entre os gêneros*, que discorre sobre a presença das mulheres na formação e docência do ensino superior à luz dos dados educacionais brasileiros e debruça-se especificamente sobre os quantitativos de estudantes e docentes nos cursos de Licenciatura em Química, uma área tradicionalmente percebida como masculina no país. O terceiro capítulo, *A escola na França: princípios de igualdade, realidades mais complexas*, questiona as ambiguidades e dificuldades atuais do status da sexualidade dos jovens, aspecto essencialmente ligado às noções de corpo e gênero a partir de sua presença no espaço social escolar da França. Apresenta também algumas das consequências efetivas dessas dificuldades ao analisar o discurso dos gestores, que demonstram as dificuldades ligadas à renovação dos modelos de gênero, portadora de violências de gênero banalizadas e perigosas.

A segunda parte do livro, intitulada *Instituições e organizações: desafios e debates*, compreende quatro capítulos que também trazem similaridades e diferenças presentes na Educação Profissional da França e do Brasil. O capítulo *A desconstrução dos estereótipos de gênero no espaço escolar: educando para uma prática sem « coisa de menina » e « coisa de menino »* é um relato de experiência que busca refletir sobre o papel do espaço escolar na desconstrução de discursos sexistas e preconceitos culturais de gênero ainda enraizados no senso comum. Fazendo essa reflexão, o texto argumenta em favor da inserção no currículo de atividades que valorizem a perspectiva de gênero, essencial no contexto da educação brasileira.

O segundo capítulo da Parte II se organiza a partir de um questionamento e se intitula *Trabalho, saúde e higiene: representações do corpo no boletim da CBAI (1947-1961)*. No texto, os autores buscam compreender que representações do corpo na educação

industrial estão presentes nos Boletins da CBAI. A Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI) foi constituída em meados do século XX, a partir de um acordo entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos da América (EUA), visando fomentar a formação de professores para atuar no Ensino Industrial. Essa comissão promoveu cursos, visitas técnicas e publicou boletins, livros e folhetos voltados para gestores e professores das escolas industriais da rede federal brasileira. O questionamento que move o texto se debruça sobre os boletins expedidos pela comissão, observando como era tratado o corpo nesse material de forma a compreender a construção das propostas formativas voltadas para a educação profissional nesse contexto e (re) escrever a história de suas práticas pedagógicas.

Já o texto *A polêmica em torno do projeto escola sem homofobia: uma discussão sobre gênero, sexualidade e educação no Brasil* trata da polêmica que se instaurou em torno do projeto *Escola sem Homofobia*, uma iniciativa federal que, dentre suas principais ações, previa a formação de profissionais da educação nas áreas de gênero e sexualidade: uma iniciativa de vanguarda no Brasil, interrompida por forças políticas ultraconservadoras. Está organizado em quatro seções, nas quais: 1) contextualiza o Projeto “Escola sem Homofobia” e os materiais do *kit* educativo que o compõem; 2) refere o conteúdo de pareceres emitidos por equipes técnicas especializadas nas áreas de educação, saúde e sexualidade, endossados por instituições seriamente comprometidas com a promoção dos direitos humanos no Brasil; 3) aborda a reação político-conservadora que culminou no veto do Projeto por parte do Governo Federal; e 4) expõe os principais resultados e conclusões de três estudos acadêmicos realizados sobre o tema.

Duas questões guiam o texto *Produção do conhecimento acerca das mulheres na educação profissional*, o último capítulo desta Parte II, que são: o que está sendo produzido acerca das mulheres na Educação Profissional Técnica de Nível Médio? De que forma a produção científica analisada aborda as questões de gênero em seus respectivos estudos? O texto, considerando os questionamentos e a relevância do tema, busca mapear os trabalhos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES referentes às mulheres no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), de forma a traçar um panorama da produção acadêmica relacionada à temática e contribuindo para as pesquisas acerca das questões de gênero na área.

A Parte III do livro se intitula *Experiências e práticas pedagógicas* e reúne três capítulos bastante significativos da diversidade de perspectivas e de instituições presentes nesta coletânea, com a participação de pesquisadoras e pesquisadores da França, de Portugal assim como de instituições do Sudeste e Nordeste do Brasil. O texto *Narrativas da experiência: gênero e constituição de si em contexto institucional* se utiliza da abordagem (auto)biográfica em um estudo de gênero e educação que procura, a partir de experiências narrativas desenvolvidas no percurso de formação de profissionais e estudantes da educação, analisar a construção das identidades desses indivíduos no curso de sua vida por meio das narrativas das experiências vividas.

Já o capítulo *Práticas de Multiletramento no Colégio Pedro II: jogos digitais e identidades sociais de gênero e sexualidade* se une às reflexões acerca das identidades sociais de gênero e sexualidade na educação básica, sugerindo uma abordagem possível dessa discussão à luz da pedagogia dos multiletramentos e dentro da perspectiva do currículo integrado. O texto busca descrever o uso de jogos digitais e seus modos de representação, como ferramenta em busca de uma contribuição para um “estranhamento” e consequente desestabilização dos sentidos cristalizados acerca das identidades sociais de gênero e sexualidade nas interações que ocorrem dentro e fora da escola.

Por sua vez, o capítulo *A Formação Profissional da Professora Primária e o percurso da docência* se debruça sobre a atuação profissional das mulheres professoras primárias, uma atividade tradicionalmente associada ao gênero feminino, refletindo sobre as relações muitas vezes conflituosas que se estabeleciam no espaço escolar no início do século XX. A autora analisa as contradições sociais que pregavam, ao mesmo tempo, a permanência das mulheres nas lides domésticas e a necessidade (e conflitos daí resultantes) das questões ligadas à sua atuação docente e, portanto, fora do lar.

A quarta e última parte dessa coletânea se concentra nas *Abordagens etnográficas e sociológicas*, trazendo pesquisas realizadas em instituições escolares francesas e numa instituição da rede federal brasileira situada na região Norte do país. O capítulo *Os « usos corretos do corpo » para mulheres na Educação Profissional: o exemplo do curso técnico em Cuidados e Serviços à Pessoa e aos Territórios* se debruça sobre um curso de formação realizado em um liceu profissional. O texto traz os dados parciais de uma pesquisa etnográfica ainda em curso e se propõe a descrever e analisar a ênfase, nessa formação, sobre o bom uso do corpo para a maioria das estudantes, que são mulheres. Nesse sentido, as formas e conteúdos do trabalho socializador propõem a construção, para as estudantes, de um feminino considerado aceitável, respeitável e produtor de relações sociais de sexo e de classe.

O segundo capítulo desta Parte IV se intitula *Práticas docentes e diversidade sexual no contexto da educação profissional e tecnológica no IFPA Campus Belém*. O texto discute a relação entre a prática docente e a diversidade sexual no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, utilizando da técnica da observação nas disciplinas de formação básica e técnica de uma turma do Curso Técnico em Eventos. O estudo verificou tensões geradas a partir da aceitação ou não das sexualidades dos discentes e centrou sua atenção, entre os estudantes, nas relações interpessoais a partir dos conflitos gerados por divergências de ideais, disputas por poder e liderança. Entre os professores, a aplicação de entrevista semiestruturada demonstrou que eles não se sentem capacitados a abordar as temáticas relativas a gênero em sua disciplina, propondo a necessidade de formação continuada voltada para essa temática, assim como a formação de um núcleo de estudos sobre diversidade sexual.

O capítulo final se intitula *Como as meninas francesas inseridas nas trilhas escolares « masculinas » (mecânica, construção etc.) percebem as atitudes e práticas de seus profes-*

res em relação à diversidade de gênero? O texto já traz em seu título um questionamento. A partir dele, a autora busca demonstrar que, apesar das várias campanhas para promover a igualdade na escola e no mundo do trabalho no contexto da educação francesa, a divisão sexual do trabalho « resiste » aos anos e ao ideal da diversidade, tornando alguns cursos mais masculinos que outros. Para afirmar isso, ela analisa, a partir do discurso das mulheres e da observação direta, as representações e atitudes dos professores nos liceus profissionais diante da situação excepcional da diversidade de gênero em seu espaço.

Os organizadores levam a público uma coletânea de pesquisas que permitem observar a diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas, mas as possibilidades de abordagem às questões de gênero da Educação Profissional, buscando contribuir com o campo epistemológico da área. Agradecemos enormemente aos autores pelo esforço envidado na escrita das contribuições ora disponibilizadas aos leitores franceses e brasileiros. Esperamos que essa obra seja um marco inicial nas parcerias entre os países no que concerne às reflexões sobre igualdade de gênero e à cidadania plena para todos os indivíduos, a partir da proposta pedagógica emancipatória postulada pela Educação Profissional e Tecnológica.

Ilane Ferreira Cavalcante (IFRN/Brasil)

Avelino Aldo de Lima Neto (IFRN/Brasil)

Jacques Gleyse (Université de Montpellier/France)

Julie Thomas (Université Jean Monnet-Saint Étienne/France)

Organizadores(as) / Directeur.trices de l'ouvrage.

Avant-propos

L'ORGANISATION DE L'ÉCOLE BRÉSILIENNE, comme celle de la France, est marquée par la présence de longue date de filières d'enseignement professionnel et technologique (EPT). Au Brésil, cette structure scolaire voit en général le travail comme un principe éducatif (Gramsci, 1981) et vise la « formation intégrale » des élèves. L'individu est formé dans l'intégralité de sa subjectivité (aspects éthiques, esthétiques, intellectuels, professionnels, techniques...), et pas seulement dans une perspective technique très influencée par les besoins du marché. En investissant dans la formation intégrale, l'enseignement professionnel rend possible la formation d'une classe ouvrière critique.

En France, ce sont les socialistes utopistes qui, les premiers, envisagent la formation intégrale et polyvalente comme un moyen de former des travailleur·euses enthousiastes, productif·ves et au développement harmonieux. Pour Charles Fourier, en 1823, toute éducation doit être composée en formant à la fois le corps et l'esprit; et doit être intégrale en visant la perfection sur tous les points: ce qui permettra, via l'éducation, l'égalité entre tous et toutes (Fourier, 2001 [1823]; Léon, 1961). Entre cette théorie et la pratique de l'E.P.T. (Enseignement Professionnel et Technique) en France, il y a un fossé qui ne sera jamais complètement comblé malgré les avancées dans les années 1930 et après la Seconde Guerre Mondiale.

Au Brésil, l'E.P.T. a été présent dans le réseau des institutions fédérales depuis les écoles d'apprentissage du début du XX^e siècle jusqu'aux Instituts Fédéraux d'Éducation, Science et Technologie créés au début du siècle suivant⁷, ainsi que par des institutions publiques, municipales et privées. Principalement dans le cadre du réseau fédéral, l'E.P.T. essaye de renforcer l'offre d'une formation intégrale associée à la production d'un savoir par lequel le sujet suit le chemin de l'émancipation humaine et s'engage à collaborer au processus de transformation sociale (Ciavatta, 2016; Moura; Lima Filho; Silva, 2015; Moura, 2016).

En France, le premier réseau d'écoles d'enseignement technique prend forme après la défaite militaire de 1871, suivant la doctrine « par et pour la profession » (Brucy, 2005), c'est-à-dire pour les besoins industriels locaux. Cette doctrine, sur laquelle s'accordent quasiment tous les acteur·rices politiques et industriels jusqu'au milieu des années 1920,

⁷ Institués par la loi n.° 11.892 de 2008.

génère une forte spécialisation des formations en fonction des besoins locaux, et une extrême hétérogénéité des contenus de formation (*ibidem*), opposées à la « formation intégrale » prônée ailleurs dans le monde, et même en France dans des écoles privées, e.g. les écoles professionnelles féminines d'Elisa Lemonnier (cf. Thivend, 2013, 2016) ou par certains républicains comme Ferdinand Buisson (Prost, 1997).

En 1909⁸, le président de la République brésilienne institue officiellement la création des écoles d'apprentis et d'artisans dans chaque capitale brésilienne, soit pour former la main-d'œuvre masculine qui va travailler pour le développement de l'industrialisation nationale, soit pour la moraliser et la civiliser. Cela fait partie d'un projet politique plus large de modernisation du pays (Santos, 2019). Après la fondation de ces institutions, à partir de la deuxième décennie du XX^e siècle, des écoles financées par les états fédéraux et consacrées spécifiquement à la formation professionnelle des femmes commencent également à être fondées, comme l'École Professionnelle de l'Alecrim à Natal, créée en 1922, dont découlera l'École Professionnelle Féminine (Lucas; Silva; Medeiros Neta, 2019).

Les Républicains français de la fin du XIX^e siècle, eux, ne désirent pas davantage la formation professionnelle des femmes, mais ils souhaitent avant tout arracher l'instruction des filles des mains des prêtres pour que la République puisse s'enraciner et que la Droite monarchiste, catholique et conservatrice perde définitivement du terrain (Léon, 1961). En France, des lois successives en 1919 et 1925 introduisent l'obligation de suivre des cours de perfectionnement avant 18 ans, pour les filles comme pour les garçons (employé·es dans le commerce et l'industrie et ou en école technique), puis l'exigence d'un « programme d'apprentissage méthodique complet » dans ces cours professionnels destinés aux enfants du peuple (Brucy, 2005; Brucy et Troger, 2000). Ces formations professionnelles qui doivent tout à la fois éduquer un « ouvrier », « un citoyen et un homme »⁹, si elles permettent un « égal » accès aux filles et aux garçons, sont toujours marquées par les différences de sexe. En effet: leurs « contenus de formation portent la marque des représentations genrées de la main-d'œuvre. Les programmes des écoles professionnelles de filles intègrent tous un enseignement ménager, renforçant ainsi leur rôle de gardienne du foyer » remarque Thivend (2019), et les débouchés des formations féminines sont étroits et spécifiques.

Comme en France, les recherches historiques sur l'enseignement professionnel féminin sont peu nombreuses au Brésil (Souza; Lima Neto, 2019). Elles mettent l'accent sur l'objectif prioritaire de former les femmes à des compétences propres à la vie domestique et maternelle (couture, cuisine, floriculture) (Rocha, 2016), même si elles n'étaient pas empêchées de les mettre en œuvre dans le monde du travail en cas de besoin — notamment pour les jeunes femmes des classes moyennes dans le besoin; et/ou dans des domaines industriels traditionnels à revitaliser en Europe (Thivend, 2019).

8 Décret n° 7.566, de 23 Septembre 1909.

9 Circulaire de 1926 d'E. Herriot, citée dans Brucy, 2005

À Natal (Rio Grande do Norte), elles ont toutefois seulement été autorisées à s'y inscrire pour devenir institutrices dans l'enseignement primaire (Lucas; Silva; Medeiros Neta, 2019). La profession d'enseignant·e connaît depuis lors un processus de féminisation (Nascimento, 2018; Silva; Morais, 2018).

En investissant le domaine de la professionnalisation des femmes, les institutions d'E.P.T. ont été directement liées au questionnement de la division sexuelle du travail: il n'est pas étonnant que la pensée de la différence ait longtemps prévalu dans l'organisation des formations féminines et masculines. Il faut dire que cette professionnalisation des femmes, d'une part, pouvait amener la nécessité de reconfigurer les responsabilités dans l'espace domestique (la formation à des domaines « masculins » permettrait notamment une « montée en compétences » des filles et des femmes leur permettant de les investir dans la vie de tous les jours). D'autre part, elle permettait aux femmes d'envisager une insertion professionnelle dans des univers techniques auparavant presque entièrement masculins (Falquet; Hirata; Kergoat, 2010).

Mais jusqu'à l'heure actuelle, en France et au Brésil, filles et garçons sont quasi systématiquement et complètement séparés du fait du jeu des spécialités professionnelles, certaines étant très féminisées (*e.g.* couture; soins aux enfants, aux personnes âgées), d'autres très masculinisées (*e.g.* informatique, mécanique ou bâtiment). Nous verrons avec les chapitres de Séverine Dépoilly et Julie Thomas qu'en France, dans les filières de « soins à la personne » *vs* « industrielles », c'est-à-dire dans les spécialités « féminines » *vs* « masculines », on n'apprend pas seulement des savoirs et savoir-faire professionnels, mais aussi des savoir être femme ou homme...

Il apparaît nécessaire de questionner ce type de dispositifs scolaires pour faire bouger les stéréotypes de genre, vers un modèle de « dépassement du genre » (Le Feuvre, 2007), et d'autoriser les un·es et les autres à se projeter dans des métiers apparemment non conformes à leur sexe. Toutefois, la co-présence des deux sexes peut avoir aussi des effets non désirés qu'il faudra étudier plus précisément au Brésil, si l'on se fie aux nombreux travaux français sur la mixité et ses effets de renforcement sur les représentations et comportements de genre, les résultats scolaires ou encore le travail des corps... (cf. notamment Mosconi, 1998; Zaidman, 2007; Guichard-Claudic et Kergoat, 2007; Guichard-Claudic, Kergoat et Vilbrod, 2008; Duru-Bellat, 2010; Thomas 2013a&b, 2018; Flamigni et Giauque, 2014; Couchot-Scheix, 2015, Collet, 2016, Gleyse, 2017, Duteil, 2017, 2018). Outre les interactions en classe, de bons indicateurs à étudier sont les choix d'orientation professionnelle à mesure de l'avancée dans les études, et celle des choix effectifs de métiers (*e.g.* Moreau, 2000; Couppié et Epiphane, 2001, 2008; Fortino, 2002; Epiphane, 2016 par ex.).

Aujourd'hui, les tensions prennent également de nouvelles formes, avec la visibilité croissante des personnes LGBT+ dans la société et dans cette structure d'éducation (Lima Neto; Cavalcanti; Gleyse, 2018). Cette visibilité croissante, par contre, n'exclut pas les risques qui l'accompagnent, tels que les violences physiques et symboliques

touchant les corps (Sampaio; Lima Neto, 2019). Les institutions en question, au travers des secteurs de Pédagogie, de Service Social et de Psychologie mais aussi à partir des discussions avec les enseignant·es, ont commencé à rendre compte d'étudiant·es en situation de souffrance et de vulnérabilité, dont beaucoup sont plongé·es dans des états dépressifs ou adoptent des comportements à risque, tels que l'automutilation, la consommation abusive d'alcool et d'autres drogues et même des tentatives de suicide (enquête en cours).

Ce contexte s'oppose aux objectifs du *Pacte National Universitaire pour la Promotion du Respect à la Diversité, la Culture de la Paix et les Droits de l'Homme*, récemment conclu entre le Ministère brésilien de l'Éducation et celui de la Justice et de la Citoyenneté¹⁰. Sur la base de la législation nationale brésilienne et des accords internationaux, énoncés dans les *Directives Nationales pour l'Éducation aux Droits de l'Homme* (2012), le gouvernement fédéral invite les établissements d'enseignement supérieur¹¹ à adhérer au pacte et à promouvoir une culture des droits humains dans leur vie quotidienne. Or, les violences telles que le harcèlement moral et sexuel, les insultes, la re-pathologisation de l'homosexualité, l'invisibilité, la misogynie, le machisme, l'homo/lesbo/transphobie génèrent non seulement des souffrances psychiques, mais constituent également des attaques directes contre la citoyenneté des sujets.

De manière concomitante, on assiste à une poussée réactionnaire dans les institutions politiques centrales de l'État démocratique, telles que les Assemblées législatives. Le terme « idéologie du genre » (« théorie du genre » en France et ailleurs), né au Brésil au sein de groupes religieux valorisant des normes hétéro-génrées¹² très traditionnelles, niant les bases scientifiques des études de genre, a fonctionné comme le déclencheur d'une croisade morale (Junqueira, 2017). S'appuyant sur la rhétorique de la « défense de la famille », accusant les éducateur·rices attaché·es au savoir scientifique et aux droits humains d'être « endoctriné·es ». Un certain nombre d'acteur·rices politiques et religieux brésilien·nes produisent actuellement un discours qui peut amener à reproduire non seulement la domination des femmes et l'invalidation des désirs non hétérosexuels, mais aussi une domination sociale, politique et économique.

Dans ces discours, la formation critique expérimentée dans l'EPT menace l'ordre idéologique actuel, car elle contribue au contraire à exposer ces structures et stratégies d'assujettissement. Cet appareil rhétorique s'est immiscé dans le *curriculum* de plusieurs manières: discours, omissions, musellement, manifestations de fonctionnaires dans des structures de décision collective. Par conséquent, la réalisation d'une citoyenneté à part entière pour les femmes et les personnes LGBT+ dans et via l'EPT se trouve menacée.

¹⁰ Disponible sur le site du Ministère de l'Éducation:
<http://edh.mec.gov.br/arquivos/documentoorientador.pdf>

¹¹ Instituts Fédéraux, Universités Fédérales, Universités d'Etats.

¹² Pour la proposition et l'explication de ce concept, cf. Nielsen, J. M., Walden, G., Kunkel, C. A., & Chambon, P. (2009). L'hétéronormativité genrée : Exemples de la vie quotidienne. *Nouvelles Questions Feministes*, Vol. 28(3), 90-108.

En France, même si la croisade morale sur la « théorie du genre/du gender » des groupes sociaux les plus conservateurs ou réactionnaires ne semble pas avoir réellement « pris » dans la population, les outils de formation à l'égalité ont été un enjeu politique et idéologique, et l'objet d'un combat perdu (cf. notamment à ce sujet le numéro spécial de *Cahiers du genre*, 65, 2018; ou encore Gleyse, 2017 et 2020). Bien que la formation des enseignant·es soit désormais ouverte aux questions de genre (cf. *e.g.* Lechenet, Baurens, Collet, 2016) et qu'un certain nombre d'enseignant·es apparaissent sensibles à l'égalité de droit, il reste de grandes avancées à réaliser, notamment dans les filières professionnelles (Mercader, Lechenet, Durif-Varembont, Garcia, 2016; Jarty et Kergoat, 2017; Lemarchant, 2017 et les chapitres dans cet ouvrage).

Plusieurs types d'établissement préparent directement à une professionnalisation, comme le montre Gleyse (2018). Pour ce qui est de l'enseignement supérieur, de nombreuses structures sont bien sûr dans ce cas. Dans le domaine médical, il existe par exemple de nombreuses écoles professionnalisantes comme l'I.F.S.I. (Institut Français du Soin Infirmier) notamment pour les soins hospitaliers (bac+3 et bientôt bac+5). Ce type d'école accueille un public très fortement féminisé, tout comme les écoles de formation des professeur·es (*e.g.* Instituts Supérieurs du Professorat et de l'Éducation), notamment concernant les futur·es enseignant·es du premier degré c'est-à-dire de l'école maternelle (obligatoire en France dès 3 ans et conseillée dès 2 ans) et primaire. Pour ce qui est du secondaire, les lettres et langues vivantes sont féminisées parfois à 80%. Au contraire, quatre formations sont fortement masculinisées: Mathématiques, Physique-chimie, Philosophie et Éducation Physique et Sportive. Il faut aussi citer, bien sûr, toutes les écoles d'ingénieur·es (École Polytechnique, École des Mines, École Centrale, ENSA, HEC). Ce sont au total, en 2016, 207 écoles spécialisées qui sont habilitées à former des ingénieur·es dans tous les domaines d'activité. Ces écoles sont très fortement masculinisées (cf. *e.g.* Collet, 2004; Marry, 2004). À un niveau légèrement moins prestigieux existent aussi des I.U.T., Instituts Universitaires de Technologie, et des S.T.S. (sections de technicien supérieur), qui préparent à des métiers « techniques » mais à un niveau bac + 2 ou + 3 et non bac + 5 (sauf de rares exceptions) eux aussi très masculinisés dans les secteurs techno-scientifiques.

Dans l'enseignement secondaire ce sont surtout les lycées professionnels qui préparent directement à un métier, lycée dont les formations commencent dès l'âge de 15 ans, mais aussi parfois directement par un « apprentissage », c'est-à-dire non pas en lycée mais en alternance entre formation dans un C.F.A. (Centre de Formation pour Adultes) et une entreprise. Elles peuvent être anticipées par quelques stages en entreprises dès les classes de 3^{ème} et 4^{ème} (13 à 15 ans), et/ou lors de passages dans des voies scolaires de relégation, réservées aux élèves les plus en difficulté qu'on oriente alors vers des 3^{èmes} de « découverte professionnelle » ou « préparatoires à l'enseignement professionnel ».

Il faut dire qu'en France, loin d'être (pensé comme) émancipateur, l'enseignement professionnel dans le secondaire est plutôt la cinquième roue du carrosse depuis les

années 1970 et surtout le tournant des années 1980 (Brucy, 2005; Brucy; Troger, 2000; Grignon, 1989; Palheta, 2011; Tanguy, 2000). D'un système de formation professionnelle original reposant sur la scolarisation des apprentissages dans les années 1950 et 60, valorisé dans les familles populaires pour son aptitude à bien former et permettre la mobilité professionnelle (cf. notamment Tanguy, 2013), l'enseignement professionnel va peu à peu être considéré comme un simple outil de résolution du problème de la scolarisation de masse dans le collège unique français. Les années 1980 voit s'installer durablement la dévalorisation de l'enseignement professionnel, marqué par la double disqualification, scolaire et sociale, de son public, perçu avant tout comme une voie de remédiation à l'échec scolaire (Moreau, 2006). L'hypothèse de Palheta (2012) est que la politique de massification scolaire et de distinction des différentes « voies » a eu, pour double effet pervers d'élargir certes l'horizon scolaire et social des familles populaires mais, dans le même temps, d'accroître l'emprise de la domination scolaire.

Depuis cette époque, l'enseignement professionnel paraît en tout cas souvent moins chercher à former une classe ouvrière critique qu'à transformer des jeunes aux faibles ressources scolaires et sociales en de futur·es ouvrier·ères discipliné·es et obéissant·es aux règles patronales et aux convenances sociales (e.g. Perrot, 1987; Kergoat, 2006; Jellab, 2008; Palheta, 2012; Jarty et Kergoat, 2017); ou, au mieux, en de futur·es technicien·nes policé·es, détaché·es du travail manuel, performant·es et sachant s'extraire de leur classe (Kergoat, 2017) et la rejeter avec honte (Beaud, 2002; Mauger, 2006). De ce fait, dans la tradition critique des recherches françaises sur les classes populaires, les enquêtes concernant les lycées professionnels et plus généralement la formation professionnelle pré-bac en France sont assez nombreuses et variées (ex. Moreau, 2003; Palheta, 2012).

Certaines, anciennes ou plus récentes, s'intéressent aux effets de genre en leur sein (Denave, 2019; Depoilly, 2014; Lemarchant, 2017; Moreau, 1994, 2000; Mosconi, 1987; Thomas, 2013). En France la mixité a concerné tous les niveaux d'enseignement depuis 1976. En principe, les formations professionnelles, quelles qu'elles soient, sont donc mixtes et/ou accessibles aux deux sexes. En réalité on vient de le voir, ce n'est pas du tout le cas, et les stéréotypes de genre jouent à plein dans ces domaines, produisant une ségrégation sexuée des spécialités et des territoires professionnels répartis selon le sexe des élèves. La territorialisation genrée y fait écho à la ségrégation sociale et bien souvent « raciale » (Depoilly, 2017), tandis que les formations techniques du supérieur, fréquemment plus prestigieuses et menant à des professions valorisées (surtout les écoles d'ingénieurs), sont bien souvent dominées par les garçons des classes moyennes et supérieures (Marry, 2004; Palheta, 2012; Orange, 2013).

Du côté des chercheur·es en SHS, de nombreuses explications ont été données à ces effets de genre, qui portent aussi bien sur des préjugés liés au sexe des enfants et des jeunes que sur des dispositions ou stéréotypes de genre intégrés dès la plus petite enfance voire *in utero* (cf. Belotti, 1973; Baudelot et Estabiet, 2007; Moreau, 2000; Le

Manner-Idrissi, 2003; Vouillot, 2007) ainsi que sur l'auto-élimination des femmes des filières les plus compétitives/sources de débouchés, ou sur le processus d'exclusion et/ou de discrimination selon le genre par les institutions et les acteur·rices les incarnant (cf. Marry, 2004; Divert, 2008; Depoilly, 2014; Duru-Bellat, 2014; Kergoat, 2014; Lemarchant, 2017). Deux modes d'explication peuvent être dégagés concernant le lien formations/emplois. Pour certain·es, il s'agit en premier lieu d'étudier les choix individuels d'orientation, en lien avec les représentations sexuées et les aspirations professionnelles des un·es et des autres: ceux-là sont alors caractérisés comme des choix rationnels et raisonnables, ou des décisions contraintes par les dispositions incorporées, qui produisent un marché du travail segmenté selon le sexe (e.g. Baudelot et Establet, Duru-Bellat, Moreau, Vouillot). D'autres travaux se centrent davantage sur les dispositifs objectifs qui contribuent à la répartition des spécialités professionnelles par sexe, en avançant l'idée que c'est la division sexuée au sein du marché du travail qui produit la différenciation des formations des filles et des garçons (e.g. Mosconi, P. Kergoat).

Quoi qu'il en soit des origines de ces segmentations sexuées du marché du travail comme des formations et spécialités scolaires, la classe politique s'est aussi régulièrement saisie de cette question dans les cinquante dernières années. De nombreux rapports ont été publiés, aussi bien par le Sénat que par des commissions de travail. Plusieurs plans ont également été mis en œuvre, au sein de divers ministères français, pour tenter d'atteindre une égalité en droits, devoirs, dignité des femmes et des hommes. Une égalité qui, malgré la mixité scolaire et l'évolution des mentalités, met du temps à se manifester dans les faits. Les dernières actions politiques (plus timides que prévues, cf. e.g. Gleyse, 2017 et 2020) visent à « former à l'égalité » les enseignant·es, qui pourraient devenir la cheville ouvrière de la mise en acte de l'égalité (cf. e.g. Lechenet, Baurens, Collet, 2016; Jarty et Kergoat, 2017).

Face à ce bilan de l'enseignement professionnel brésilien et français, on comprend l'importance de cet ouvrage. Il s'inscrit dans le cadre de *l'accord de coopération internationale signé en 2016 entre l'Université de Montpellier et l'IFRN* et fait partie des activités du projet de recherche *Corps, genre et sexualité dans la formation professionnelle: scénarios épistémologiques et subjectifs*, approuvé et financé par le CNPq (2019-2021). Les chercheur·es et les étudiant·es de plusieurs niveaux (licence, master 1 et 2, doctorat) des institutions principales et collaboratrices, à travers leurs écoles doctorales et leurs laboratoires, font ou ont fait partie de cette recherche.

Dans ce sens, au Brésil, est impliqué dans cette recherche: le Programme de Post-Graduation en Éducation Professionnelle (PPGEP/IFRN), pour la coordination de l'initiative, en collaboration avec les Programmes de Post-Graduation en Éducation Professionnelle et Technologique (ProfEPT/Réseau Fédéral) et en Éducation (PPGEd/UFRN). Pour la France, participe l'École Doctorale 58 — Langues, Littératures, Cultures, Civilisations, de l'Université Paul Valéry — Montpellier III et Université de Montpellier. Les laboratoires impliqués sont l'Observatoire de la Diversité (IFRN/CNPq), le Groupe de Recherche

en Multiréférencialité, Éducation et Langage (IFRN/CNPq), le Groupe d'Études et de Recherche en Culture, Éducation et Politique (IFPA/CNPq), le Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches en Didactique, Éducation et Formation (FDE/Université de Montpellier) et le Centre Max Weber (Université Jean Monnet - Saint Étienne).

Des études réalisées en Europe, principalement en France, et dans plusieurs régions du Brésil, sont ici présentés. Il est pertinent de noter que nous avons reçu des contributions de différentes institutions, universités et instituts — pas nécessairement impliqués dans le projet de recherche mentionné ci-dessus — axées sur la formation professionnelle. Nous nous référons aux précieuses réflexions des collègues des universités d'Evora et du Minho (Portugal), de Lyon et Paris 13 (France) et du *Colégio Pedro II* (Rio de Janeiro/Brésil). Ces institutions représentent non seulement la diversité des espaces étudiés, mais aussi montrent la richesse et l'opportunité de mener des recherches sur le genre dans le domaine de la formation professionnelle.

Cet ensemble de chercheur·es s'est efforcé d'esquisser un scénario possible de contributions, visant à initier un dialogue franco-brésilien sur le sujet. À cette fin, il s'est avéré important de révéler les façons dont la conception de la formation intégrale du citoyen s'articule avec les questions de genre et de sexualité. Loin d'épuiser les nombreuses expériences vécues au sein de l'enseignement professionnel, mais traversées par les particularités de cette thématique pédagogique, les questions concernant les genres et les sexualités semblaient une belle porte d'entrée. Les auteur·es ont voulu comprendre comment ces questions se manifestent dans le croisement des subjectivités et des programmes (formels et cachés) d'éducation, des expériences (sensibles, corporelles), des pratiques pédagogiques, bref, dans la vie quotidienne de cette structure scolaire.

Pour organiser les différentes contributions, le livre est divisé en quatre parties. La première intitulée *Genre, sexe et sexualité: généralités et théories* comprend deux chapitres consacrés aux questions de genre dans la formation des enseignant·es en France et au Brésil et un chapitre sur l'école en France. Le premier, *Former des enseignant·es: l'inachèvement de la formation professionnelle à l'égalité des femmes et des hommes dans les IUFM et les ESPE* présente une réflexion sur l'inégalité des sexes dans l'éducation française, en réfléchissant à la manière dont la formation des enseignant·es peut contribuer à cette inégalité ou l'éviter, et en présentant les résultats d'une recherche qui a examiné le discours des étudiant·es en master (enseignant·es en formation) dans le but de faire ressortir les stéréotypes de genre chez les étudiant·es interrogé·es. Le groupe d'enseignant·es en formation devrait agir avec égalité, neutralité ou même justice envers les étudiant·es, cependant, il a tendance à reproduire les stéréotypes de genre les plus courants.

Cette reproduction des stéréotypes perçus chez les enseignant·es en formation en France est également présente au Brésil, comme on peut le voir dans le deuxième chapitre de la première partie: *Réflexion sur les données éducatives au Brésil: La formation supérieure et la question du genre*. Il traite de la présence des femmes dans la formation

et dans l'enseignement supérieur à la lumière des données éducatives brésiliennes. Il se concentre spécifiquement sur le nombre d'étudiant·es et d'enseignant·es dans les cours de chimie de premier cycle, un domaine traditionnellement perçu comme masculin dans le pays. Le troisième chapitre, *L'École en France: des principes d'égalité, des réalités plus complexes*, interroge les ambiguïtés et les difficultés actuelles du statut de la sexualité des jeunes, aspect essentiellement lié aux notions de corps et de genre, et leur présence dans l'espace social scolaire français. Il présente quelques-unes des conséquences effectives de ces difficultés en analysant le discours des dirigeant·es, qui démontrent les difficultés liées au renouvellement des modèles de genre, porteurs de violences de genre banalisées et dangereuses.

La deuxième partie du livre, intitulée *Institutions et organisations: défis et débats*, comprend quatre chapitres qui montrent également les similitudes et des différences présentes dans l'enseignement professionnel en France et au Brésil. Le chapitre: *La Déconstruction des stéréotypes de genre dans l'espace scolaire scolaire brésilien: éduquer pour une pratique sans « trucs de filles » et « trucs de garçons »* est un récit d'expérience qui cherche à réfléchir sur le rôle de l'espace scolaire dans la déconstruction des discours sexistes et des préjugés culturels de genre encore ancrés dans l'imaginaire courant. En produisant cette réflexion, le texte plaide pour l'insertion, dans le *curriculum*, d'activités qui valorisent la perspective du genre, essentielle dans le cadre de l'éducation brésilienne.

Le deuxième chapitre de cette deuxième partie est organisé sur la base d'un questionnement et s'intitule: *Travail, santé et hygiène: représentations du corps dans le bulletin CBAI (1947-1961)*. Les auteur·es cherchent à comprendre comment les représentations du corps dans l'enseignement industriel sont présentes dans les Bulletins CBAI. La Commission Brésilienne-Américaine d'Éducation Industrielle (CBAI) a été établie en milieu du XX^e siècle à partir d'un accord entre les gouvernements du Brésil et des États-Unis, visant à promouvoir la formation des enseignants travaillant dans l'Éducation Industrielle. Cette commission a promu des cours, des visites techniques et publié des bulletins, des livres et des brochures destinées aux directeurs et aux enseignants des écoles industrielles du réseau fédéral brésilien. Le questionnement qui anime le texte se centre sur les bulletins publiés par la commission en étudiant comment le corps a été représenté dans ces documents et afin de comprendre la construction des propositions formatives visant la formation professionnelle dans ce cadre et (ré)écrire l'histoire de leurs pratiques pédagogiques.

Le texte: *Polémique autour du projet École sans homophobie: discussion sur le genre, la sexualité et l'enseignement au Brésil*, traite de la controverse qui a surgi autour du projet « École sans homophobie », une initiative fédérale qui, parmi ses principales actions, prévoyait la formation des professionnel·les de l'éducation dans les domaines du genre et de la sexualité: une initiative d'avant-garde au Brésil, interrompue par les forces politiques ultraconservatrices. Il est organisé en quatre sections:

1) il contextualise le projet « École sans homophobie » et les matériels du « kit pédagogique » qui le composent;

2) il fait référence au contenu des avis émis par des équipes techniques spécialisées dans les domaines de l'éducation, de la santé et de la sexualité, avalisés par des institutions sérieusement engagées dans la promotion des droits de l'homme au Brésil;

3) il étudie la réaction conservatrice qui a abouti au *veto* du gouvernement fédéral concernant ce projet; et

4) il expose les principaux résultats et conclusions de trois études universitaires menées sur le sujet.

A la suite deux questions guident le texte: *Production de connaissances à propos des femmes dans l'Éducation Professionnelle*, le dernier chapitre de cette deuxième partie, à savoir: que produit-on sur les femmes dans l'enseignement professionnel technique de niveau moyen? De quelle manière les productions scientifiques analysées abordent-elles les questions de genre dans leurs études respectives? Le texte, considérant les questions et la pertinence du thème, cherche à identifier les travaux publiés sur le site: *Catalogue des Thèses et Mémoires de la CAPES*¹³ concernant les femmes dans le cadre de l'enseignement professionnel, afin de dessiner un paysage de la production universitaire liée au thème et de contribuer à la recherche sur les questions de genre dans ce domaine.

La troisième partie du livre est intitulée: *Expériences et pratiques pédagogiques* et contient trois chapitres très caractéristiques de la diversité des perspectives et des institutions présentes dans cette collection, avec la participation de chercheur·es français, portugais ou venant d'institutions du sud-est et du nord du Brésil. Le texte: *Récits d'expériences: genre et constitution de soi dans un cadre institutionnel* utilise l'approche (auto)biographique dans une étude sur le genre et l'éducation qui cherche, à partir d'expériences narratives développées dans la formation des professionnel·les et des étudiant·es de l'éducation, à analyser la construction des identités de ces individus au cours de leur vie au travers de récits d'expériences vécues.

L'article: *Pratiques de L'alphabétisation Multilingue dans le Lycée Pedro II: jeux vidéos Triple-A et identités sociales de genre et de sexualité* rejoint les réflexions sur les identités sociales de genre et de sexualité dans l'éducation primaire et secondaire, en suggérant une approche possible de cette discussion à la lumière de la pédagogie des multi-éléments et dans la perspective du *curriculum* intégré. L'article cherche à décrire l'utilisation des jeux numériques, et de leurs modes de représentation, comme un outil contribuant à une « étrangeté » et à un bouleversement conséquent des significations fondées sur les identités sociales de genre et de sexualité dans les interactions scolaires et extrascolaires.

À son tour, le chapitre: *La Formation Professionnelle de la Professeure du Primaire et le parcours d'enseignement* se concentre sur les activités professionnelles des enseignantes du primaire, une activité traditionnellement associée au sexe féminin, en réfléchissant

13 Homologue brésilien du site Thèses.fr.

aux relations souvent conflictuelles qui se sont établies dans l'espace scolaire, au début du XX^e siècle. L'auteure analyse les contradictions sociales qui prônaient simultanément, l'indispensable présence des femmes dans les affaires domestiques et l'importance de leur performance pédagogique (et les conflits qui en découlent) dans le domaine de l'enfance et, donc, à l'extérieur du foyer.

La quatrième et dernière partie de ce texte se centre sur des approches ethnographiques et sociologiques, en rassemblant les recherches effectuées dans les établissements scolaires français et dans une institution du réseau fédéral brésilien située dans la région nord du pays. Le chapitre: *Les « bons usages du corps » dans l'enseignement professionnel au féminin: l'exemple du Bac professionnel Soins et Services à la Personne et aux Territoires* porte sur une formation dans un lycée professionnel. Le texte présente les données partielles d'une recherche ethnographique en cours et propose de décrire et d'analyser l'accent mis dans cette formation sur le bon usage du corps pour des étudiant·es qui, pour la plupart, sont des femmes. En ce sens, les formes et les contenus du travail socialisant proposent la construction, pour les élèves, d'un féminin considéré comme acceptable, respectable et producteur de relations sociales de sexe et de classe situées.

Le deuxième chapitre de cette quatrième partie est intitulé: *Pratiques Enseignantes et Diversité Sexuelle dans le Cadre de l'Éducation Professionnelle et Technologique à l'IFPA, Campus de Belém*. Le texte aborde la relation entre la pratique de l'enseignement et la diversité sexuelle dans le cadre de l'enseignement professionnel, en utilisant la technique de l'observation dans les matières de formation de base et technique d'une classe de bac professionnel: « Accueil Événementiel ». L'étude confirme les tensions générées par l'acceptation ou la non-acceptation de la sexualité des étudiant·es et centre son attention, sur les étudiant·es et leurs relations interpersonnelles à partir des conflits générés par les différences d'idéaux, les conflits pour le pouvoir et le leadership. Pour ce qui est des enseignant·es, la mise en œuvre d'entretiens semi-directifs démontre leur incapacité à aborder les questions liées au genre dans leur discipline et leur proposition d'une nécessaire formation continue axée sur cette question, ainsi que celle de la formation d'un cercle d'études sur la diversité sexuelle.

Le dernier chapitre s'intitule: *Comment les filles françaises insérées dans des filières scolaires « masculines » (mécanique, bâtiment...) perçoivent les attitudes et pratiques de leurs enseignant·es à l'égard de la mixité?* Le titre du texte pose tout de suite une question. À partir de celle-ci, l'auteur cherche à démontrer que, malgré les différentes campagnes de promotion de l'égalité à l'école et dans le monde du travail dans le cadre de l'éducation française, la division sexuelle du travail « résiste » aux années et à l'idéal de diversité, rendant certains cours plus masculins que d'autres. Pour l'affirmer, elle analyse, à partir du discours des femmes et de l'observation directe, les représentations et les attitudes des enseignant·es des lycées professionnels face à la situation exceptionnelle de la mixité dans leur espace.

Les organisateur·rices de cet ouvrage présentent donc au public un ensemble de recherches qui permettent d'observer la diversité des perspectives théoriques et méthodologiques, mais aussi les possibilités d'aborder les questions de genre dans l'enseignement professionnel et technique, en cherchant à apporter une contribution à ce champ. Nous sommes très reconnaissant·es aux auteur·es pour leurs efforts dans la rédaction des contributions qui sont maintenant mises à la disposition des lecteurs français et brésiliens. Nous espérons que ce travail sera une première étape dans les partenariats entre les deux pays concernant les réflexions sur l'égalité des sexes et la pleine citoyenneté pour tous les individus, à partir de la proposition pédagogique émancipatrice initiée par l'Education Professionnelle et Technologique.

Ilane Ferreira Cavalcante (IFRN/Brasil)

Avelino Aldo de Lima Neto (IFRN/Brasil)

Jacques Gleyse (Université de Montpellier/France)

Julie Thomas (Université Jean Monnet-Saint Étienne/France)

Organizadores(as) / Directeur.trices de l'ouvrage.

Bibliographie | Referências

- Almanza, K (2017). *Le genre dans les filières industrielles: étude d'un parcours atypique*, Montpellier: Mémoire de Master 2 MEEF 2d degré CPE, FDE, ESPE.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2007). *Quoi de neuf chez les filles? entre stéréotypes et libertés*, Paris: Nathan.
- Beaud, S. (2002). *80 % au bac... Et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: La Découverte.
- Belotti, E. G. (1973). *Dalla parte de la bambine, L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrini.
- Boissieu, C. (2009). *Le genre scolaire: un effet aveugle de l'acculturation à l'école maternelle?* Etude anthropo-didactique des conditions de son émergence, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Bordeaux 2.
- Brucy, G. (2005). L'enseignement technique et professionnel français. Histoire et politiques. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 4, 13-34.
- Brucy, G., & Troger, V. (2000). Un siècle de formation professionnelle en France : La parenthèse scolaire? *Revue française de pédagogie*, 131(1), 9-21. <https://doi.org/10.3406/rfp.2000.1040>
- Buchmann, C., DiPrete, T.A., Mc Daniel, A. (2008). Gender Inequalities in Education, *Sociology*, 34, 319-337.
- Butler, J. (2004). *Undoing gender*, London: Routledge.

- Ciavatta, M. (2016). A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da Educação Profissional e Tecnológica, *Holos (Natal)*, année 32, (6), 33-49.
- Cogerino, G. & Mansey, M. (2010), Image du corps, Idéal corporel et féminité hégémonique chez les enseignantes d'EPS, *Tréma*, 32, 95-110.
- Collet, I. (2004). La disparition des filles dans les études d'informatique: les conséquences d'un changement de représentation. *Carrefours de l'éducation* 17 (1): 42-56.
- Couppié, T., & Epiphane, D. (2008). Hommes et femmes minoritaires dans leur profession: le bonheur à quel prix? In: Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat, & A. Vilbrod (Éds.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Rennes: P.U.R., 41-56.
- Couppié, T., Dominique, E. (2001). Que sont les filles et les garçons devenus ? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active. *Bref, Cereq*, 178.
- Dafflon-Nouvelle, A. (2004), Socialisation différentielle des sexes: quelles influences pour l'avenir des filles et des garçons? *Le Genre en vue*, Conférence Suisse des déléguées à l'égalité, projet des places d'apprentissage.
- Daréoux, E. (2007). Des stéréotypes de genre omniprésents dans l'éducation des enfants. *Empan*, 65.
- Denave, S. (2019). « La mécanique, c'est pas son genre? » Parcours de Sandra en CAP Maintenance des véhicules automobiles. In A. Kerivel & H. Buisson-Fenet (Eds.), *Des Jeunes aux marges? Transgressions des sexes et conformité de genre dans les groupes juvéniles*. Rennes: P.U.R., 19-32.
- Depoilly, S. (2014). *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*, Rennes: P.U.R.
- Depoilly, S. (2017) Affirmation et contestation du genre dans les lycées professionnels. *Travail, genre et sociétés*, 38 (2): 113-32.
- Divert, N. (2008). Les formations aux métiers de la couture: des stéréotypes de sexe aux stéréotypes de sexualité. in: Guichard-Claudic, Y., Kergoat, D., & Vilbrod, A. (Eds.) *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Rennes: P.U.R., 71-82.
- Durand-Delvigne, A. (1998) Pour la mixité qui travaille. In: Mosconi N. (Ed.), *Egalité des sexes en éducation et en formation*, Paris, P.U.F., 159-164.
- Duru-Bellat, M. (1990, réédition 2004), *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?*, Paris: L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114, 197-212.
- Duteil-Deyries, S. (2018) *Le mécanisme de la transgression genrée dans un réseau d'éducation à Montpellier. La formation de deux univers scolaires*. Thèse de doctorat, Montpellier.
- Epiphane, D. (2016). Les femmes dans les filières et les métiers « masculins »: des paroles et des actes. *Travail, genre et sociétés*, 36 (2), 161-66.
- Falquet, J.; Hirata, H.; Kergoat, D. et al (Eds.) (2010). *Le sexe de la mondialisation: genre, classe, race et la nouvelle division du travail*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Flamigni, E., Giaque, B. P. (2014). La mobilité de genre à l'épreuve du discours enseignant. *Nouvelles Questions Féministes*, 33 (1), 49-63.
- Fortino, S. (2002). *La mixité au travail*. Paris: La dispute. Coll. Genre du monde.
- Fourier, C. (2001). *Œuvres complètes. [1] vol. 1: Théorie de l'unité universelle [...]*. Paris: Les presses du réel.
- Gendron B. et Lafortune L. (dir.) (2009), *Leadership et compétences émotionnelles dans l'accompagnement au changement*, *Ouvrage Collection Education & Recherche*, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gleyse J., Garcia C., Canal J.-L. (2004) Image of women in Literature on Physical Education and Sport: Representations of Social Transformation in France under the Third Republic, 1870- 1939, *Sport, Education and Society*, Vol 9, 3, Novembre, 363-381.

- Gleyse J., Soares C. (2008). Os manuais escolares franceses de Educação Física, de Higiene e de Moral entre 1880-2004 seriam sexistas?, *Educação & sociedade*, Campinas, v. 28, 102, jan- abr, 137-159.
- Gleyse, J. (2017) *Le Genre de l'Ecole en France. De la mixité à l'inégalité occultée. Expérimentations et propositions de transformations*. Paris: Connaissances et Savoirs.
- Gleyse, J. (2018). Estereótipos e preconceitos de gênero na educação profissional francesa: clarificação de conceitos e análise da documentação existente. *Bagoas - Estudos Gays, Gêneros e Sexualidades*, v. 12, 63-89.
- Gleyse, J. (2020, rééd. mise à jour) *Le Genre de l'Ecole en France. De la mixité à l'inégalité occultée. Expérimentations et propositions de transformations*. Paris: L'Harmattan [1^{ère} Ed. Connaissances et Savoirs, 2017].
- Gramsci, A. (1981). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Gresy, B. & Georges, P., (2012). *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance* [en ligne], Paris. http://www.igas.gouv.fr/IMG/pdf/RM2012-151P_egalite_fille_garcon_petite_enfance.pdf
- Grignon, C. (1989). *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris: Minit.
- Guichard-Claudic, Y. & Kergoat D. (2007) Le corps aux prises avec l'avancée en mixité. *Cahiers du Genre*, 42, 5-18.
- Guichard-Claudic, Y., Kergoat D., & Vibrod A., (Ed., 2008). *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*. Rennes: P.U.R
- Helwig, A. (1998), Gender role stereotyping: Testing theory with a longitudinal sample, *Sex Roles*, vol. 38 (5-6), 403-423.
- Jarty, J., & Kergoat P. (2017) Élèves et enseignant·e·s de lycée professionnel. Décryptage d'une relation au prisme des rapports sociaux. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 198, 35-48.
- Jellab, A. (2008) *Sociologie du lycée professionnel: l'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*. Toulouse: Presses Univ. du Mirail.
- Junqueira, R. D. (2017) « Ideologia de gênero »: a gênese de uma categoria política reacionária — ou a promoção dos direitos humanos se tornou uma « ameaça à família natural »? In: Ribeiro, P. R. C.; Magalhães, J. C. (Eds.) *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Rio Grande: Editora da FURG.
- Kergoat, P. (2006). De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunesses populaires. *Sociologie du Travail*, 48(4), 545-560. <https://doi.org/10.1016/j.socotra.2006.08.004>
- Kergoat, P. (2014). Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France). *Nouvelles Questions Féministes*, 33(1), 16-34. <https://doi.org/10.3917/nqf.331.0016>
- Kergoat, P. (2017) Jeunesses populaires et répertoires culturels. S'extraire de sa classe, performer son genre. *La Nouvelle revue du travail* [revue en ligne], 10, DOI: 10.4000/nrt.3038
- Lamamra, N. (2014). « Le bon corps au bon endroit ». Incorporation des normes de genre en formation professionnelle en alternance. In: *Raisons éducatives, Vol. 18. Former envers et contre le genre*. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 151-170.
- Le Feuvre, N. (2007). Les processus de féminisation au travail: entre différenciation, assimilation et « dépassement du genre ». *Sociologies pratiques*, 14(1), 11-15.
- Le Maner-Idrissi, G., Renault, L. (2006), Développement du « schéma de genre »: une asymétrie entre filles et garçons? *Enfance*, 3(58), 251-265.
- Léchenet, A., Baurens M., & Collet I. (2016) *Former à l'égalité: défi pour une mixité véritable*. Paris: L'Harmattan.
- Lelièvre C & Lelièvre F. (1991) *Histoire de la scolarisation de filles*, Paris: Nathan.
- Lemistre, P. (2017) Bien être en lycée professionnel et avenir envisagé, *Education et formations* 93: 25-42.
- Leon A. (1961), *Histoire de l'éducation technique*, Paris: PUF, Que-sais-je.

- Lima Neto, A. A.; Cavalcanti, N. C. S. B.; Gleyse, J. (2018). (In)visibilidades epistemológicas: considerações sobre corpo, gênero e sexualidade na produção do conhecimento em educação profissional. *Bagoas - Estudos Gays, Gêneros e Sexualidades*, v. 12, 16-38.
- Lucas, M. K. P.; Silva; K. K. O.; Medeiros Neta, O. M. (2019). A Escola Profissional do Alecrim. *Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC)*, Itapetininga, v. 6, n.1, 3-12, jan./mar.
- Mac Naughton G. (2000) *Rethinking gender in early education*, London: Sage.
- Marry, C. (2004) *Les femmes ingénieurs: une révolution respectueuse*. Paris: Belin.
- Martin, C. L., Eisenbud, L., & Rose, H. (1995) Children's gender-based reasoning about toys. *Child Development*, 66, 1453-1471
- Mauger, G. (2006). *Les bandes, le milieu et la bohème populaire. Etude de la sociologie de la déviance des classes populaires. (1975-2005)*. Paris: Belin.
- Mercader, P., Léchenet, A., Durif-Varembont, J.-P. & Garcia, M. C. (2016) *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*. Paris: ERES.
- Moreau, G. (1994) *Filles et garçons au lycée professionnel*. Paris: L'Atelier.
- Moreau, G. (2000). Les faux semblables de l'apprentissage. *Travail, genre et sociétés* 3(1), 67-86.
- Mosconi, N. (1989) *La Mixité dans l'enseignement secondaire un faux-semblant*, Paris, P.U.F.
- Mosconi, N. (1998) *Egalité des sexes en éducation et formation*. Paris: P.U.F.
- Mosconi, N. (2001) Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école, In: *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence: Socialisations différentielles*, Paris: L'harmattan, 85-11
- Mosconi, N. (2003) Rapport au savoir et division socio-sexuée des savoirs à l'école, *La Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 51, 31-38
- Mosconi, N. (2004) De l'inégalité des sexes dans l'éducation familiale et scolaire, *Diversité*, 138, 15.
- Moura, D. (ed.) (2016). *Educação Profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas*. Natal: IFRN.
- Moura, D.; Lima Filho, D. L.; Silva, M. R. (2015). Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, 20, p. 1057-1080.
- Nascimento, F. L. S. (2018) *A Escola Normal de Natal (Rio Grande do Norte, 1908-1971)*. Natal: IFRN.
- Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur: les BTS et la gestion des aspirations scolaires*. Paris: P.U.F.
- Palheta, U. (2011). Enseignement professionnel et classes populaires: Comment s'orientent les élèves « orientés ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, 59-72. <https://doi.org/10.4000/rfp.3052>
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris: PUF
- Perrot, M. (1987). Qu'est-ce qu'un métier de femme?, *Le Mouvement social*, 140, 4, 5-8.
- Petrovic, C. (2010) *Portrait d'élèves du primaire par leurs enseignants-es: l'impact du genre*, Thèse, Paris X, Nanterre.
- Powlishta, K. & al. (2001) From infancy through middle childhood: The role of cognitive and social factors in becoming gendered, *Handbook of the psychology of women and gender*, New York: J. Wiley R. K. Unger, 116-132.
- Prost, A. (1997). *Education, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*. Paris: Seuil.
- Rey, S. & Battistini M (2016) Chassez les stéréotypes, ils reviennent au galop ! Choix atypiques de formation professionnelle et différenciation des groupes de sexe. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* [en ligne], 42.
- Rey, S. & Battistini M. (2013) Favoriser les femmes ou le sexe minoritaire dans les formations professionnelles en Suisse ? *Lien social et Politiques*, 69, 73-88. <https://doi.org/10.7202/1016485ar>.

- Rocha, A. F. (2016) Educação profissional brasileira e participação feminina: uma análise histórica. *Criar Educação–Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UNESCO*, 1-12.
- Sampaio, A. K. S.; Lima Neto, A. A. (2019) Imagem corporal e práticas pedagógicas na Educação Profissional: reflexões introdutórias sobre o estado do conhecimento. *Revista Educação e Linguagem*, v. 6, p. 121-138.
- Santos, R. M. B. (2019) *Entre a ordem e o progresso: a Escola de Aprendizizes Artífices de Natal e a formação de cidadãos úteis*. João Pessoa: IFPB.
- Silva, F. L; Morais, M. A. C. (2018) Representações da docência feminina no início do século XX. *Bagoas – Revista de Estudos Gays*, v. 1, p. 40-62.
- Souza, L. M.; Lima Neto, A. A. (2019) Fazendo gênero na Educação Profissional: notas epistemológicas a partir do estado de conhecimento sobre educação profissional e gênero na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2008-2019). *Cadernos de Pesquisa*, v. 26, p. 235-250.
- Stevanovic, B., & Mosconi, N. (2007) Les représentations des métiers des adolescent(e-s) scolarisé(e-s) dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, 161, 53-68.
- Tanguy, L. (2000). Note de synthèse—Histoire et sociologie de l'enseignement technique et professionnel en France: Un siècle en perspective. *Revue française de pédagogie*, 131, 97-127.
- Tanguy, L. (2013). Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école: Une mise en perspective des années 1950 aux années 1990. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 183, 27-37. <https://doi.org/10.4000/rfp.4153>
- Tap, P. (1985) *Masculin et féminin chez l'enfant*. Toulouse: Privat.
- Thomas, J. (2013a) Le corps des filles à l'épreuve des filières scolaires masculines. Le rôle des socialisations familiales et des contextes scolaires dans la manière de « faire le genre ». *Sociétés Contemporaines*, 90, 53-79.
- Thomas, J. (2013b) Corps au travail, travail des corps: les filles dans des orientations scolaires « techniques ». In: Raggi, P. & Knittel, F. (Eds.) *Genre et techniques*, Rennes: P.U.R., 101- 112.
- Tofoli, M. (2013) *Gestes professionnels et pratiques de classe: la place des enseignants dans la perpétuation des stéréotypes de genre*, Mémoire M2 MEF, FDE: Montpellier.
- Vouillot, F. (2002) Construction et affirmation de l'identité sexuée et sexuelle: éléments d'analyse de la division sexuée de l'orientation, *L'orientation scolaire et professionnelle*, (31)4, 485-494
- Vouillot, F. (2007) L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 87. Zaidman, C. (2007). La mixité, objet d'étude scientifique ou enjeu politique?. *Cahiers du Genre*, 42(1), 205-218.

1^a PARTE

GÊNERO, SEXO E SEXUALIDADES

GENERALIDADES
E TEORIZAÇÕES

GENRE, SEXE ET SEXUALITES

GENERALITES ET
THEORISATIONS

1^{re} PARTIE

A escola na França: princípios de igualdade, realidades mais complexas

Annie Lechenet

Universidade de Lyon,

Laboratório Triangle UMR 5206

annie.lechenet@wanadoo.fr

Tradução:

Cláudia Emília Aguiar Moraes

Revisão:

Avelino Aldo de Lima Neto

Introdução: Condorcet, os cidadãos e as cidadãs, ou a igualdade dos sexos e a não consideração dos corpos sexuados

Em 1792, Condorcet afirma que « a sociedade deve ao povo a instrução » (1994, I, pp. 61-67) porque os cidadãos e as cidadãs da república precisam ser instruídos(as) para « votar compreendendo o que se passa », como também disse, à mesma época, seu amigo Jefferson. Trata-se de cidadãos e cidadãs: Condorcet, um dos poucos no seu tempo, foi a favor da igualdade de cidadania para as mulheres, incluindo o direito de voto (Condorcet, 1790).

Ele estabelece seu pensamento radical sobre a igualdade dos sexos na separação da alma e do corpo, decorrente do pensamento cartesiano: pouco importa qual seja o corpo, sexualmente diferenciados, são as almas, ou mentes, que são absolutamente iguais. « A instrução deve ser a mesma tanto para as mulheres quanto para os homens », uma vez que « toda instrução, ao limitar-se a enunciar verdades e a desenvolver as suas evidências, não deixa claro como a diferença de sexos introduziria uma evidência na escolha dessas verdades ou n« A instrução deve ser a mesma tanto para as mulheres quanto para os homens » a maneira de pô-las à prova » (1994, I, pp. 96-100).

Mulheres e homens são sexualmente diferentes em seus corpos, mas na medida em que são dotados(as) de uma mente idêntica, devem, igualmente, gozar da cidadania, do direito do voto, participar da vida da república — e para isso, devem ser formados(as).

Se direcionada às suas mentes, essa instrução desenvolve suas aptidões intelectuais — saber ler, escrever, contar, entender o orçamento do Estado — e suas capacidades racionais, especialmente para serem capazes de pensar no interesse comum.

Mais do que isso, essa instrução igualitária deve ser dada no « encontro de crianças de ambos os sexos em uma mesma escola », porque « o ensino deve ser comum e confiado a um mesmo docente que possa ser escolhido indiscriminadamente entre alguém de um ou outro sexo » (Condorcet, p. 100). Se Condorcet defende a diversidade tanto de estudantes como de docentes, é porque somente ela garante a igualdade de instrução — não há diferença, como disse Condorcet acima, na « escolha das verdades ».

Quanto ao *status* do corpo e da sexualidade, o que pode acarretar o encontro dos sexos? Que lugar é dado aos corpos, os quais são sexualmente diferenciados? Arriscamo-nos a testemunhar práticas da sexualidade, especialmente no momento no qual estudantes entram na puberdade? Quanto a essa questão, Condorcet toma o caminho oposto ao do pensamento católico;

Essa reunião, sempre em público, e sob o olhar dos professores, longe de ser um perigo para a moral, seria bem mais uma prevenção contra esses diferentes tipos de corrupção cuja separação dos sexos, no final da infância ou nos primeiros anos da adolescência, é a principal causa (*ibidem*, pp. 100-101).

Mesmo ao atribuir o « perigo para a moral » à separação dos sexos, em vez de à sua junção, por outro lado ele chama de « corrupção » as eventuais práticas sexuais juvenis, tal como os defensores do pensamento religioso de seu tempo. Essa caracterização, na verdade, parece ser comum até mesmo para os revolucionários do século XVIII.

Não é exato que nossas avaliações tenham mudado muito, mesmo se « as relações entre adolescência, juventude e sexualidade tenham sido profundamente transformadas a partir da segunda metade do século XX » (Bozon, 2012, p. 121). De fato, continua o sociólogo, « paradoxalmente, a emergência de uma autonomia privada [especialmente sexual] na adolescência e na juventude anda de mãos dadas com uma explosão de preocupações adultas ». Ele acredita, ademais, que presenciamos um « alarmismo sexual que beira ao pânico moral » (*Ibidem*).

No presente texto, nós nos interrogamos sobre as ambiguidades e dificuldades atuais do *status* da sexualidade dos jovens, questão essencialmente ligada àquela do corpo e do gênero. Fazemos isso particularmente no espaço social escolar, tradicionalmente construído na França, em seus princípios¹, sob um certo imperativo de rejeição dos

¹ No presente artigo, em sua primeira parte, são apresentados os *princípios* da escola francesa em geral, sem dúvida implementados em certas classes ou certos estabelecimentos escolares que praticam uma pedagogia mais « tradicional », os quais compõem a maioria das escolas. Há poucos estabelecimentos praticantes de pedagogias inspiradas em Freinet ou Montessori. Por outro lado, esses princípios são aqueles anunciados aos(as) professores(as) durante sua formação. O estudo de André Pachod, citado abaixo, também se refere com razão à « escola », porque essa injunção de princípios tem efeitos sobre as representações e sobre os ideais profissionais dos atores e atrizes da instituição escolar.

corpos. Após resgatar as dimensões desconsideradas da sexualidade dos jovens em um discurso mais ou menos implícito da instituição escolar através da sua tradição de reclusão², apresentamos algumas de suas consequências efetivas, evidenciadas por uma pesquisa feita nas escolas francesas de segundo grau³. Como será demonstrado na segunda parte desse trabalho, constatamos dúvidas e interrogações sobre o lugar da sexualidade dos alunos no ambiente escolar entre os diretores desses estabelecimentos. No entanto, a observação etnográfica mostra dificuldades ligadas à renovação dos modelos de gênero, renovação essa portadora de violências de gênero banalizadas e perigosas.

Assim, de um ponto de vista educativo, trata-se pura e simplesmente de negar a presença de corpos e de desejos sexuais nas escolas mistas ou, levando-as em conta da maneira mais coletiva possível, trata-se de trabalhar por meio de uma educação conscientemente assumida para uma elaboração benéfica (Mijolla Mellor, 2012; Natanson 2007).

A escola republicana francesa: uma tradição de reclusão

Uma tripla reclusão

Implementada, principalmente, pelas leis de 1881-1882, a escola primária na França é uma instituição que se quer « republicana », pois uma de suas missões fundamentais é formar os futuros cidadãos e cidadãs da república⁴, como postulava Condorcet. Para isso, essa escola acredita que ela deve retomar os três elementos fundamentais de uma tradição multissecular de enclausuramento que aparecem como inerentes à sua missão: a sacralização, a reclusão escolar (no sentido estrito do termo) e a forma escolar (Pachod, 2019).

A « sacralização » é a dimensão institucional das formas de reclusão;

Sacralizar a escola é colocar fronteiras que protegem de invasões exteriores, de desordens, de paixões, de violências da sociedade. [...] Proteger a escola de intrusões de pessoas, de teorias e de convicções opostas às leis e aos valores da República provou ser uma preocupação constante de todo governo francês desde as leis de Jules Ferry (Pachod, 2019, p. 18).

No que concerne à « reclusão escolar », estritamente falando, ela corresponde ao plano da organização e dos conteúdos, às exigências de resistir tanto a elementos exte-

² NT; A autora emprega o termo *clôture*, que poderia ser traduzido por « clausura ». Dada a sua aproximação com o universo religioso, optamos pelo emprego de « reclusão ».

³ NT; o segundo grau francês corresponde, no Brasil, aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

⁴ A escola secundária, progressivamente unificada a partir de 1936, é quase edificada no mesmo molde e responde em parte aos mesmos objetivos (Prost, 1968). Os liceus profissionais são um pouco diferentes, de fato, mas também devem ser organizados a partir dos mesmos princípios que regem os liceus de ensino geral e tecnológico.

riores – como às pressões do ambiente social, especialmente portador de demandas de eficácia produtiva – quanto a elementos internos aos estudantes, a saber, os impulsos e seduções emocionais. Segundo Pachod, a reclusão responde a « quatro exigências; de ruptura com as experiências imediatas, de promoção do universal, de resistência às seduções e aos impulsos, de autoformação » (*ibid.* p. 20).

Quanto à « forma escolar », que inclui um modo de organização (por classes de estudantes, emprego do tempo de estudos, programas), e notadamente uma disciplina social e corporal (se manter sentado, se calar)⁵, ela « prova ser um modo específico de socialização » (Vincent, 1996) evidenciada em numerosos estudos. Deve-se notar aqui que, através do corpo, é a mente que é essencialmente visada por essa forma escolar; « Esta última sugere que o aluno que aprende quando está na escola submetendo sua conduta às regras, não o faz por medo ou submissão, mas por um exercício individual e coletivo da razão » (Audigier, 2008, 9).

Assim, « a forma escolar dedica-se inteiramente à construção de um sujeito racional e autônomo » (Pachod, 2019, p. 22). Maulini e Perrenoud analisam como, através dessa forma escolar, « uma disciplina intelectual e corporal nutre um trabalho árduo a custo da vontade e de esforços ». Mas eles apontam nisso uma « contradição », que consiste em « *ignorar* as resistências enquanto exige adesão » (Maulini e Perrenoud, 2005, pp. 151-152) (grifo nosso). Retomaremos essa dificuldade que parece ser frutífera em elementos para compreensão.

O corpo relegado a um lugar paralelo

Não é somente a « disciplina intelectual e corporal » (Maulini et Perrenoud, *op. cit.*), mas o conjunto desses elementos de reclusão que assinalam um lugar muito particular ao corpo dos membros da instituição escolar – quer se trate daquele dos(as) professores(as), dos adultos em geral, e mormente o dos estudantes, crianças e adolescentes. Pois se a sacralização, os conteúdos pedagógicos e a forma escolar visam formar as capacidades intelectuais e racionais que se constroem nos(as) alunos(as), então a disciplina corporal é somente um instrumento, de alguma forma negativo, dessas mesmas capacidades, sendo o corpo apenas um suporte a dominar.

Certamente, em todos os momentos e espaços da escola, em qualquer matéria escolar, o corpo está presente. De acordo com Sylvia Faure e Marie-Carmen Garcia (2003, p. 86), « a escola sempre fomenta ‘políticas do corpo’, conhecidas ou ignoradas pelos(as) professores(as) », segundo as « pedagogias implícitas do corpo engajadas nas situações de aprendizagem cotidianas ». Mas essas « pedagogias implícitas » e, em geral, as atitudes educativas observadas no conjunto dos espaços escolares comportam uma dimensão de « trabalho sobre o corpo e do corpo » (Faure e Garcia, *Ibidem*), que

5 Cf. Faure e Garcia, 2003, p. 86.

podemos considerar estar baseada, na verdade, em uma negação do corpo, do objeto conhecido mas recalcado, no sentido freudiano⁶.

Os estudos atuais desenharam um quadro sombrio, de maneira que, em uma síntese recente, Marie Gausse fala de um « não lugar do corpo no espaço escolar » (2018). Em uma obra pioneira, Claude Pujade Renaud (1983) afirma que « o corpo do estudante na sala de aula » é da ordem do « zumbi », na medida em que está presente e ausente, ou desabitado, devendo ser disciplinado. A instituição escolar « se apropria e disciplina o corpo, visto como dissociado da mente e forçado a ser esquecido » (Dizerbo, 2016) e Jacques Rouyer (2014) associa essa coação ao esquecimento, novamente ao « sistema » da escola francesa, « um sistema intelectualista originado do dualismo corpo/mente ».

Mais precisamente, consoante à distinção teorizada nas origens da escola da III República por Ferdinand Buisson, Ingrid Voléry evoca uma criança forçada a viver numa espécie de corpo duplo; o corpo da « criança » é em parte deixado na porta da escola ou entregue à família na esfera privada, enquanto que, paralelamente, a escola acolhe e fabrica um segundo tipo de corpo, aquele do « aluno », um corpo público que escreve, conta, raciocina e está restrito à organização espaço-temporal da sala de aula (Voléry *apud* Gausse, *op.cit.* p. 3).

Uma prova de que esse « corpo público » já seja do(a) futuro(a) cidadã(o) da república – ele ou ela iguais, dada a abstração de suas características concretas⁷ – reside no fato de a maior parte dos(as) docentes declarar não « ver »⁸ se são meninos ou meninas os(as) estudantes aos quais se dirigem (Egaligones 2011). Destarte, Georges Vigarello (1978) aplica ao espaço escolar a hipótese foucaultiana de um *corpo endireitado* e Jacques Gleyse (2018) analisa uma *instrumentalização do corpo*, ambos partindo do corpo enquanto base de toda a disciplina escolar⁹. Voltaremos a esse assunto posteriormente.

No entanto, existem também « ‘saberes’ didatizados do corpo » (Faure e Garcia, *op.cit.*), como as « disciplinas específicas que tomam o corpo como seu objeto¹⁰ »; a biologia – para a qual se trata de conhecer objetivamente o corpo – e a Educação Física e Esportiva – que visa garantir o domínio sobre ele e o seu bom desenvolvimento.

Primeiramente, destacamos que esse lugar conferido ao corpo é não apenas secundário, mas, no caso da biologia, exterior ao corpo vivido. Contudo, a noção de « corpo-

6 « O conteúdo de uma representação ou ideia recalcada pode, então, tornar-se consciente, com a condição de que possa ser negada. A negação é uma maneira de conhecer o recalcado » (Freud, 1934).

7 « Cada indivíduo, com efeito, pode, como homem, ter uma vontade particular, contrária ou diversa da vontade geral que tem como cidadão ». *Contrato Social*, Livro I, capítulo VII.

8 O termo pode ser compreendido no seu triplo sentido de percepção sensível, consideração intelectual e, também, de atenção mental.

9 NT; Ao utilizar a expressão *corpo endireitado* (« *corps redressé* »), a autora faz referência à obra *Le Corps redressé: histoire d'un pouvoir pédagogique*, de Georges Vigarello, cuja primeira edição foi publicada na França em 1978 mas que segue sem tradução brasileira. Já a expressão *instrumentalização do corpo* diz respeito à hipótese fundamentada desenvolvida por Jacques Gleyse em obra já traduzida no Brasil.

10 Jacques Rouyer (2014) argumenta que « o termo educação física, ou educação corporal, não deve se referir a uma « disciplina » de ensino, mas a uma dimensão transversal de vários ensinamentos diferentes ».

reidade » (Merleau-Ponty, 1945; Hérítier, 2006; Gleyse, 2018) permite fazer a distinção entre o corpo vivo e o corpo vivido. No primeiro caso, ele é analisado nas aulas de biologia através da temática das funções orgânicas, como a digestão, a respiração e a reprodução (Jourdan 2006). No segundo caso, por um lado, « as experiências cotidianas marcadas pela cultura prevalecem sobre a natureza do organismo » (Beauchez, 2011); por outro, a subjetividade constitui uma instância não apenas observada, mas também, auto-observada e observadora (*ibidem*).

Pode-se, portanto, perceber que esse primeiro « saber do corpo » não fornece ao(à) estudante nenhum conhecimento suficiente dos elementos culturais que compõem seu corpo – exceto pela contribuição de uma reflexão sobre a constituição dos modelos masculinos e femininos no capítulo dedicado à educação sexual na turma de segundo ano do Ensino Médio –, nem dá um lugar subjetivamente reconhecível na construção da sua relação consigo mesmo(a).

Quanto à Educação Física e Esportiva, ela se dirige ao corpo do estudante para educá-lo, mas porquanto ela é uma disciplina escolar separada, ela atribui a esse corpo um lugar que é, de alguma forma, paralelo ao da mente. Certamente « a Educação Física e Esportiva¹¹ ajuda todos os alunos e alunas a adquirir novos pontos de referência sobre si próprios, sobre os outros e sobre o ambiente, a fim de construir uma autoimagem positiva, respeitando as diferenças », segundo os programas do Ministério da Educação Nacional (MEN, 2015).

No entanto, para construir uma verdadeira educação para esse indivíduo « composto » de corpo e alma, como afirmava Descartes – quando já não se tratava para ele de pensar os conceitos, mas a realidade de cada indivíduo –, devemos levar novamente em conta o corpo vivido. Este depende de uma série de realidades psíquicas e sociais, objetivas e subjetivas, para as quais os(as) professores(as) devem ser sensibilizados(as) na sua formação. Na verdade, para os estudantes, peculiarmente na fase da adolescência, conforme Céline Garcia (2000),

O medo do próprio corpo, o desejo de normalidade, a necessidade de se parecer com os cânones de beleza do momento, a diferença entre a realidade biológica e o corpo idealizado e socialmente normatizado podem ser motivadores ou traumáticos, segundo a experiência de cada um(a). As atividades na EFE podem, portanto, tanto ser fator de integração em um grupo ou quanto ser fonte de pressão para não decepcionar ou falhar. A « esportivização » da EFE agrega a um conteúdo educacional critérios sociais de desempenho que rapidamente se tornam problemáticos para muitos estudantes, especialmente porque eles são atingidos por estereótipos sociais e sexuais.

11 NT; Doravante, empregaremos a sigla EFE para essa expressão.

Por outro lado, numerosos trabalhos demonstram que « a educação física ensina a se submeter a vontade da mente. Longe de libertar o corpo do estudante, a EFE visa também dominá-lo » (Goarzin *apud* Gaussel, p. 9).

A educação mista e a sexualidade

Em 1975, os decretos de implementação da « lei Haby » instituem a educação mista em todos níveis de escolaridade. Diversos estudos indicaram que, inicialmente, essa implementação foi motivada por uma preocupação econômica, não sendo acompanhada de reflexões pedagógicas (Mosconi, 1989; Pezeu, 2011; Zancarini-Fournel, 2004). Tratava-se também, indubitavelmente, de uma adaptação a um certo « espírito da época », num período de rápida modernização dos costumes, uma vez que não se registaram movimentos significativos de preocupação ou protesto a seu respeito.

Sobre essa ambiência, as palavras de Jean Dutourd, escritor conservador, parecem anedóticas. Cito-as, porém, porque certamente levantam uma questão que ainda suscita muita discussão, para além dos círculos da *France-Soir* ou da *Radio Courtoisie*¹². Mesmo em 1983, ele fez uma das suas personagens dizer:

Em consequência de que aberração se instituem escolas mistas? O que achavam que surgiria dessa medida, senão um grande baile de virgens e a transformação metódica das escolas em bordéis? É de se perguntar se não somos objeto de um complô que teria como duplo objetivo de acabar com a personagem misteriosa, intocável e encantadora outrora conhecida como « a jovem moça » e de impedir sistematicamente os garotos de conseguir passar em seus exames, ao colocar um harém ao seu alcance (Dutourd, 1983, p. 88).

Deixemos de lado o fato de os exames serem aqueles dos garotos para pôr em cena a questão principal : a diversidade de gênero incita os estudantes às práticas sexuais, distraíndo-os do compromisso com seus estudos? De modo geral, podemos pensar que a resposta a essa questão, formulada dessa maneira, foi negativa, tanto por parte dos atores e atrizes da instituição escolar, quanto por parte da maioria da opinião pública. Todos(as) parecem compartilhar os pressupostos do « sistema intelectualista procedente do dualismo corpo e mente » (Rouyer, 2014), segundo o qual se faz uma abstração do corpo na escola.

Essa abstração concerne especialmente ao corpo dos estudantes, o que, em primeiro lugar, tem uma implicação ético-política e, conseqüentemente, pedagógica. De acordo com a opinião da maioria dos(as) docentes, por exemplo, a igualdade entre os gêneros está completamente garantida na escola, haja vista que eles e elas não fazem nenhuma

¹² Jean Dutourd escrevia para o *France-Soir*, jornal bastante conservador, e falava na *Radio-Courtoisie*, estação de rádio administrada por católicos muito conservadores.

diferenciação entre ambos, nem se preocupam em saber a qual gênero se dirigem e nem mesmo pensam nisso (Egaligones, 2011).

Quanto à sexualidade, parece que este também não é um objeto de discussão. Ao notar que não se empregam mais os nomes dos « dois sexos diferenciados », mas os termos neutros indiferenciados de « estudante » e « docente », Nicole Mosconi vê a implementação da educação mista, nos anos 1970, como um desejo de neutralidade. Ela assevera: « Em suma, é como se o sistema escolar não procurasse, na relação pedagógica, educar a sexualidade, e sim repeli-la ». A autora associa essa vontade ao conjunto da tradição francesa, que consiste em pensar nos termos de uma masculinidade supostamente universal, que na realidade produz a invisibilização e até mesmo a negação do feminino em geral, e mais particularmente do corpo feminino sexualizado (Mosconi, 1989).

No entanto, outros elementos educativos foram recentemente introduzidos, devendo ser levados em conta de forma dita « transversal » pelo conjunto de docentes e membros da « comunidade educativa ». Tais elementos visam o bem-estar geral dos alunos e se traduzem no mote « educação para » – para a saúde, para a sexualidade –, a qual integra aspectos de conhecimento objetivo do corpo, de experiências corporais e psíquicas, bem como a aquisição de « capacidades psicossociais », particularmente em termos de igualdade de gênero.

O conhecimento sobre a efetiva implementação dessa « educação para » ainda é parcial. É o corpo vivido como um corpo « sexualizado » que é levado em conta nessas medidas, e é isso que dificulta a vida dos atores da comunidade educativa. Marie Gausse considera que, nas instruções ministeriais,

essa educação não deve ser limitada ao campo científico ou cidadão, mesmo assim poucas indicações são dadas para ajudar os(as) docentes a ir além desses limites disciplinares ou a abordar outros aspectos que não o desenvolvimento de competências psicossociais (Gausse, 2018).

Podemos citar, contudo, o estudo de Lenoir e Berger (2007) sobre as representações docentes acerca do bem-estar dos estudantes do colégio¹³. A investigação « revela que os/as docentes não querem levar em conta as mudanças corporais associadas à adolescência » (Gausse, *op. cit.* 9). A comunidade de profissionais da educação, em geral, fica desconfortável face às mudanças corporais que estão na base do acesso à sexualidade e não se permite ultrapassar certas fronteiras que, segundo os atores envolvidos, estão associadas à intimidade. Essas representações costumam se basear, com frequência, na falta de formação sobre o cuidado geral do estudante e sobre o impacto psíquico das transformações físicas e psicológicas do(a) adolescente (Gausse, *op. cit.*, p. 17).

13 NT: fase do ensino secundário francês que atende adolescentes dos 13 aos 14 anos.

Mas docentes e atores da comunidade educativa, de certa forma, realmente consideram as modificações corporais dos adolescentes, não obstante digam que não querem levá-las em conta. Parece que, em geral, o modo como o corpo é pensado nesses sistemas de « educação para » mostra que se pratica um importante trabalho de moralização e normalização de comportamentos, particularmente os « sexuais », de adolescentes. A esse respeito, Albenga & Garcia (2017) falam de uma « responsabilização excessiva das meninas ».

Como fica claro, com esses estudos já entramos no campo das realidades empíricas atuais.

A irrupção de certas realidades

As realidades concretas corporais e sociais também existem dentro da escola, embora a reclusão escolar seja um discurso organizador, utilizando princípios e práticas cujo escopo é alinhar a escola com o desejo republicano de uma igualdade cidadã baseada na abstração de diferenças individuais. Se um certo número de discursos escolares nega o corpo, o sexo, o gênero e a sexualidade, estas dimensões produzem efeitos que não se podem ignorar. Se desejamos, por razões educacionais ou políticas, melhor compreender as realidades do corpo, notadamente a do corpo vivido, da sexualidade e do gênero, isso só é possível graças a estudos de abordagem empírica, dos quais apresentamos adiante alguns resultados.

Questões para uma realização efetiva da igualdade

A mais conhecida das dificuldades ligadas à construção da reclusão escolar em relação ao corpo, ao sexo dos estudantes e à sexualidade diz respeito ao papel do gênero enquanto construção de modelos restritivos e hierárquicos de feminilidade e masculinidade. O que faço nessa ocasião é somente recordar tal dificuldade, pois ela já foi estudada de maneira muito consistente, desde os anos 1990, na França. Nesse período, percebemos que as meninas geralmente obtinham melhores resultados na escola do que os meninos. Por outro lado, seu destino social e pessoal permanecia profundamente desigual, tanto em termos de carreira profissional quanto na inferioridade de sua renda e na distribuição de tarefas domésticas.

Estudos extensos e detalhados mostraram como esse paradoxo pode ser explicado pelo fato de, mesmo nas escolas mistas, os estereótipos de gênero se instauram de uma forma tão prejudicial que os(as) docentes e a equipe técnica escolar não estão cientes deles. Ademais, eles dificultam tanto o desenvolvimento de meninas quanto de meninos ao confiná-los em modelos rígidos de masculinidade e feminilidade. Os trabalhos de Marie Duru-Bellat foram pioneiros nessa direção. Eles revelaram como, « sem perceber, professores e professoras adotam comportamentos diferentes com os estudantes de acordo com o sexo », destacando um « currículo oculto transmitido de forma invisível e muitas vezes inconsciente pelos atores da instituição escolar » (Duru-

-Bellat, 1990, *passim*). Mosconi (1994) e Zaidman (1996) indicaram a mesma situação na ambiência da escola primária, estudando, em particular, a distribuição bastante desigual do uso da palavra na sala de aula.

Desde 1983, as convenções interministeriais oferecem condições para o combate às práticas estereotipadas. Além disso, cursos de formação são ofertados, com vistas a sensibilizar os funcionários para as desigualdades reais, especialmente voltadas para as questões de orientação educacional e profissional, bem como dos riscos da violência de gênero nas escolas (Léchenet, Baurens & Collet, 2016, pp. 5-7).

Nesse contexto, duas questões causam preocupação, particularmente aos(às) pesquisadores(as) e autoridades públicas: violências sexuais e de gênero, a serem apresentadas posteriormente; e a reprodução da segregação de gênero na orientação profissional. As garotas « escolhem » primeiro os itinerários literários em vez dos científicos¹⁴. Depois, quando se trata de um liceu técnico e profissional, elas ficam restritas a um número menor de possibilidades, socialmente mais percebidas como femininas e conhecidas por conduzirem a empregos menos valorizados e menos remunerados que aqueles ditos « masculinos » (Lemarchant 2007; Marry & Le Mancq 2011; Vouillot 2007; 2011).

Outras pesquisas tentam captar os sutis processos de aprendizagem do *ethos* da dominação masculina, tornando possível entender como as meninas têm melhor desempenho ao se tratar de dedicação e esforço, mas um menor ao serem confrontadas com situações competitivas. Por outro lado, os garotos também estão igualmente preparados na escola para a « autoconfiança » e a cultura do conflito, o que prejudica mormente aqueles oriundos das classes populares, cuja cultura viril é demasiadamente oposta aos valores e expectativas do mundo escolar, mas favorece eminentemente os garotos de meios mais dominantes (Duru-Bellat, 1990; Zaidman, 1996). Não é preciso dizer que essa socialização não ocorre da parte dos adultos em direção aos jovens, mas também em todas as relações entre pares (Delalande, 2001; Mercader, Lechenet, Durif-Varembont & Garcia, 2016). Podemos, assim, estimar que a escola é também um « lugar de produção da ordem do gênero » (Bereni *et al.*, 2012)¹⁵.

Questões sobre o lugar das relações amorosas dos(as) estudantes

Se os oponentes da educação sexual e da consideração do gênero na prática pedagógica afirmam que essas inovações tendem a encorajar crianças e adolescentes a se envolverem em condutas sexuais reais, ou até mesmo a introduzi-las na escola¹⁶, a narrativa institucional oficial delas se desvia. Obviamente, porém, a sexualidade em suas representações e também em certas práticas faz parte dos processos relacionais juvenis. Acerca disso, declara Michel Bozon (2012, p. 124):

14 Na França, esses itinerários, até o presente momento, são fortemente diferenciados e separados desde o segundo ano do liceu.

15 Para sínteses recentes dessas pesquisas, ver Bereni, Chauvin et al. 2012, Chaponnière 2006, Collet & Dayer 2014, Petrovic 2004.

16 Consultar o número 65 (2018/2) de *Cahiers du genre; l'école à l'épreuve de la théorie du genre*.

As relações entre os pares criam um pertencimento de grupo etário e são um veículo para o estabelecimento de normas coletivas, particularmente em relação à sexualidade. Quanto às relações amorosas, elas provocam avanços na construção do eu através do confronto com o outro. Nos tempos contemporâneos, a adolescência tornou-se, assim, um período de preparação e aprendizagem da sexualidade.

Essas relações também acontecem na escola – não só o encontro de parceiros, mas também certas práticas de relacionamentos afetivos, como beijar e andar de mãos dadas. Uma pesquisa recente cujas questões se detiveram nas práticas de estudantes do ensino secundário entre eles, entre elas, e entre elas e eles mostra uma certa aceitação destas práticas, desde que os estudantes « se enquadrem » e respeitem certos limites conhecidos como « decência »¹⁷. A investigação começou com uma série de entrevistas semiestruturadas com 39 diretores(as) de escola¹⁸, durante as quais foram explicitamente feitas interrogações acerca dos relacionamentos dos estudantes.

Como é que eles se comportam? « Se estamos falando de comportamento entre si mesmos, eles agem como os adolescentes dessa idade querem agir, num ambiente em que, teoricamente, os encoraja a ter um certo recato em suas expressões amorosas. Mas penso que todo estabelecimento escolar tem essa preocupação, que para nós é mais uma preocupação de respeito mútuo. Quer dizer, deixamos de lado a culpabilização ou a punição quando dois jovens possam estar se beijando ou expressando condutas muito íntimas. Em vez disso, vamos convidá-los a ser mais discretos. [...] Portanto, não estamos nem em uma boate, nem em um lugar onde os jovens possam se aventurar a ter atitudes e posturas reprováveis no que diz respeito à decência. » (risos) (Liceu privado de ensino geral e tecnológico, no centro da cidade)

Essa tolerância se expressa como uma adaptação aos tempos atuais e parece ser, para vários diretores, a prova de uma certa normalidade, especialmente se seus estabelecimentos recebem uma alta proporção de estudantes vindos de um meio desfavorecido. Nesse contexto, ouvimos o termo « casaizinhos » nada menos que 6 vezes num total de 39 entrevistas, o que se mostra significativo para um termo tão específico. Sobre isso,

17 Pesquisa *Violécogenre*, financiada pela Agencia Nacional de Pesquisa (ANR/2009-2013). A investigação, cujo título oficial foi *Os desafios socioeducativos da diversidade de gênero no cotidiano das escolas; práticas generificadas e violência entre pares*, visou aperfeiçoar o conhecimento sobre violência baseada em gênero nos estabelecimentos de ensino secundário na França. Foi coordenada por Patricia Mercader (Centro de Pesquisas em Psicopatologia e Psicologia Clínica) e Annie Léchenet (Laboratório *Triangle*).

18 O relatório da pesquisa, com a metodologia detalhada, pode ser consultado em <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00974687>. Finalizada em 2013, a investigação deu origem ao colóquio internacional *Genre et violence dans les institutions scolaires et éducatives* (Universidade de Lyon, 3 e 4 outubro 2013) e também a publicações como Mercader, P., Léchenet, A., Durif-Varembont, J.-P., Garcia, M.-C., 2016. *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*. Toulouse: Eres.

um diretor de um colégio público e periférico afirma; « na classe de terceiro ano, por exemplo, eles são... há casazinhos que se formam, coisas assim »¹⁹.

Se o termo usado no diminutivo (« casazinho ») parece tão consolador, a ponto de assegurar o caráter normal do estabelecimento – que por tantas outras razões poderia ser percebido como marginalizado –, é porque esse casal permanece nos limites da decência, sem fazer nada grave. Mas isso também significa que o exercício de uma certa sexualidade, nos limiares de uma « relaçãozinha » amorosa – « decente »? – *no interior* do contexto escolar é uma garantia de normalidade. Os jovens das « culturas mediterrâneas »²⁰, nas quais tais relações são supostamente proibidas, não são tão numerosos a ponto de minar essa normalidade da escola – normalidade esta que não é « mediterrânea » e, portanto, sexualmente mais « livre ».

Dentre os(as) diretores(as), contudo, alguns se revelam bastante preocupados;

De todo modo, eu penso que existe, às vezes, uma espécie de banalização do corpo, incluindo o ato sexual etc. Percebemos, por outro lado, que há um tipo de emancipação que faz com que um certo número de atos seja banalizado. Parece-me que cada vez mais estamos lidando com coisas extremas. (Diretor(a) de liceu privado de ensino geral e tecnológico, centro da cidade).

Cada vez mais, temos casais, que são bons alunos²¹, que tendem a... Bem, isso sempre existiu, mas não tanto... se exhibir muito entre si. [Tendem a] se beijar na boca com muita intensidade, ir para um canto, enfim, e sem necessariamente se envergonharem quando dizemos para parar. Isso era menos comum no liceu antes. [...] Em todo caso, isso sempre existiu, mas não desse modo (Diretor(a) de liceu público de ensino geral, periferia urbana, população socialmente diversa).

O material coletado pode não ter valor significativo numa perspectiva quantitativa e mereceria um estudo completo, notadamente avaliando a extensão das diferenças entre as escolas²² e as suas culturas institucionais. Nessa ocasião, utilizamos fragmentos com fins indicativos, tendo em vista abrir o debate, especialmente sobre possíveis alterações no *status* da sexualidade em colégios e liceus franceses. Com efeito, parece-nos reveladora a ausência de « doutrina » estabelecida para os funcionários da equipe

19 NT; nessa classe os estudantes têm por volta de 14 anos.

20 Termo empregado no seu sentido pejorativo, por um dos entrevistados, designando uma cultura de dominação masculina excessiva.

21 O « bom aluno », portanto, deveria ser aquele ou aquela que se dedica mais aos estudos que a sua vida amorosa e sexual.

22 Desejando testar a ideia difundida de que as escolas das periferias pobres são mais afetadas pela violência escolar, a pesquisa cobriu deliberadamente todos os tipos de escolas secundárias, no que concerne ao nível de ensino (colégios, liceus gerais e os profissionais) e à estrutura sociogeográfica (zonas rurais, periferias pobres e prósperas, centros urbanos). Os seus resultados revelam mais diferenças de forma do que de significado nas relações sociais aí estabelecidas (Cf. Mercader et al., op. cit., pp. 94-99).

técnica escolar, os quais se limitam a observar e a tentar se adaptar ao comportamento juvenil e às normas sociais dominantes no tecido social.

Da mesma forma, acerca das vestimentas dos alunos, há uma certa « imprecisão » na abordagem dos(a) diretores(a). A maioria deles se surpreendem com certos trajés, particularmente os femininos²³, seja porque tendem a « se misturar com a multidão para não serem notadas » ou, pelo contrário, porque

elas não têm problema para mostrar tudo, desde que haja oportunidade. Quando exageram, eu as visto com camisetas [da escola]. Os(As) estudantes não têm referências para adaptar suas roupas à situação. São mais as meninas que não têm restrições para se exibirem sem dificuldades. (Diretor(a) de colégio privado, área periurbana e rural)

De 39 entrevistas, ouvimos de apenas uma funcionária, nesse caso a diretora de um colégio, que alguns rapazes usam as calças tão baixas que se podem ver as suas cuecas. Ela não nos disse, entretanto, se a equipe da escola interveio neste caso, tal como, às vezes, acontece quando a mesma conduta é assumida por uma garota. De todo modo, parece que nas aulas de Educação Física alguns docentes também apontam aos garotos a natureza por vezes inapropriada de seus trajés – certamente, trata-se aqui de uma questão de adaptação às práticas especificamente corporais do componente curricular em xeque.

Em geral, parece que os adultos pouco intervêm para regular o código de vestuário. A maioria deles permanece na perplexidade e na tentativa de adaptar a situação a algo entre o que eles consideram serem as normas escolares e as da sociedade.

As meninas sob suspeita

Se os trajés femininos são questionados, isso se deveria à ideia de as meninas serem as responsáveis pelo comportamento sexual (Bozon, *op. cit.*) e pela introdução da sexualidade – e até mesmo da provocação sexual – na escola, de acordo com o antigo padrão de pensamento das religiões monoteístas.

As entrevistas registradas convergem na seguinte concepção: garotos e garotas são diferentes quando se trata das suas relações com o sexo oposto, a sexualidade e o amor. Segundo esses discursos, em suas maneiras de seduzir, as meninas mexem com realidades que não controlam; elas não « sabem o que estão fazendo » ao sair com rapazes ou ao « provocá-los ». Mesmo com suas calcinhas um pouco à mostra e portando minissaias, são tão inocentes que explicam que se vestem assim « para elas

²³ « Os trajés das meninas são frequentemente criticados como « hipersexualizados » e mesmo como « depravados », escreve Michel Bozon (*op. cit.* p. 130), reconhecendo um signo do « pânico moral » dos adultos face a « autonomia sexual » dos jovens.

mesmas » – diz um(a) diretor(a) de colégio privado, localizado em uma zona periurbana e frequentado por camadas médias.

Nessas representações, é muito evidente que as meninas estão conscientes do fato de que elas provocam e quem provocam. Para um diretor de um liceu público (centro da cidade, população mista), se elas estão sempre na moda, « sempre muito bem arrumadas de manhã », não se deve impedi-las, mas deve-se ter o cuidado para que isso « se mantenha dentro dos limites ». Em todo caso, se a educação mista apresenta um problema, é justamente porque esses limiares nem sempre são respeitados; as meninas estão vestidas « mais ou menos com roupas leves » e isso excita os meninos, diz um(a) diretor(a) de colégio particular, situado em área suburbana e com público de classe média. Outro(a) entrevistado(a) ainda acrescenta;

Eh...porque a gente não permite os trajes? Então... tem... não se permite os trajes [porque senão] depois caímos na vulgaridade total. Veja, a... a... a calcinha que vemos. A..., enfim...isso... mas sobre isso, como a gente coloca logo um ponto final, então isso se organiza rápido, né, ou as rédeas caem lentamente, mas é muito raro, e muitas vezes são meninas bastante novas, provocando muito. Então, obviamente, elas chamam nossa atenção e, mas as roupas femin... que poderíamos chamar de femininas, entre aspas, clássica, bonita, fofa, bem... não há muitas delas, de qualquer maneira, né!? (Diretor(a) de colégio público, zona periurbana bastante desfavorecida).

Outros diretores são ainda mais claros, sobretudo em seus comentários sobre certas garotas;

No entanto, elas nem sempre têm o comportamento adequado para evitar que os rapazes ajam dessa maneira²⁴. Às vezes, às vezes mesmo, elas estão prontas a experimentar muita coisa para, sem entrar em detalhes, para, exatamente, poder serem amadas e não conseguirem, justamente, o que estão procurando em uma... em uma relação. (Diretor de colégio privado, entre a periferia urbana e a zona rural).

Uma piada parece ser significativa dos excessos de alguns estudantes. Fala-se de uma garota muito perturbadora das relações entre estudantes;

É alguém que tem, e isto eu posso acreditar, que tem uma postura, que parece mais velha que sua real idade, que é muito maquiada. Então, já refletimos sobre quem é que provoca os garotos. Então, eles perdem a cabeça, né, eles

24 « Dessa maneira »: de assediá-las. Para esse diretor, cabe diretamente às garotas a responsabilidade de impedir certas condutas de assédio sexual da parte dos meninos.

sabem...e é sempre engraçado de vê-los porque ela tem sempre 2 ou 3 à sua volta, e ela criou em torno dela uma...ela fez nascer uma animosidade da parte das outras meninas porque eu creio que ela tomou o namo... bem, eu creio, eu sei pelo meu CPE²⁵, que ela tomou o namorado de uma outra garota. Por isso, há uma tensão na turma desde que ela chegou aqui, aparentemente. (Diretor(a) de colégio público do centro da cidade).

Ora, essas opiniões marcadas simultaneamente por arcaísmo e denegação, ao « eximir » os rapazes da responsabilidade por suas práticas sexuais, ainda favorecem o risco de justificar a violências sexistas. Nessa ambiência, este outro diretor, dessa vez de um liceu profissional da zona rural, quer nos mostrar que « as garotas também podem ser violentas ». Eis o seu relato:

Bom, tivemos um garoto que tomou a liberdade de – em um tom de brincadeira, segundo ele – fazer pequenas carícias, por exemplo. Isso provocou, um tapa da... [provocou] uma reação bastante imediata da parte da menina. Bem, ele pôs a mão na bunda dela, para ser... para ser direto. Bem... ele... foi realmente de forma... na relação...como dizer, na camaradagem. Bom, a garota definitivamente não entendeu dessa forma. Mas foi bastante... bastante claro. Quero dizer, depois nos explicaram. Mas, bom... ela o... ela meteu a mão dele, o que talvez, certamente ele mereceu, mas...

Não obstante pareça um pouco envergonhado, ele não volta atrás na sua explicação; é a menina que interpretou um gesto de « camaradagem » como « não sendo definitivamente dessa forma ». A agressão sexual sobre o seu corpo, nesse caso as suas nádegas, continua a ser uma interpretação própria da menina. Nessa perspectiva, são as meninas que incorporam a sexualidade às escolas, provocando o desejo e os gestos de « camaradagem » e de « brincadeira » dos garotos. Não se sabe se elas têm razão em se defender, pois seria mais necessário permanecer nessa rejeição da sexualidade, que permite, até mesmo, negar a agressão.

Violências banalizadas e ligadas ao gênero

A principal constatação da pesquisa diz respeito à questão da conduta entre estudantes de escolas de segundo grau (colégios e liceus). O ponto de partida para as perguntas foi dado aos membros das equipes dessas escolas – sejam eles(as) diretores(as), funcionários da educação ou docentes – diante de certos comportamentos dos estudantes entre eles, entre elas, entre elas e eles.

25 NT: CPE é a sigla para Conseiller Principal d'Éducation. Trata-se de um servidor técnico de nível superior, concursado, que exerce funções de orientação pedagógica e acompanhamento dos alunos em colégios e liceus franceses.

Os alunos se-insultam, se « tratam » por palavrões que são geralmente « puta » e « bicha ». Às vezes eles se dão murros, pontapés ou socos, se enforcam, mas quando um adulto lhes pede explicações, todos e todas, inclusive aquele que parece ser a vítima, respondem: « É para rir ». Apelam, assim, ao jogo, à diversão, a uma forma de linguagem e cultura específicas às suas idades. A perplexidade dos adultos aumenta ao testemunharem o que consideram como uma « degeneração » total da brincadeira em um combate físico « real », marcado por verdadeira raiva, com « verdadeiras » ofensas e socos « reais ». Para tais adultos, essa transformação parece ter início em um certo « ponto de inflexão », normalmente um certo insulto, não mais ou menos grave que os anteriores, mas que é efetivamente doloroso para o seu ou sua destinatária. Conforme os adultos por nós entrevistados, a violência começa aqui, e os preocupa.

Por meio de um método de observação etnográfica em quatro escolas diferentes ao longo de todo um ano escolar, a investigação revelou lógicas distintas tanto daquelas da brincadeira, quanto daquelas concernentes à transformação da diversão em violência real. As questões importantes para os alunos na implementação de tal comportamento são permanentes na hierarquia interna do grupo: quem é dominante? Quem é dominado?

É crucial a interrogação acerca da correta decodificação dos « rituais de insultos, [...] jogos (perigosos) mais ou menos codificados », « provocações » (Laforest & Vincent, 2004, p. 62), « provocações » (Moïse, 2011, p. 33), ou insultos de brincadeira. Não responder com firmeza a uma ofensa verdadeira corresponde a ser visto como fraco(a) e a se expor a abusos psicológicos e físicos. Contudo, entender « errado » o que era só uma piada pode ter o mesmo resultado, pois se teria nessa situação uma falta de humor, ou mesmo o indivíduo poderia ser taxado como « nervoso(a) » ou « ansioso(a) ». É provavelmente por esse motivo que ao manter a cabeça de uma colega debaixo de seu braço, esfregando-lhe vigorosamente os cabelos com as mãos enquanto gargalha « Você é uma puta, uma prostituta! Hahaha! », um menino tem como resposta uma risada igualmente forte, apesar do esperneio.

Pode-se ver claramente como, através desse gesto, o garoto atribui uma identidade à garota. E, no entanto, é preciso rir... seria uma travessura, seria preciso reagir com humor... ou, pelo menos, ser indiferente. Se a garota « leva a mal », ela será ridicularizada, considerada sem humor, uma má amiga e, sobretudo, assustada, com medo da sexualidade. De qualquer forma, seria rotulada como iniciadora do conflito. Além disso, se ela não ri quando é chamada de « puta », não quer dizer, talvez, que ela seja uma? É preciso rir para se livrar do estigma sempre ameaçador. (Mercader *et al.*, 2016, pp. 89-90)

Ora, a maioria desses comportamentos ocorre tanto entre meninos como entre meninas. A ordem de dominância hierárquica tem como critérios normas de gênero,

às quais de alguma forma se somam as de classe – as quais se tornam visíveis pela indumentária, por exemplo –, em contextos mais favorecidos.

Nos meios populares, encontramos um modelo particularmente constrangedor²⁶ de virilidade, e uma feminilidade clivada, dominada por três injunções contraditórias: ser casta (correta, respeitada etc), sexy (a hipersexualização das meninas), evitar o estigma da puta que materializa, em particular, as questões de rumores, de reputação. (Mercader, *ibidem*, p. 100).

Em um ambiente privilegiado, o sistema heteronormativo apresenta maior flexibilidade aparente, a diversidade é mais fácil. [...] Apesar do aparente privilégio, encontramos entre esses jovens uma discreta, mas muito real, assimetria de gênero, perceptível por exemplo nos gestos e em particular na obrigação do « trabalho estético » (Löwy, 2006), que, particularmente, pesa sobre as meninas. (Mercader, *ibid.*, p. 102).

É no conjunto desse sistema relacional, e não apenas a partir de um certo « ponto de inflexão »²⁷, que os estudantes dos colégios e liceus vivem em relações de força onipresentes, as quais « agem particularmente em termos de gênero » (Mercader et al., 2016), p. 230). Isso se traduz tanto na busca contínua de uma classificação hierárquica segundo normas heteronormativas de virilidade e de uma feminilidade estereotipada, quanto numa classificação efetuada em grande parte através de agressões sexuais típicas ou simplesmente « comuns » (*ibid.*, notadamente as cap. pp. 2 e 3).

Trata-se, antes de tudo, de violência simbólica no sentido de Braud (2003), para quem tal modalidade de violência gera um sofrimento cujo núcleo central é o ataque direcionado à identidade. É fundamentalmente uma violência de gênero, sendo a questão em xeque o controle da conformidade com as normas generificadas, com a masculinidade e a feminilidade heterossexuadas, através da ameaça permanente de estigmatização e rejeição.

Verificamos, assim, a relevância das análises pioneiras de Jalna Hanmer (1977). Em nossas escolas, como nos *pubs* irlandeses dos anos 1970, essa agressividade se exerce visando controlar as regras de gênero continuamente, desde a forma banal das brincadeiras entre pares que « se entendem » até o embate físico mais grave. Observamos também, nesses comportamentos agradáveis e ameaçadores de controle, a negação permanente da sua própria violência, devolvendo, na maioria das vezes, a responsa-

26 Segundo os modelos analisados por Raewyn Connell (1995) sobre o conceito de « masculinidade hegemônica ».

27 Segundo os funcionários, particularmente os/as diretores/as, os insultos ou brigas que eles próprios e os estudantes nomeiam como sendo « para rir » podem se transformar, a partir de um certo ponto que ainda permanece misterioso para eles, em brigas « de verdade- » – no entanto, são os golpes reais que preocupam os diretores, é isso que eles caracterizam como « violentos ».

bilidade pelos danos causados à própria vítima. Esta última seria responsável pelas suas « provocações », ou apenas pelo desejo sexual que ela suscita...

Contrariamente ao que afirmam certas pesquisas quantitativas²⁸, podemos asseverar, portanto, que o assédio escolar, cuja forma explícita atinge 10% dos estudantes, vai muito além dessa porcentagem, sendo apenas a ponta de um iceberg de violências nas quais o gênero desempenha um papel central. Ademais, as normas de gênero mais rígidas e arcaicas são inculcadas pelos estudantes entre eles, entre elas, entre elas e eles, através de uma socialização horizontal extremamente impregnada pela dimensão violenta que ela comporta.

Conclusão: construir um « ethos democrático » com os jovens, notadamente tendo em conta o corpo, a sexualidade e o gênero

Ao desejar tratar igualmente os estudantes, independentemente da sua origem social e sexo, a escola na França pretende-se igualitária. Para isso, ela se refere ao modelo republicano específico de sua tradição: o do « cidadão abstrato ». Ele é considerado igual aos outros e não enquanto um indivíduo portador tanto de diferenças concretas, de natureza corporal – como o sexo, por exemplo –, quanto sociais – como a educação generificada.

Se há alguns anos nos indagamos sobre a ilusão de neutralidade transmitida pelo uso linguístico do masculino, representando tanto a si mesmo quanto o feminino – em suma, a universalidade da raça humana (Sénac, 2017) –, e isso mesmo dentro da escola (Mosconi, 1989), ainda temos algumas dificuldades. Uma delas consiste em notar que os corpos sexuados e as desigualdades relativas ao gênero também existem nos estabelecimentos em questão, produzindo efeitos que são ainda mais prejudiciais quando são ignorados ou até mesmo negados.

Essas consequências são, em termos gerais, da ordem da reprodução das desigualdades sociais na vida profissional, familiar e pessoal. Elas se constituem, igualmente, numa poderosa socialização dos jovens para as normas de gênero e mesmo para estereótipos ligados a essa clivagem identitária. Tal socialização é bastante explícita entre os jovens oriundos dos meios populares e mais sutil entre aqueles provenientes de meios abastados. O processo de socialização se efetua entre os pares através do *continuum* da violência de gênero, que vai desde piadas e insultos ritualizados a condutas de ostracismo ou de agressão, perfeitamente identificáveis e típicas.

Entretanto, a maioria dos adultos nos estabelecimentos escolares estão desamparados frente a essas condutas para as quais suas instituições não dão nenhum elemento de conhecimento, de compreensão ou de recomendação sobre como agir. Eles e elas aparentam, portanto, estar se conduzindo cegamente. Parece que seus olhos estão involuntariamente impotentes ou que eles e elas « fecham os olhos » na ausência de saber como entender e agir (Mercader *et al.*, 2016).

28 Debarbieux, 2006 e 2011.

Como podemos abrir os olhos não só para o significado violento desse comportamento entre os estudantes²⁹, mas também para a socialização de gênero que ocorre de maneira informal, mas extremamente marcante, em nossos colégios e liceus? Construir um « *ethos* democrático » (Honneth, 2015; Nusbaum, 2011) não é uma questão de exibir ou mesmo de « pregar » princípios, mas de credibilidade trazida apenas por práticas efetivas e experiências vividas.

É eminentemente necessário, por conseguinte, considerar a existência de corpos e sexualidades na escola, construir conhecimentos sobre a socialização generificada também em curso na escola – seja nas práticas escolares dos adultos ou nas relações dos estudantes entre eles, entre elas e entre elas e eles –, ponderar o risco de violência produzido por essa socialização e formar os trabalhadores da educação acerca dessas questões. Isso porque, se acreditamos, conforme sustenta Martha Nusbaum, que a viabilidade da democracia requer « indivíduos capazes de ver outros seres humanos como pessoas de pleno direito, com seus próprios pensamentos e emoções, que merecem respeito e empatia, e países capazes de superar o medo e a desconfiança em favor do debate empático e razoável » (Nusbaum, 2011, p. 179), nós devemos construir a educação não apenas sobre o desenvolvimento da « agência pessoal e uma nova liberdade crítica » (*ibid.*, p. 177), que essa filósofa agrupa sob o termo « emoções democráticas ». Devemos fazê-lo, precisamente, sobre práticas capazes de integrar corpos vividos e sexualidades nos processos educativos, num fazer pedagógico atento à desconstrução dos efeitos desiguais e violentos das socializações supracitadas.

De modo ainda mais positivo, levar em conta tais demandas na escola é permitir que esse « processo educativo se inscreva na sublimação, ou seja, na transformação do propósito da energia pulsional », como escreve Madeleine Natanson (2006): « É de fato um constrangimento, mas que deve ser sempre colocado a serviço da criança, em aliança com a sua própria luta. Nesse sentido, a família, a turma, a instituição poderiam ser receptáculos, espaços onde a transformação poderia se realizar ».

Ela se baseia nas recomendações de Freud (1913):

Com frequência a psicanálise teve ocasião de observar como um inoportuno e irrefletido rigor na educação influiu na geração de doença nervosa, ou com que perdas na capacidade de realização e de fruição é adquirida a normalidade solicitada. Mas ela também ensina que preciosas contribuições para a formação do caráter podem fornecer esses instintos sociais e perversos da criança,

29 Nessa pesquisa, não optamos por conceber como critério de definição de condutas « violentas » nem uma avaliação completamente objetiva, nem aquela totalmente subjetiva (esta última sendo, por isso, mais difícil de transformada em relato). Optamos, em vez disso, pelo emprego do significado enquanto critério. Por exemplo, na « troca » entre a mão nas nádegas e a tapa relatada acima, quanta violência existe? O diretor diz: « objetivamente só uma, a da menina, pois ela deu uma bofetada ». A menina, considerando-se uma vítima, poderia falar da violência subjetiva sentida pelo menino. A busca de sentido, ligando as dimensões objetiva e subjetiva, tentaria apreciar o senso sexista da conduta do menino e do diretor, bem como o sentido defensivo da resposta da menina.

quando não sucumbem à repressão e, mediante o processo designado como *sublimação*, são desviados de suas metas originais para outras mais valiosas. Nossas maiores virtudes urgiram como formações reativas e sublimações, no solo das piores inclinações. A educação deveria previdentemente guardar-se de não soterrar esses ricos mananciais de energia e limitar-se a favorecer os processos pelos quais essas forças são guiadas para bons caminhos. Aquilo que podemos esperar de uma profilaxia individual das neuroses depende de uma educação psicanaliticamente esclarecida. (Freud, 2012 [1913], pp. 4876-4883).

L'école en France, des principes d'égalité, des réalités plus complexes

Annie Lechenet

Université de Lyon 1. Laboratoire Triangle UMR 5206

annie.lechenet@wanadoo.fr

Introduction: Condorcet, les citoyens et les citoyennes, ou égalité des sexes et non prise en compte des corps sexués

En 1792 Condorcet affirme que « la société doit au peuple l'instruction » (Condorcet, 1994, I, pp. 61-67) parce que les citoyens et citoyennes de la république ont besoin d'être instruit.es pour « voter en comprenant ce qui se passe », comme le dit à la même époque son ami Jefferson. Il s'agit bien des citoyens et des citoyennes — Condorcet, un des seuls en son temps, est partisan de la citoyenneté égale des femmes, droit de vote inclus (Condorcet, 1790). Il fonde sa pensée radicale de l'égalité des sexes sur la séparation de l'âme et du corps, issue de la pensée cartésienne: quelque soit le corps, sexuellement différencié, ce sont les âmes, ou esprits, qui sont absolument égales. « L'instruction doit être la même pour les femmes que pour les hommes », car « Toute instruction se bornant à exposer des vérités, à en développer les preuves, on ne voit pas comment la différence des sexes en introduirait une dans le choix de ces vérités, ou dans la manière de les prouver. » (1994, I, pp. 96-100) Femmes et hommes sont sexuellement différencié·es dans leurs corps, mais doté·es d'un esprit identique, iels doivent également jouir de la citoyenneté, du droit de vote, participer à la vie de la République — et pour cela iels doivent être formé·es. S'adressant à leur esprit, cette instruction développe leurs aptitudes intellectuelles — savoir lire, écrire, compter, déchiffrer le budget de l'Etat... — et leurs capacités rationnelles, notamment pour être capables de penser l'intérêt général. Bien plus, cette instruction identique doit être dispensée dans

« la réunion des enfants des deux sexes dans une même école », car « l'enseignement doit être commun, et confié à un même maître qui puisse être choisi indifféremment dans l'un ou l'autre sexe. » (1994, I, p. 100). Et si Condorcet prône la mixité des élèves comme des maîtres, c'est parce qu'elle seule garantit l'égalité d'instruction - pas de différence dans le « choix des vérités ».

Qu'en est-il dans ce cas du statut des corps et de la sexualité que peut entraîner la réunion des sexes? Quelle place est faite aux corps, qui eux sont sexuellement différenciés? Risque-t-on d'assister à des mises en œuvre de la sexualité, notamment au moment où les élèves deviennent pubères? Ici Condorcet prend le contrepied de la pensée catholique:

« Cette réunion, toujours en public, et sous les yeux des maîtres, loin d'avoir du danger pour les mœurs, serait bien plutôt un préservatif contre ces diverses espèces de corruption dont la séparation des sexes, vers la fin de l'enfance, ou dans les premières années de la jeunesse, est la principale cause ». (*ibidem*, pp. 100-101)

Attribuant le « danger pour les mœurs » à la séparation des sexes plutôt qu'à leur réunion, c'est cependant comme les tenants de la pensée religieuse de son temps qu'il nomme d'éventuelles pratiques sexuelles des jeunes par le terme de « corruption » — cette caractérisation semble commune, même aux révolutionnaires du XVIII^e siècle.

Il n'est pas certain que nos évaluations aient beaucoup changé, même si « les relations entre adolescence, jeunesse et sexualité se sont profondément transformées depuis la seconde moitié du XX^e siècle. » (Bozon, 2012, p. 121) En effet, poursuit le sociologue, « paradoxalement, l'émergence d'une autonomie privée [notamment sexuelle] de l'adolescence et de la jeunesse va de pair avec une explosion des inquiétudes adultes », et il estime qu'on assiste à un « alarmisme sexuel, qui frise la panique morale. » (*ibidem*).

Ce projet vise donc une meilleure connaissance des violences liées au genre dans les établissements d'enseignement secondaire en France. Ces violences sont actuellement approchées par différents champs de recherche qui ne se rencontrent pas ou rarement: étude essentiellement sociologique des violences scolaires, des violences des jeunes, des violences envers les femmes (et, hors de France, des violences de genre), et approche psychologique et psychanalytique de l'adolescence. Nous entendons proposer des interprétations globales du phénomène, grâce notamment à un débat interdisciplinaire soutenu entre sociologie, sciences de l'éducation, philosophie, sciences de la communication, psychologie, et à une approche ethnographique seule à même de nous permettre de mettre en évidence, dans leur interrelation, les différentes pratiques concourant à favoriser l'éclosion de violences sexistes dans les établissements.

Les composantes de la recherche et les méthodes employées sont les suivantes:

Une pré-enquête auprès de 39 chef-fes d'établissement, premier travail de repérage visant à la compréhension de la construction des violences scolaires comme problème social et politique

Une analyse de 250 rapports d'incidents (SIGNA) des collèges de la région

Un questionnaire auprès de 235 élèves, dans 11 classes, concernant les programmes vidéo-ludiques fréquentés par les élèves

Une enquête dans des établissements d'enseignement du second degré, collèges, lycées polyvalents et lycées professionnels, pour tenter de produire une représentation quantitativement et qualitativement exacte du phénomène.

C'est plus particulièrement dans l'espace social scolaire, traditionnellement construit en France sur un certain impératif d'éviction des corps, que nous interrogerons les ambiguïtés et difficultés actuelles du statut de la sexualité des jeunes, question essentiellement reliée à celles du corps et du genre. Après avoir rappelé les dimensions de la non prise en compte de la sexualité des jeunes dans un discours plus ou moins implicite de l'institution scolaire à travers sa tradition de clôture, nous présenterons quelques-unes de ses conséquences, mises en évidence par une enquête dans des établissements scolaires français du second degré: certes on constate chez les chef-fes d'établissement des interrogations et des doutes sur la place de la sexualité des élèves dans l'enceinte scolaire, mais l'observation de type ethnographique montre des difficultés liées à la reconduction des modèles de genre, reconduction porteuse de violences de genre banalisées et dangereuses.

Ainsi, d'un point de vue éducatif, s'agit-il purement et simplement de nier la présence des corps et des désirs sexués dans des écoles mixtes, ou, en les prenant en compte de la manière la plus collectivement réfléchie possible, de travailler par une éducation consciemment assumée à une sublimation bénéfique (Mijolla Mellor 2012; Natanson 2006).

L'école républicaine française: une tradition de clôture

Une triple clôture

Mise en place principalement par les lois de 1881-1882, l'école primaire en France est une école qui se veut « républicaine », en ce que l'une de ses missions fondamentales est, comme pour Condorcet, de former les futur-es citoyens et citoyennes de la République³⁰. Pour cela, cette école estime qu'elle doit reprendre les trois éléments fondamentaux d'une tradition multiséculaire de clôture, qui apparaissent comme inhérents à sa mission: la sanctuarisation, la clôture scolaire à proprement parler, et la forme scolaire (Pachod, 2019).

La « sanctuarisation » est la dimension institutionnelle des formes de clôture:

³⁰ L'école secondaire, progressivement unifiée à partir de 1936, est presque calquée sur le même moule et répond en partie aux mêmes objectifs (Prost, 1968).

« Sanctuariser l'école, c'est poser des frontières qui protègent des intrusions extérieures, des désordres, des passions, des violences de la société. [...] Protéger l'école des intrusions de personnes, de théories et de convictions opposées aux lois et aux valeurs de la République s'avère être une préoccupation constante de tout gouvernement français depuis les lois de Jules Ferry ». (Pachod, p. 18)

La « clôture scolaire » à proprement parler correspond quant à elle, au plan de l'organisation et des contenus, à des exigences de résistance tant à des éléments extérieurs, comme les pressions de l'environnement social, porteur notamment de demandes d'efficacité productive, qu'à des éléments internes aux élèves, les impulsions et séductions affectives. Elle répond, estime Pachod, à « quatre exigences, de rupture avec les expériences immédiates, de promotion de l'universel, de résistance aux séductions et aux impulsions, de formation de soi » (*ibid.* p. 20).

Quant à la « forme scolaire », qui regroupe un mode d'organisation (par classes d'élèves, parcours d'un emploi du temps, de programmes), avec notamment une discipline sociale et corporelle (se tenir assis, se taire, etc... voir Faure et Garcia 2003, p. 86), elle « s'avère être un mode spécifique de socialisation » (Vincent 1996), mis en évidence dans de nombreuses recherches. S'agissant spécifiquement du corps, Georges Vigarello (1978) appliquant à l'espace scolaire l'hypothèse foucauldienne d'un « corps redressé », et Jacques Gleyse (1997) analyse une « instrumentalisation du corps » — le corps étant la base de toute discipline scolaire, nous y reviendrons. Notons ici qu'à travers le corps, c'est l'esprit qui est essentiellement visé par cette forme scolaire: « Celle-ci pose que l'élève qui apprend quand il est à l'école à soumettre sa conduite à des règles, ne le fait pas par crainte ou soumission mais par un exercice personnel et collectif de la raison » (Audi-gier, 2008, p. 9). Ainsi, « la forme scolaire est entièrement « dévouée » à la construction d'un sujet rationnel et autonome. » (Pachod, 2019, p. 22). Maulini et Perrenoud analysent comment par cette forme scolaire « une discipline intellectuelle et corporelle nourrit un travail laborieux au prix d'une volonté et d'efforts. » Mais ils pointent en cela une « contradiction », qui consiste à « *ignorer* les résistances tout en demandant l'adhésion. » (Maulini, et Perrenoud, 2005, pp. 151-152, souligné par moi) Nous reviendrons sur cette difficulté, qui nous semble féconde en éléments de compréhension.

Le corps relégué à une place parallèle

Ainsi c'est non seulement la « discipline intellectuelle et corporelle » (Maulini et Perrenoud, *op. cit.*), mais l'ensemble de ces éléments de clôture qui assignent une place bien particulière aux corps des membres de l'institution scolaire, qu'il s'agisse de ceux des professeur·es, des adultes en général, et surtout de ceux des élèves, enfants et adolescent·es. Car si la sanctuarisation, les contenus pédagogiques et la forme scolaire visent à former les capacités intellectuelles et rationnelles qui se construisent chez l'élève, la discipline corporelle n'est qu'un instrument, en quelque sorte négatif, de

ces mêmes capacités, le corps n’y étant qu’un support à vaincre. Certes dans tous les moments et espaces de l’école, dans n’importe quel domaine disciplinaire, le corps est là, et « l’école engage toujours des « politiques des corps », connues ou ignorées par les enseignant·es », selon les « pédagogies implicites du corps engagées dans les situations d’apprentissage ordinaires », écrivent Sylvia Faure et Marie-Carmen Garcia (2003, p. 86). Mais ces « pédagogies implicites », et en général les attitudes éducatives observées dans l’ensemble des espaces scolaires, comportent une dimension de « travail sur le corps et du corps » (Faure et Garcia *ibidem*) dont on peut estimer qu’il repose en réalité sur une négation du corps, au sens freudien³¹ d’objet connu mais refoulé.

Nombre d’études dressent un état des lieux plutôt sombre, de sorte que dans une synthèse récente, Marie Gaussel parle d’une « non- place du corps dans l’espace scolaire » (2018). Dans un ouvrage pionnier, Claude Pujade Renaud (1983) affirme que « le corps de l’élève dans la classe » est de l’ordre du « zombie », en ce qu’il est à la fois présent et absent, ou non-habité, devant être discipliné. L’institution scolaire « s’approprie et discipline le corps, envisagé comme dissocié de l’esprit et contraint à se faire oublier » (Dizerbo, 2016), et Jacques Rouyer rattache cette contrainte du corps à l’oubli, à ce qui est encore le « système » de l’école française, « un système intellectualiste issu du dualisme corps /esprit » (Rouyer, 2014). Plus précisément, selon la distinction théorisée aux origines de l’école de la III^{ème} République par Ferdinand Buisson, Ingrid Volery évoque un·e enfant contraint·e à vivre selon en quelque sorte un double corps: le corps de « l’enfant » est laissé pour partie aux portes de l’école ou renvoyé dans la sphère privée de sa famille, alors qu’en parallèle, l’école accueille et fabrique un second type de corps, celui de « l’élève », un corps public qui écrit, compte, raisonne et est astreint à l’organisation spatiotemporelle de la classe (Voléry, 2015, étude présentée par Gaussel, *op.cit.* p. 3) Que ce « corps public » soit bien déjà celui du ou de la futur·e citoyen·ne de la république, ellui aussi égal·e par abstraction de ses caractéristiques concrètes³², nous en voyons une preuve dans le fait que la plupart des enseignant·es déclarent ne pas « voir³³ » si les élèves, auquel·les iels s’adressent sont des garçons ou des filles (Egaligones, 2011).

Cependant il existe aussi des « “savoirs” du corps didactisés » (Faure et Garcia, *op.cit.*), et ainsi ce ne sont que des « disciplines spécifiques qui prennent pour objet le corps³⁴: la biologie, pour laquelle il s’agit de connaître objectivement le

31 « Un contenu de représentation ou d’idée refoulé peut donc devenir conscient à la condition qu’on puisse le nier. La négation est une manière de connaître le refoulé » (Freud, 1934)

32 En France, cette tradition remonte à Rousseau, pour qui « chaque individu peut comme Homme avoir une volonté particulière contraire ou dissemblable à la volonté générale qu’il a comme Citoyen. » *Contrat Social*, Livre I, chapitre VII.

33 On peut entendre ce terme dans son triple sens de perception sensible, de considération intellectuelle, ainsi que d’attention mentale.

34 Jacques Rouyer (2014) affirme que « le terme éducation physique, ou éducation corporelle, ne devrait pas désigner une “discipline” d’enseignement mais une dimension transversale de plusieurs enseignements différents. »

corps, et l'éducation physique et sportive, qui vise à en assurer maîtrise et bon développement.

On remarque tout d'abord que cette place faite au corps est une place non seulement secondaire, mais extérieure au corps vécu dans le cas de la biologie. Pourtant la notion de « corporéité » (Merleau-Ponty, 1945; Héritier, 2006; Gleyse, 1997) permet de distinguer le corps vivant, analysé en cours de biologie à travers la thématique des fonctions organiques, comme la digestion, la respiration, la reproduction (Jourdan 2006), du corps vécu, pour lequel d'une part « les expériences quotidiennes marquées par la culture prennent le pas sur la naturalité de l'organisme » (Beauchez, 2011) et que, d'autre part, la subjectivité constitue en instance non seulement observée, mais également auto-observée et observante (*ibidem*). On peut donc penser que ce premier « savoir du corps » ne confère à l'élève ni une connaissance suffisante des éléments culturels qui constituent son corps — sauf l'apport d'une réflexion sur la constitution des modèles masculins et féminins dans le chapitre consacré à l'éducation sexuelle en classe de première ES —, ni une place reconnaissable subjectivement dans la construction de son rapport à ellui-même.

Quant à l'éducation physique et sportive, elle s'adresse au corps de l'élève pour l'éduquer, mais dans la mesure où elle est une discipline scolaire séparée, elle assigne à ce corps une place en quelque sorte parallèle à celle de l'esprit. Certes, « l'EPS aide tous les collégiens et collégiennes à acquérir de nouveaux repères, sur soi, sur les autres, sur l'environnement pour construire une image positive de soi dans le respect des différences » affirment les programmes de l'Education Nationale (MEN, 2015). Mais pour construire une véritable éducation de cet individu « composé » de corps et d'âme qu'affirmait Descartes lorsqu'il s'agissait pour lui de penser non plus les concepts, mais la réalité de chaque individu singulier, il faut prendre en compte là encore le corps vécu, qui dépend de nombre de réalités psychiques et sociales, objectives et subjectives, auxquelles les enseignant·es devraient être sensibilisé·es dans leur formation. En effet pour les élèves, notamment à l'âge de l'adolescence,

« La peur de leur propre corps, la volonté de normalité, la nécessité de ressembler aux canons de beauté du moment, la différence entre réalité biologique et corps idéalisé et normé par la société peuvent être motivantes ou traumatisantes selon le vécu de chacun.e. Les activités en EPS peuvent donc être soit facteur d'intégration dans un groupe soit source de pression pour ne pas décevoir ou faire défaut. La « sportivisation » de l'EPS intègre dans une matière d'éducation des critères sociaux de performance qui deviennent vite problématiques pour de nombreux élèves, d'autant plus qu'ils sont teintés de stéréotypes sociaux et sexuels », selon Marie Gausse (2018), ou ainsi que l'affirme Céline Garcia (2000).

D'autre part, de nombreux travaux montrent que « l'éducation physique apprend à se plier à la volonté de l'esprit. Loin de libérer le corps de l'élève, l'EPS vise aussi à le maîtriser » (Goarzin, 2016, cité par Marie Gausse p. 9) Ainsi Jacques Gleyse a mis en évidence, dans une perspective foucauldienne, ce qu'il nomme une « instrumentalisation du corps » (1997).

D'autres éléments d'éducation ont été introduits récemment comme devant être pris en charge de manière dite « transversale » par l'ensemble des enseignant.es et des membres de la « communauté éducative », et ils visent cette fois au bien-être global des élèves, il s'agit de certaines des « éducations à », à la santé, à la sexualité, qui intègrent des aspects de connaissance objective du corps, de vécus corporels et psychiques, et l'acquisition de « capacités psycho-sociales », notamment en matière d'égalité entre les sexes. Les connaissances concernant la mise en place effective de ces « éducations à » sont encore parcellaires. Marie Gausse (2018) estime que, dans les instructions ministérielles, « cette éducation ne doit pas se limiter au champ scientifique ou citoyen, mais très peu d'indications sont apportées pour aider les enseignant.es à sortir de ces angles disciplinaires ou à aborder d'autres aspects que le développement des compétences psychosociales. » On peut cependant citer l'étude de Lenoir et Berger (2007), sur les représentations enseignantes du bien-être des élèves de collège, qui « révèle que les enseignant.es ne souhaitent pas prendre en compte les modifications corporelles liées à l'adolescence. » (Gausse, *op. cit.* p.9)

La communauté éducative en général est mal à l'aise devant des changements corporels qui sous-tendent l'accès à la sexualité et ne s'autorise pas à franchir certaines limites qui relèvent selon les acteurs concernés de l'intime. Ces représentations reposent le plus souvent sur un manque de formation sur la prise en charge globale de l'élève et sur l'impact psychique des transformations corporelles et psychologiques de l'adolescent.e (Gausse, p. 17)

Mixité et sexualité

En 1975, les décrets d'application de la « loi Haby » instituent la mixité sexuée à tous les niveaux de l'école. Nombre de travaux ont montré que cette institution s'est d'abord faite dans un souci d'économies, et qu'elle n'a pas été particulièrement accompagnée de réflexions pédagogiques (Mosconi, 1989; Pezeu, 2011; Zancarini-Fournel, 2004). Il s'agissait sans doute aussi d'une adaptation à un certain « air du temps », dans une période de modernisation rapide des mœurs, puisqu'on n'a pas constaté de mouvements d'inquiétude ou de protestation significatifs la concernant — les propos d'un Jean Dutourd (1983, p. 88), écrivain conservateur, semblent anecdotiques, je les cite cependant parce qu'ils soulèvent une question qui agite sans doute encore bien au-delà

des cercles de *France-Soir* ou de *Radio Courtoisie*³⁵. En 1983 encore celui-ci faisait dire à un des personnages:

« À la suite de quelle aberration ont-ils institué des écoles mixtes? Que croyaient-ils qu'il sortirait d'une telle mesure, sinon une grande valse des pucelages et la transformation méthodique des lycées en bordels? C'est à se demander si nous ne sommes pas l'objet d'un complot qui aurait pour double but de supprimer le personnage mystérieux, intouchable et charmant appelé autrefois "la jeune fille"... et d'empêcher systématiquement les garçons de passer leurs examens en mettant un harem à leur portée.

Passons sur le fait que les examens soient ceux des garçons... pour relever la question essentielle: la mixité des sexes incite-t-elle les élèves à des pratiques sexuelles, ce qui les détournerait du souci de leurs études? »

On peut penser que globalement la réponse à cette question ainsi formulée a été négative, tant du côté des acteurs et actrices de l'institution scolaire, que de la majorité de l'opinion publique. Tous et toutes semblent partager les présupposés du « système intellectualiste issu du dualisme corps/esprit » (Rouyer, 2014) selon lesquels on fait abstraction du corps à l'école. Notamment de celui des élèves, ce qui a d'abord une conséquence éthico-politique et de là pédagogique: selon l'avis par exemple de la plupart des enseignant.es, l'égalité entre filles et garçons est tout-à-fait assurée à l'école, puisqu'ils ne font aucune différence, ne s'occupant pas de savoir s'ils s'adressent à des filles ou à des garçons, n'y pensant même pas (enquête Egaligones, 2011). Quant à la sexualité on semble ne pas y penser non plus: remarquant que l'on n'emploie plus les noms des « deux sexes différenciés » mais les termes neutres indifférenciés, d'« élève » et de « professeur », Nicole Mosconi voit dans l'instauration de la mixité scolaire dans les années 1970 une volonté de neutralité. « En somme, dit-elle, tout se passe comme si le système scolaire ne cherchait pas tant, dans la relation pédagogique, à éduquer qu'à conjurer la sexualité. » Elle rattache cette volonté à l'ensemble de la tradition française qui consiste à penser dans les termes d'un masculin censé être universel, et qui produit en réalité l'invisibilisation et même la négation du féminin (Mosconi, 1989).

L'irruption de certaines réalités

Cependant si la clôture scolaire est un discours organisateur, à l'aide de principes, de pratiques qui visent à mettre l'école en conformité avec le souhait républicain d'une égalité citoyenne fondée sur l'abstraction des différences individuelles, les réalités concrètes, corporelles, sociales, n'en existent pas moins aussi au sein de l'école. Si le corps, le sexe et le genre ainsi que la sexualité peuvent être niés dans un certain

³⁵ Jean Dutourd écrivait dans *France-Soir*, journal assez conservateur, et parlait sur *Radio-Courtoisie*, station de radio animée par des catholiques très conservateurs.

nombre de discours scolaires, ils n'en produisent pas moins des effets que l'on ne peut ignorer. Et si l'on souhaite pour des raisons éducatives ou politiques une meilleure prise en compte des réalités du corps, notamment du corps vécu, de la sexualité et du genre, leur étude en est de ce fait dévolue d'abord à des démarches de connaissance empirique, dont nous présentons ici quelques résultats.

Questions de réalisation effective de l'égalité

La plus connue des difficultés liées à la construction de l'école en clôture par rapport au corps, au sexe des élèves et à la sexualité concerne le rôle du genre — je ne fais que la rappeler car elle a été étudiée de manière très conséquente depuis les années 1990 en France, lorsqu'on s'est aperçu que les filles réussissent globalement mieux à l'école que les garçons, mais que leur destin social et personnel reste profondément inégalitaire, tant du côté de leurs parcours professionnels, de l'infériorité de leurs revenus que de la répartition des tâches domestiques — . Des travaux amples et précis ont montré comment ce paradoxe peut s'expliquer par le fait que dans l'école même mixte, les stéréotypes de genre, qui entravent le développement tant des filles que des garçons en les cantonnant dans des modèles rigides de masculinité et de féminité, sont mis en œuvre de manière d'autant plus dommageable que les enseignant.es et le personnel éducatif n'en sont pas conscients. Ce sont les travaux de Marie Duru-Bellat (1990) qui ont ouvert la voie, montrant comment « sans s'en rendre compte, enseignants et enseignantes adoptent avec les élèves des comportements différents selon le sexe », mettant en évidence un « curriculum caché » transmis de manière invisible et souvent inconsciente par les acteurs et actrices de l'institution scolaire (Duru-Bellat, 1990). Claude Zaidman (1996) a montré la même chose à propos de l'école primaire, étudiant notamment la répartition très inégalitaire de la parole publique dans les classes.

Depuis 1983 des Conventions interministérielles donnent un cadre de lutte contre les pratiques porteuses de stéréotypes, des formations sensibilisent les personnels aux inégalités réelles, notamment en termes d'orientation scolaire et professionnelle, ainsi qu'aux risques de violences sexistes dans les écoles (Léchenet, Baurens & Collet, 2016, pp. 5-7).

Deux enjeux préoccupent particulièrement les chercheur·es et les pouvoirs publics: les violences sexistes et sexuelles, que nous présenterons plus loin; et la reproduction d'une ségrégation sexuée dans l'orientation. Les filles « choisissent » plutôt d'abord les filières littéraires que les filières scientifiques³⁶, puis, lorsqu'il s'agit d'orientation technique et professionnelle, elles sont cantonnées à un nombre plus restreint de filières, de plus perçues comme féminines dans la société, dont on sait qu'elles débouchent sur des emplois moins considérés et moins rémunérés que ceux des filières perçues comme « masculines » (Lemarchant 2007; Marry & Le Mancq 2011; Vouillot 2007 et 2011). D'autres recherches tentent de saisir les processus fins d'apprentissages d'ethos

36 En France ces filières sont jusqu'à présent fortement différenciées et séparées dès la classe de 1^{ère}.

conformes à ceux de la domination masculine, permettant de comprendre comment il se fait que les filles réussissent mieux à l'école lorsqu'il s'agit d'application, d'effort, mais moins lorsqu'elles sont confrontées à des situations de compétition. À l'inverse les garçons sont également à l'école préparés à la « certitude de soi » et à la culture de conflit, ce qui désavantage particulièrement les garçons issus de milieux populaires, trop opposés par leur culture virile aux valeurs et aux attendus de l'univers scolaire, mais qui avantage éminemment ceux issus de milieux plus dominants (Duru-Bellat, 1990; Zaidman, 1996). Il va sans dire que cette socialisation ne s'effectue pas de la part des adultes vers les jeunes, mais aussi dans toutes les relations entre pairs (Delalande, 2001; Mercader, Léchenet, Durif-Varembont & Garcia, 2016).

On peut ainsi estimer que l'école est elle aussi un « lieu de fabrication de l'ordre du genre³⁷. » (Bereni, Chauvin *et al.*, 2012)

Questions sur la place des relations amoureuses des élèves

Si les opposant·es à l'éducation à la sexualité, et même à la prise en compte du genre dans la pratique pédagogique, prétendent que ces innovations tendent à inciter les enfants et les adolescent·es à des pratiques sexuelles réelles, voire à introduire ces pratiques dans l'école³⁸, le récit officiel de l'institution scolaire s'en tient à une éviction de celles-ci dans le cadre scolaire. Pourtant la sexualité, dans ses représentations et aussi dans certaines pratiques, fait évidemment partie des processus relationnels des jeunes. Michel Bozon (2012, p. 124) affirme:

« Les relations avec les pairs créent une appartenance de classe d'âge et sont un vecteur d'élaboration collective de normes, notamment en matière de sexualité. Quant aux relations amoureuses, elles font progresser dans la construction de soi, à travers la confrontation avec l'autre. À l'époque contemporaine, l'adolescence est ainsi devenue une période de préparation et d'apprentissage de la sexualité. ».

Ces relations se déroulent aussi à l'école, non seulement la rencontre de partenaires, mais également certaines pratiques de rapports amoureux, comme s'embrasser, se tenir par la main. Ainsi une enquête récente qui a centré son questionnement sur les pratiques des élèves du second degré entre eux, entre elles, et entre elleux³⁹, et qui a commencé par une série d'entretiens semi-directifs auprès de 39 chef·fes d'établissements scolaires, au cours desquels a explicitement été posée la question des relations

37 Pour des synthèses récentes de ces recherches, on peut consulter Bereni, Chauvin *et al.*, 2012, Chaponnière 2006, Collet & Dayer 2014, Petrovic 2004.

38 9 voir le numéro 65 (2018/2) des *Cahiers du genre: L'école à l'épreuve de la théorie du genre*.

39 Enquête *Violécogenre*, financée par l'ANR, 2009-2013. Pour la méthodologie, voir annexe 1

amoureuses des élèves, montre une certaine acceptation de celles-ci, à condition que les élèves « intègrent le cadre », respectent certaines limites dites de « bienséance »:

« Comment ils se comportent? Si on en est à des comportements entre eux, ils se comportent comme des adolescents de cet âge-là souhaitent se comporter, avec un cadre euh, théoriquement qui les incite à avoir une forme de retenue dans leurs débordements amoureux, hein, mais je pense que tout établissement scolaire porte ce souci, qui est pour nous un souci plus de, de respect mutuel, c'est-à-dire, et on passe ça sur le versant de la faute ou de, de la sanction quand deux jeunes peuvent s'embrasser ou avoir des comportements plutôt très rapprochés. On va plutôt les inviter à être plus discrets. (Lycée d'enseignement général et technologique privé, centre ville)

Donc on n'est pas dans, ni dans une boîte de nuit, ni, ni dans des lieux où des jeunes pourraient s'aventurer à avoir des, des postures et des attitudes répréhensibles pour la, la bienséance. [rires]. » (même lycée)

Cette tolérance, qui s'énonce comme une adaptation à l'air du temps, semble pour nombre de chefs d'établissement, particulièrement si leur établissement s'adresse à une forte proportion d'élèves issus de milieu défavorisé, la preuve d'une certaine normalité, et nous avons entendu le terme de « petits couples » pas moins de 6 fois sur un total de 39 entretiens:

« Et en 3^{ème}, par exemple, ils sont... il y a des petits couples qui se forment, des choses comme ça. » (Collège public, banlieue défavorisée)

Si le terme de « petit » accolé à celui de « couple » semble si consolant, jusqu'à réassurer sur le caractère normal de l'établissement, qui pourrait pour nombre d'autres raisons être perçu comme ghettoïsé, c'est bien sûr parce qu'il signifie que ce couple reste dans les limites de la bienséance, voire ne porte pas à conséquence. Mais ceci signifie aussi que l'exercice d'une certaine sexualité, dans les limites d'une relation amoureuse « petite » – « bienséante »? » à l'intérieur du cadre scolaire est un gage de normalité: les jeunes issus de « cultures méditerranéennes⁴⁰ », dans lesquelles ces relations sont censées être interdites, ne sont pas nombreux·ses au point de porter atteinte à la normalité, non « méditerranéenne », et donc sexuellement plus « libre », de l'établissement.

Certains semblent néanmoins plus inquiet·es:

40 Terme employé en ce sens dépréciatif, désignant une culture de domination masculine excessive, par un des interviewés.

« Il existe aussi parfois, quand même, je pense, une sorte de banalisation du corps, y compris dans l'acte sexuel, etc. On sent là, par contre, là, il y a une sorte d'émancipation qui fait qu'il y a une sorte de banalisation d'un certain nombre d'actes. Ça, il me semble que de plus en plus on a affaire à des choses extrêmes ». (Lycée d'enseignement général et technologique privé, centre-ville)

Oui, oui. Par exemple, de plus en plus, on a des couples, qui sont de bons élèves⁴¹, qui ont tendance à... alors, ça a toujours existé, mais pas à ce point... à s'exhiber fortement entre eux, quoi. A s'embrasser fortement sur la bouche de façon très profonde, à se mettre dans un coin, enfin, et sans être forcément gêné quand on leur dit d'arrêter. Ça, ça existait moins au lycée avant. [...] En tout cas, ça a toujours existé, mais pas à ce point » (Lycée d'enseignement général public, périphérie urbaine, population socialement mélangée).

Ce matériau recueilli ne peut avoir de valeur significative au plan quantitatif, et mériterait une étude entière, notamment en évaluant la part des différences entre établissements⁴², et entre cultures d'établissement. Nous en utilisons ici des extraits à titre indicatif pour ouvrir le questionnement, notamment sur d'éventuelles évolutions du statut de la sexualité dans les collèges et lycées français. Il nous semble en effet révélateur de l'absence, dans la réalité, de « doctrine » établie pour les personnels des équipes éducatives, réduits à observer et à tenter de s'adapter aux conduites des jeunes ainsi qu'aux normes sociales dominantes dans l'environnement.

De même on observe un certain « flou » lorsque les chef-fes d'établissement abordent la question des tenues des élèves: la plupart sont étonnés par certaines tenues, notamment des filles⁴³, soit qu'elles tendent à « se fondre dans la foule, ne pas se faire remarquer », soit au contraire qu'

« Elles n'ont pas de retenue pour montrer tout dès que le soleil revient. Quand c'est trop je les habille avec des tee-shirts » [de l'école]. Les élèves n'ont pas de repères pour adapter leur habillement à la situation. C'est plutôt les filles qui n'ont pas de retenue pour se montrer sans complexe. » (Collège privé, zone péri-urbaine et rurale)

41 Le « bon élève » devrait donc être celui ou celle qui se consacre plus à ses études qu'à sa vie amoureuse et sexuelle.

42 Souhaitant mettre à l'épreuve l'idée répandue selon laquelle les établissements des banlieues pauvres seraient plus frappés par des violences scolaires, l'enquête a volontairement porté sur tous les types d'établissement du second degré, en termes de niveaux (collèges, lycées généraux, lycées professionnels) aussi bien qu'en termes de structure sociogéographique (zones rurales, banlieues pauvres et aisées, centres ville). Ses résultats font apparaître des différences de formes plus que de sens dans les relations sociales qui s'y déroulent (voir par exemple Mercader, Léchenet *et al.*, *op. cit.*, pp. 94-99). Voir aussi l'annexe 2, sur la question d'une certaine spécificité des lycées professionnels.

43 « L'habillement des jeunes filles est régulièrement critiqué comme "hypersexualisé", voire comme libertin », écrit Michel Bozon, y voyant un signe de la « panique morale » des adultes à l'égard de « l'autonomie sexuelle » des jeunes. (*op. cit.* p. 130)

Sur 39 entretiens, nous n'avons entendu qu'une seule responsable, en l'occurrence la principale d'un collège, remarquer que certains garçons portent leur pantalon si bas que l'on voit leur caleçon, mais sans nous préciser si les personnels de l'établissement intervenaient dans ce cas, comme il arrive qu'iels le fassent lorsqu'il s'agit de la même conduite de la part d'une fille. (Il semble cependant qu'en cours d'éducation physique et sportive certain·es enseignant·es font observer aussi aux garçons le caractère parfois inapproprié de leur tenue vestimentaire — il s'agit ici sans doute de l'adaptation aux pratiques spécifiquement corporelles de leur discipline.)

Il semble de manière générale que les adultes interviennent peu pour réguler les tenues vestimentaires, iels en restent pour la plupart à la perplexité, et là aussi à des tentatives d'adaptation entre ce qui leur semble être les normes scolaires, et celles de la société.

Les filles soupçonnées

On peut cependant penser que si ce sont les tenues des filles qui sont questionnées, c'est parce qu'il est perçu que ce sont les filles qui sont responsables des conduites sexuelles (Bozon, *op. cit.*), et introduisent la sexualité — voire la provocation sexuelle — à l'école, selon l'antique schéma de pensée des religions monothéistes.

Les discours recueillis se rejoignent sur l'idée que les filles et les garçons sont différents en ce qui concerne leurs rapports à l'autre sexe, à la sexualité et à l'amour. Les filles jouent de choses qu'elles ne maîtriseraient pas dans leur manière de séduire, ne « savent pas ce qu'elles font » quand elles sortent avec des garçons ou les « aguichent ». Les jeunes filles, avec leurs strings qui dépassent et leurs minijupes sont-elles aussi candides qu'elles le disent quand elles expliquent qu'elles s'habillent comme cela « pour elles » (collège privé, zone périurbaine de couches moyennes)? Dans ces représentations, il transparait fort bien que les filles sont conscientes du fait qu'elles provoquent et de qui elles provoquent. Pour un directeur de lycée public (centre-ville, population mélangée), si les filles sont toujours à la mode, « toujours très apprêtées le matin », il ne faut pas les empêcher mais il faut faire attention « à ce que ça reste dans des limites ». Mais si la mixité pose problème, c'est justement parce que ces limites ne sont pas toujours respectées: les filles sont habillées « de manière plus au moins légère » et cela excite les garçons (collège privé, zone périurbaine de couches moyennes):

« Heu, pourquoi on s'autorise pas des tenues? Alors, il y a, on s'autorise pas des tenues, [parce que sinon] après on tombe dans la vulgarité totale. Vous voyez, le, le, le string qu'on voit, le, enfin bon, ça, mais comme nous, on y met toute de suite le holà là-dessus, donc ça se règle vite, hein, ou les brides qui tombent nonchalamment, mais c'est très rare, et c'est souvent des gamines, très, dans la provocation etc. Donc évidemment, elles attirent notre regard et, mais la tenue vestimentaire fémi..., qu'on pourrait qualifier de féminine,

entre guillemets, classique, sympa, mimi, enfin, il y en a pas beaucoup quand même, hein ! » (Collège public, zone périurbaine plutôt défavorisée)

D'autres chef·fes d'établissement sont encore plus clair·es, notamment dans leurs commentaires sur certaines jeunes filles:

« Et pourtant elles n'ont pas le comportement toujours ajusté pour empêcher les garçons de se comporter comme ça⁴⁴. Parfois, parfois même, elles sont prêtes à beaucoup d'expériences, sans rentrer dans les détails, pour, justement, pour pouvoir être aimées et ne pas obtenir, justement, ce qu'elles cherchent dans une... dans une relation. » (Collège privé, zone périurbaine à rurale)

Une anecdote semble significative des débordements de certaines élèves. Il est dit d'une jeune fille qu'elle perturbe beaucoup les relations entre élèves:

« C'est quelqu'un qui a, et ça je veux bien le croire, qui a une allure, qui fait beaucoup plus âgée, euh, que son âge, qui est extrêmement maquillée. Alors déjà, on fait des réflexions, qui est, et puis qui vampe les garçons, quoi. Alors ils en perdent la tête, hein, ils savent, il y en a toujours, c'est marrant d'ailleurs de les voir, parce qu'elle en a toujours 2 ou 3 autour d'elle, et elle a, elle a dégagé autour d'elle quand même une, elle a fait naître une animosité de la part d'autres filles, parce que je crois qu'elle a pris le co..., enfin je crois, je le sais par ma CPE, elle a pris le copain d'une autre, etc. Donc il y a des tensions dans la classe depuis qu'elle est là, apparemment. ». (Collège public centre-ville)

Or ces conceptions empreintes tout à la fois d'archaïsme et de négation, « exonérant » les garçons de responsabilité vis-à-vis de leurs pratiques sexuelles, sont porteuses de risques de justification de violences sexistes.

Ainsi cet autre proviseur veut nous montrer que « les filles aussi peuvent être violentes », voici son récit:

« On a eu un garçon, bon qui s'est permis, mais sur le mode, alors dit-il, sur le mode de la plaisanterie, un petit attouchement, par exemple. Et qui a provoqué, une baffe de la part... Une réaction assez immédiate de la part de la fille. Bon, il lui a mis la main aux fesses, pour être, pour être clair. Bon lui, c'était, c'était vraiment sur le mode du, de la relation... comment dire, de camaraderie. Bon, la fille, elle l'a pas du tout mis sur ce registre-là. Mais ça a été assez, assez clair. Je veux dire, bon après, on s'est expliqué. Mais bon, elle l'a, elle

⁴⁴ « comme ça »: de les harceler. Pour ce chef d'établissement c'est explicitement aux filles qu'incombe la responsabilité d'empêcher certaines conduites de harcèlement sexuel de la part des garçons.

l'a, elle lui a foutu une baffe en retour, ce qui peut être, certainement, il l'avait mérité, mais... » (Lycée professionnel, zone rurale)

Il semble un peu gêné, mais ne revient cependant pas sur son explication: c'est la fille qui interprète un geste de « camaraderie » comme n'étant « pas du tout sur ce mode là » — l'agression *sexuelle* sur son corps, en l'occurrence ses fesses, demeure l'interprétation propre à la fille. Ce sont les filles qui introduisent la sexualité dans les écoles, provoquant le désir et des gestes de « camaraderie » et de « plaisanterie » de la part des garçons — on ne sait pas si elles ont raison de se défendre, puisqu'il faudrait plutôt en rester à cette négation de la sexualité qui permet de nier même les agressions.

Des violences banalisées, et liées au genre

La découverte majeure de l'enquête concerne la question des conduites entre élèves au sein des établissements d'enseignement du second degré, collèges et lycées.

Le point de départ des interrogations a été emprunté aux personnels de ces établissements — qu'ils soient chef-fes d'établissement, personnels d'éducation ou d'enseignement — devant certaines conduites de la part des élèves entre eux, entre elles, entre eux: les élèves s'insultent, se « traitent » de mots orduriers qui reviennent pour l'essentiel à ceux de « pute » et de « pédé », parfois s'administrent bourrades, étranglements, coups de pieds ou de poings, mais lorsqu'un·e adulte leur demande des explications, tous.tes, y compris celle ou celui qui semble être la victime, répondent: « C'est pour de rire », invoquant le jeu, la plaisanterie, ainsi qu'une forme de langage et de culture propres à leur jeunesse. La perplexité des adultes redouble lorsqu'ils assistent à ce qu'ils perçoivent comme une « dégénérescence » brutale du jeu en bagarre « pour de vrai », empreinte de véritable colère, avec de « véritables » insultes et de « véritables » coups. Pour ces adultes, cette transformation semble s'opérer à partir d'un certain « point de basculement », le plus souvent une certaine insulte, ni plus ni moins grave que les précédentes, mais qui s'avère réellement blessante pour son ou sa destinataire. Pour les adultes rencontrés, la violence commence ici, et les inquiète.

Par une méthode d'observation de type ethnographique dans quatre établissements divers durant toute une année scolaire, l'enquête a mis en évidence des logiques différentes de celle du jeu et du basculement dans la violence pour de vrai: les questions prégnantes pour les élèves dans la mise en œuvre de telles conduites sont des enjeux permanents de hiérarchie interne au groupe: qui se montre dominant? qui se montre dominé? Et la question du juste décodage des « insultes rituelles, [...] jeux (dangereux) plus ou moins codés, » « vanes » (Laforest & Vincent, 2004, p. 62), des « vanes » (Moïse, 2011, p. 33), ou insultes plaisantes, est cruciale: ne pas répondre fermement à une insulte véritable est passer pour un·e faible et s'exposer à des sévices psychologiques et physiques, mais prendre « de travers » ce qui n'était que plaisanterie peut avoir le même résultat, car c'est manquer d'humour, voire être « nerveux », ou « angoissé·e ».

C'est sans doute pour cette raison qu'à un garçon qui la tient tête sous son bras, lui frotte vigoureusement les cheveux en s'esclaffant: « T'es une pute, une prostituée, ha ha ha ! », la fille, qui se rebiffe, répond cependant par un rire tout aussi sonore.

On voit bien comment le garçon assigne dans le même geste une identité à la fille. Et pourtant il faut rire... ce serait de la taquinerie, il faudrait réagir avec humour ... ou du moins jouer l'indifférence: si la fille le « prend mal », c'est elle qui perdra la face, elle sera considérée comme manquant d'humour, mauvaise copine, et surtout effarouchée, ayant peur de la sexualité, et de toute façon comme initiatrice du conflit. De surcroît, si elle ne rit pas quand on la traite de « pute », n'est-ce pas, peut-être, qu'elle en est une? Il faut rire pour se dégager du stigmate toujours menaçant. » (Mercader *et al.*, 2016, pp. 89-90)

Or la plupart de ces conduites ont lieu soit entre garçons soit entre filles, et le classement de dominance hiérarchique a pour critères les normes du genre — auxquelles sont en quelque sorte ajoutées des normes de classe dans les milieux plus aisés:

« En milieu populaire, on retrouve un modèle de virilité particulièrement contraignant⁴⁵, et une féminité clivée, dominée par trois injonctions contradictoires: être chaste (correcte, respectée, etc.), être sexy (l'hypersexualisation des filles), éviter le stigmate de la pute que matérialisent en particulier les questions de rumeurs, de réputation ». (Mercader, *ibidem*, p. 100)

« En milieu privilégié, le système hétéronormatif présente une plus grande souplesse apparente, la mixité est plus facile. [...] Malgré l'aisance apparente, on retrouve chez ces jeunes que tout distingue une discrète mais bien réelle asymétrie de genre, perceptible par exemple dans la gestuelle et en particulier dans l'obligation de "travail esthétique" (Löwy, 2006) qui pèse tout spécialement sur les filles ». (Mercader, *ibidem* p. 102).

Il apparaît dès lors que c'est dans l'ensemble de ce système relationnel, et pas seulement à partir d'un certain « point de basculement », que les élèves des collèges et lycées vivent dans des rapports de force omniprésents qui « s'investissent particulièrement bien dans les termes du genre » (Mercader *et al.*, 2016, p. 230): recherche permanente de classement hiérarchisé selon les normes hétéronormatives d'une virilité et d'une féminité stéréotypées, classement qui s'effectue en grande partie par des agressions sexuelles caractérisées ou simplement « ordinaires » (*ibidem*, notamment ch. 2 et 3).

Il s'agit d'abord de violence symbolique, au sens de Bourdieu (1998), comme perception du monde selon les catégories du système dominant, qui est le système hétéronormatif, et au sens de Braud (2003), pour qui la violence symbolique provoque une souffrance dont le noyau central et l'atteinte portée à l'identité.

45 Selon les modèles analysés par Raewyn Connell (1995) sous le concept de « masculinité hégémonique ».

Cette violence est fondamentalement une violence de genre, dont l'enjeu est le contrôle de la conformité aux normes du genre, masculinité et féminité hétérosexuées, par la menace permanente de la stigmatisation et du rejet. On vérifie ici la pertinence des analyses pionnières de Jalna Hanmer (1977): nous voyons que dans nos établissements scolaires comme dans les pubs irlandais des années 1970, cette violence visant au contrôle des normes de genre s'exerce en continuité, depuis la forme anodine de la plaisanterie entre pairs qui « s'entendent », jusqu' aux violences physiques les plus graves. On observe aussi dans ces conduites de contrôle plaisant et menaçant, le déni permanent de leur propre violence, retournant le plus souvent la responsabilité du tort subi sur la victime, qui en serait responsable par ses « provocations », ou seulement par le désir sexuel qu'elle suscite...

On peut donc dire aussi que contrairement à ce qu'affirment certaines enquêtes quantitatives⁴⁶, le harcèlement scolaire, qui sous sa forme explicite concernerait 10% des élèves, va bien au-delà de ces 10%, n'étant que la partie émergée d'un iceberg de violences dans lesquelles le genre joue un rôle central.

Et ce sont bien des normes de genre les plus rigides et les plus archaïques que les élèves s'inculquent entre eux, entre elles, entre elleux, par une socialisation horizontale extrêmement prégnante par la dimension violente qu'elle comporte.

Conclusion: Construire avec les jeunes un « ethos démocratique », notamment par la prise en compte du corps, de la sexualité et du genre

L'école en France se veut égalitaire en ce qu'elle souhaite traiter également les élèves quels que soient non seulement leur origine sociale, mais aussi leur sexe. Pour cela elle se réfère au modèle républicain propre à sa tradition, celui du « citoyen abstrait », cet individu considéré en tant que citoyen égal aux autres et non en tant qu'individu porteur de différences concrètes, corporelles — comme par exemple son sexe — et sociales — comme par exemple son éducation genrée —. Si l'on s'interroge, depuis quelques années, sur l'illusion de neutralité dont est porteuse l'usage linguistique du masculin comme représentant tant le féminin que le masculin lui-même, bref l'universalité du genre humain (Sénac, 2017), et ce à l'intérieur même de l'institution scolaire (Mosconi 1989), on peine encore à se rendre compte que les corps sexués et les inégalités liées au genre existent aussi à l'école et produisent des effets d'autant plus dommageables qu'ils sont ignorés, voire niés. Ces effets sont, en termes généraux, de l'ordre de la reproduction des inégalités sociales dans la vie professionnelle, familiale, personnelle; ils consistent aussi en une puissante socialisation des jeunes à des normes, voire des stéréotypes, de genre, socialisation très explicite chez les jeunes issus de milieux populaires, plus discrète chez les jeunes issus de milieux aisés. Celle-ci s'effectue entre pairs par le *continuum* de violences de genre qui vont des plaisanteries et insultes plaisantes ritualisées à des conduites d'ostracisme ou d'agression tout-à-fait repérables et caractérisables.

⁴⁶ Debarbieux, 2006 et 2009-2010.

Or la plupart des adultes des établissements scolaires sont désemparés face à ces conduites sur lesquelles leur institution ne donne aucun élément de connaissance, de compréhension, aucune recommandation de conduite à tenir. Iels semblent donc se conduire en aveugles, que leurs yeux soient involontairement impuissants ou qu'ils « ferment les yeux » faute de savoir comment comprendre et agir (Mercader, Léchenet *et al.*, 2016, ch. 8).

Comment ouvrir les yeux non seulement sur la signification violente de ces conduites entre élèves⁴⁷, mais aussi sur la socialisation au genre qui s'effectue de manière informelle, mais extrêmement prégnante, dans nos collèges et lycées? Construire un « *ethos* démocratique » (Honneth, 2015, Nusbaum, 2011) est une question non pas d'affichage, voire de « prêche » de principes, mais de crédibilité apportée seulement par les pratiques effectives et les vécus empiriques.

Il semble donc éminemment nécessaire de prendre en compte l'existence des corps et des sexualités à l'école, de construire des connaissances sur la socialisation genrée qui s'effectue aussi à l'école, que ce soit dans les pratiques scolaires des adultes ou dans les relations des élèves entre eux / elles / elleux, de mesurer le risque de violences dont est porteuse cette socialisation, de former les personnels à ces questions. Car si nous pensons, avec Martha Nusbaum (2011), que la viabilité de la démocratie requiert: « des individus capables de voir les autres êtres humains comme des personnes à part entière, avec des pensées et des émotions propres, qui méritent respect et empathie, et des pays capables de dépasser la peur et la méfiance au profit du débat empathique et raisonnable » (Nusbaum, 2011, p. 179), nous devons construire l'éducation non seulement sur le développement de « l'agentivité personnelle et une nouvelle liberté critique » (*ibidem*, p. 177), ce que Nusbaum regroupe sous le terme d'« émotions démocratiques », mais précisément sur des pratiques qui intègrent les corps vécus et les sexualités aux processus éducatifs, et qui soient attentives à déconstruire les effets inégalitaires et violents des socialisations genrées.

Plus positivement encore, prendre en compte l'existence des corps, de sexualités et des identifications genrées à l'école, c'est permettre ce « processus éducatif [qui] s'inscrit dans la sublimation, c'est-à-dire la transformation du but de l'énergie pulsionnelle » comme l'écrit Madeleine Natanson (2006), précisant: « Il s'agit bien d'une contrainte mais qui doit toujours se mettre au service de l'enfant, dans l'alliance avec sa propre lutte. En ce sens la famille, la classe, l'institution pourraient être des contenants, des espaces où pourrait s'accomplir la transformation. »

⁴⁷ Dans cette recherche, nous avons choisi de concevoir comme « violentes » des conduites évaluées de manière ni purement objective, ni purement subjective (donc difficile à compter), mais comme une affaire de sens. Par exemple, dans "l'échange" entre main aux fesses et gifle relaté plus haut, combien y a-t-il de la violence? Le proviseur dit: « objectivement une seule, celle de la fille, puisqu'elle a donné une gifle »; la fille, s'estimant, pour une fois, victime, parlerait de la violence subjectivement ressentie de la part du garçon. La recherche du sens, liant les dimensions objectives et subjectives, tenterait d'apprécier le sens sexiste des conduites du garçon et du proviseur et le sens défensif de la conduite de la fille.

Elle s'appuie sur ces recommandations de Freud (1984):

« La psychanalyse a souvent eu l'occasion d'apprendre à quel point la sévérité indubitablement sans discernement de l'éducation participe à la production de la maladie nerveuse, ou au prix de quel préjudice de la capacité d'agir et de la capacité de jouir la normalité exigée est acquise. Elle peut aussi enseigner quelle précieuse contribution à la formation du caractère fournissent ces instincts asociaux et pervers de l'enfant, s'ils ne sont pas soumis au refoulement, mais sont écartés par le processus dénommé sublimation de leurs buts primitifs vers des buts plus précieux.

Nos meilleures qualités, contre toute forme de normalisation sociale et éducative, ont crû, comme formations réactionnelles et sublimations, sur le terrain de nos pires dispositions. L'éducation doit se garder soigneusement de tarir ces précieuses sources de forces et se limiter à favoriser des processus par lesquels ces énergies sont conduites sur les bons chemins », c'est-à-dire sur « les voies de la sublimation créative » où « les plus hautes réussites humaines sont reliées directement à ce qui en nous-mêmes est le plus bas et le plus primitif ».

Referências | Bibliographie

- Albenga, V., Garcia, M.-C., (2017). La sur-responsabilisation des filles dans « l'éducation à la sexualité »: une norme scolaire asymétrique. *École des filles, école des femmes. L'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués*. (halshs-01856099)
- Audigier, F. (2008), « Formes scolaires, formes sociales », *Babylonia*, 3(08), 8-13.
- Beauchez Jérôme (2011). Entre nature et culture, le partage des corps? *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, 198-199, 317-332.
- Bereni, L, Chauvin, S., Jaunait, A., Revillard, A. (2012). *Introduction aux études sur le genre*. Bruxelles: De Boeck.
- Braud, P. (2003). Violence symbolique et mal-être identitaire. *Raisons politiques* 1(9). 33-47.
- Bozon, M. (2012). Autonomie sexuelle des jeunes et panique morale des adultes: Le garçon sans frein et la fille responsable. *Agora débats/jeunesses*, 60(1), 121-134. doi:10.3917/agora.060.0121. consulté le 18/04/2013.
- Chaponnière, M. (2006). La mixité scolaire: débats d'hier et d'aujourd'hui. In: A. Daflon-Novelle (dir.), *Filles – garçons: Socialisation différenciée?* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Collet, I. & Dayer, C. (eds.) (2014). *Former envers et contre le genre*. Bruxelles: De Boeck.
- Condorcet, J.A. N. de (1790). *Sur l'admission des femmes au droit de cité*, disponible sur Gallica (BNF): <https://gallica.bnf.fr/essentiels/anthologie/admission-femmes-droit-cite> consulté le 15/02/2008.

- Condorcet, N. de. (1792 [1994]). *Cinq mémoires sur l'Instruction publique*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Connell, R. (1995 [2014]). *Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie*. Paris: Éditions Amsterdam.
- Debarbieux, E. (2006). *Violences à l'école: un défi mondial?* Paris, Armand Colin. Traduction portugaise: Debarbieux, E. (2007). *Violencia na escola: um desafio mundial?* Lisbonne: Institut Piaget.
- Debarbieux, E. Enquête nationale de victimation auprès d'enfants âgés de 8 à 12 ans. UNICEF (2009-2010). Rapport: A l'école des enfants heureux... enfin presque.
http://www.unicef.fr/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011.pdf consulté le 20/03/2012
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Dizerbo, I. (2016). *Éprouver le corps*. Toulouse: Eres.
- Duru-Bellat, M. (1990 [2004]). *L'École des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Nouvelle édition revue et actualisée. Paris: L'Harmattan.
- Dutourd, J. (1983). *Henri, ou de l'Éducation Nationale*. Paris: Flammarion.
- Egaligone, Insitut (2011): Ecole et égalité entre les sexes, le regard des équipes éducatives en Rhône Alpes, sur Egaligone.org/reflechir-ensemble/le-laboratoire/2011-enquete-enseignement-public/ consulté le 20/03 2012.
- Faure, S. & Garcia, M.-C. (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire: regard sociologique. *Revue Française de Pédagogie*. 144, 85-94.
- Freud, S. (1934). La Négation, *Revue Française de Psychanalyse*, Septième année, T. VII, n° 2, Éd. Denoël et Steele, 1934, pp. 174-177. En ligne sur psychanalyse-paris.com > 1276-La-Negation - consulté le 21/02/ 2012.
- Freud, S. (2012 [1913]). *O interesse da psicanálise. In: Totem e tabu, contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos. Trad. Paulo César de Souza*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Garcia, C. (2000). Cet « autre » inaccessible. *Corps et culture*, 5.
- Gaussel, M. (2018). Que fait le corps à l'école? Dossier de veille de l'Ifé, 126, novembre 2018. En ligne sur veille-et-analyses-ens-lyon.fr > DA-Veille > 126-novembre-2018, consulté le 17 août 2019.
- Gleyse, J. (2018). A instrumentalização do corpo. Uma arqueologia da racionalização instrumental do corpo, da Idade Clássica à Época Hipermoderna. Trad. Avelino Aldo de Lima Neto, Cláudia Emília Aguiar Moraes e Fábio Luís Teixeira. São Paulo: LiberArs.
- Goarzin, M. (2016.) Sport et philosophie antique: Platon, Aristote et les stoïciens étaient-ils de grands sportifs? Billet de blog en ligne <https://biospraktikos.hypotheses.org/2822>
- Hanmer, J. (1977). Violence et contrôle social des femmes. *Questions féministes*. I, 69-88.
- Héritier Françoise (2006). Le corps dans le corset du sens. *Champ psychosomatique*, 42, 39-54.
- Honneth, A. (2015). *Le Droit de la liberté. Esquisse d'une éthicité démocratique*. Paris: Gallimard.
- Laforest, M. et Vincent, D. (2004). La qualification péjorative dans tous ses états. *Langue Française*, 144. 59-81.
- Léchenet, A., Baurens, M. Collet, I. (dirs.) (2016). *Former à l'égalité, Défi pour une mixité véritable* Paris: L'Harmattan.
- Lemarchant, C. (2007). La mixité inachevée. Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques. *Travail, genre et sociétés*, 18, 47-64.
- Lenoir, M. & Berger, D. (2007). Représentations du bien-être du collégien selon la communauté éducative: étude exploratoire. *Santé Publique*, 5(19), 373-381.
- Maulini, O. & Perrenoud, P. (2005). La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions ». In: O. Maulini & C. Montandon (Eds.), *Les formes de l'éducation: variétés et variations* Bruxelles: De Boeck, 147-168.

- Marry, C. & Le Mancq, F. (2011). La dynamique inachevée de l'égalité entre les sexes. In O. Galland & Y. Lemel (Eds.), *La société française. Un bilan sociologique des évolutions depuis l'après-guerre 74-86*. Paris: Armand Colin.
- Mercader, P., Lechenet, A., Durif-Varembont, J.-P., Garcia, M.-C., (2016). *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*. Toulouse: Érès.
- Merleau-Ponty Maurice (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Mijolla Mellor, S. de (2012) (dir.). *Traité de la sublimation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moïse, C. (2011). Gros mots et insultes des adolescents. *Lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 1(83-84). 29-36.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire, un faux semblant?* Paris: Presses Universitaires de France.
- Mosconi, N. (1994). *Femmes et Savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris: L'Harmattan.
- Natanson, M. (2006). L'imaginaire dans l'éducation, Le Portique [En ligne], 3-2006 | Soins et éducation (I), mis en ligne le 08 janvier 2007, consulté le 07 novembre 2019. URL: <http://journals.openedition.org/leportique/880>
- Nusbaum, M. (2011). *Les Emotions démocratiques*. Paris: Climats.
- Pachod, A. (2019). De l'école sanctuaire à l'école sans murs. *Recherches en Éducation*, 36, Mars 2019/22, 16-28.
- Petrovic, C. (2004). Filles et garçons en éducation: les recherches récentes: (Deuxième partie). *Carrefours de l'éducation*, 18(2), 146-175. doi:10.3917/cdle.018.0146.
- Pezeu, G. (2011). Une histoire de la mixité. *Cahiers pédagogiques*, 487. En ligne sur www.cahiers-pedagogiques.com › *Une-histoire-de-la-mixite*, consulté le 12/04/2012.
- Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1880-1967*. Paris: Armand Colin.
- Pujade-Renaud Claude (1983). *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris: L'Harmattan
- Rouyer Jacques (2014). *Corps et éducation physique et sportive*. Article en ligne <http://www.epsetsociete.fr/Corps-et-education-physique-et-sportive> consulté le 17/08/2019.
- Sénac, R. (2017). *Les non-frères au pays de l'égalité*. Paris: Les Presses de Science-Po.
- Vigarelo, G. (1978). *Le Corps redressé*. Paris: Éditions Jean-Pierre Delarge.
- Vincent, G (1996), L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Voléry Ingrid (2015). Les élèves ont des corps. Regards enseignants. *Ethnologie française*, 154, 643-654.
- Vouillot, F. (2007). Formation et orientation: l'empreinte du genre. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 23-26. doi:10.3917/tgs.018.0023.
- Vouillot, F. (dir.) (2011). *Orientation scolaire et discriminations. Quand les différences de sexe masquent les inégalités*. Paris: La Documentation française.
- Xavier, R. (2010). Le « corps » à l'École, dans la revue *Les Cahiers pédagogiques: description foucauldienne et enjeux de la nouvelle configuration scolaire des Novateurs (1958-1989)*. *Staps*, 89(3), 115-124. doi:10.3917/sta.089.0115.
- Zancarini-Fournel, M. (2004). Coéducation, gémination, co-instruction, mixité: débats dans l'Éducation nationale (1882-1976). In: R. Rogers (Ed.), *La mixité dans l'éducation*. Enjeux passés et présents, Lyon: ENS Édition, 28-37.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*. Paris: L'Harmattan.

Reflexão sobre os dados educacionais do Brasil: formação superior entre os gêneros

Sebastiana Estefana Brilhante

Mestra em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação em
Educação Profissional
estefana_torres@hotmail.com

Ilane Ferreira Cavalcante

Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do RN. Programa de Pós-
Graduação em Educação Profissional
ilanecfc@gmail.com

*« E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa, assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Nem serva, nem objeto
Já não quer ser o outro
Hoje ela é um também ».*

(Desconstruindo..., Pitty, 2011).

Introdução

É com essa estrofe da música de Pitty que iniciamos esse trabalho, a fim de refletir e apresentar o anseio das mulheres na busca de uma educação de qualidade e igualitária.

Uma educação que, como proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, 1996), tenha como princípio formar cidadãos críticos, independente de raça ou gênero: « [...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, [que] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho » (BRASIL, 1996, p. 8). A educação deve ser vista como forma de mudança nos papéis de homens e mulheres para tornarem-se cidadãos e profissionais atentos à realidade.

Rosemberg (2001, p. 521) afirma que:

O diferencial homem-mulher no sistema formal de ensino brasileiro não é intenso, atinge de modo diferente as diferentes idades da vida e etapas escolares, e transparece mais na progressão das trajetórias escolares do que em barreiras específicas de acesso.

As instituições de educação não podem deixar de considerar os conflitos e as tensões existentes entre os diversos sujeitos e grupos que convivem em sociedade, atuando no sentido não só de refletir sobre essa convivência, mas estimulando pesquisas e produção de conhecimento que levem à elucidação de questões ligadas às minorias, à inclusão, à convivência como um todo.

A questão de gênero, neste trabalho, se inscreve especificamente a partir da perspectiva do sujeito feminino, buscando, na verdade, compreender esse sujeito em relação à sua formação e à sua presença das mulheres na docência de ensino superior sem, com isso, pressupor uma perspectiva homogênea na sua constituição. Esse sujeito feminino de que se fala é plural e se constitui em sua diversidade, posto reiterar-se a ideia de que « [...] o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. » (Butler, 2013, p. 20).

Dessa forma, parte-se de uma análise dos dados educacionais brasileiros à luz da diferença entre os gêneros e depois procede-se a uma reflexão acerca da formação em cursos de Licenciatura em Química pensando na distinção entre quantitativos de estudantes e de docentes por gênero, no âmbito do ensino superior.

Nesse âmbito, o olhar permeado sobre as diferenças entre os gêneros no acesso ao Ensino Superior, no sentido de tentar compreender como se dá a presença da mulher na formação superior, ocorre com atenção mais específica para as áreas consideradas « duras ».

Análise dos dados educacionais brasileiros no Ensino Superior: questões de gênero.

Ao analisar a trajetória das mulheres em relação à sua escolarização, observa-se que esse processo se deu de forma tardia no país, por questões culturais e históricas. Esse processo de escolarização adia também, e conseqüentemente, a entrada das mulheres no mundo do trabalho. Assim, o acesso à educação e ao trabalho foram processos lentos para as mulheres, pois durante muitos anos o único espaço « [...] feminino estava ligado ao espaço doméstico » (Guedes, 2008, p. 121).

Esse movimento de escolarização para o sexo feminino, levado adiante por meio de lutas desenvolvidas pelas próprias mulheres, teve conquistas lentas e graduais:

inicialmente foi conquistado apenas o acesso ao ensino básico, às primeiras letras e cursos voltados para o lar. Assim, aprendiam com maestria como serem boas mães, esposas e ótimas donas de casa.

Mulheres como Nísia Floresta, no século XIX, no Brasil, já reivindicavam o direito das mulheres à educação, nem que fosse para serem melhores esposas e mães. Segundo Oliveira (2015), Nísia Floresta acreditava e defendia que « [...] quanto mais instruído fosse o país na educação de mulheres, mais evoluída seria a civilização. O progresso de um país dependia, pois, de uma boa formação educacional feminina » (Oliveira, 2015, p. 27). A bióloga e cientista Bertha Lutz, na década de 1910, liderou a luta pelo direito do voto feminino no Brasil e exerceu um importante papel nas conquistas relacionadas à educação (Pinto, 2010).

Depois, houve a conquista à formação profissional para cursos ligados a atividades maternas e femininas, como docência, enfermagem e outros, em geral, de nível médio, permitindo o acesso a profissões de menor ascendência social. Somente aos poucos é que foi sendo conquistado o acesso a cursos de formação superior, em sua maioria, voltados também para profissões tidas como mais « femininas » e só depois para as profissões dominadas pelos homens, tais como engenharia, medicina e outras. (Guedes, 2008; Pinto, Carvalho & Rabay, 2014).

Essa divisão está vinculada à formação desde a infância, quando os meninos são direcionados a brincadeiras e atividades que necessitem de raciocínio e lógica, enquanto as meninas são levadas a brincadeiras voltadas para o lar, com bonecas e casinhas. Costa e Pontes (2010, p. 2) afirmam que

A origem das desigualdades de gênero está vinculada a diferenças instituídas no âmbito da família e escola, onde desde a infância as meninas são encaminhas para certas habilidades mais ligadas aos cuidados com o próximo e, de maneira naturalizada e encoberta, discriminadas ou desencorajadas nas ciências exatas, o que se consolida nas universidades e no mercado de trabalho.

Essa diferença apontada pelos autores tem diminuído com o passar dos anos no Brasil, pois tem aumentado o número de mulheres que frequentam os cursos superiores, apesar de ainda haver uma segregação nas áreas de conhecimento. Conforme Santos e Massena (2009, p. 2):

Nos últimos trinta anos, houve uma crescente inserção produtiva feminina no mercado de trabalho e esta foi acompanhada de um aumento significativo da escolaridade das mulheres, a ponto de em 2007 as mulheres serem cerca de 57% dos cargos ocupados com curso superior completo (PNAD/IBGE, 2007), esta taxa permite afirmar que houve um avanço feminino enorme no campo educacional.

Conforme os dados do Censo do Ensino Superior (INEP, 2018), as mulheres representam 70,6% das matrículas nesse nível em cursos de licenciatura, enquanto os homens são 29,4% deste público. De acordo com Bandeira (2008), no entanto, são poucas as mulheres que estão concentradas nas áreas de engenharias, ciências exatas e da terra, que são áreas predominantemente masculinas. Segundo a autora, a grande contribuição das mulheres, em 2007, nas pesquisas foi nas áreas de « Ciências Humanas (67), seguida pelas Ciências Biológicas (50) e Linguística, Letras e Artes (40), apenas seis estão nas Engenharias » (Bandeira, 2008, p. 208).

Em 2019, as mulheres representaram 72% das publicações científicas do Brasil conforme o Observatório Ibero-Americano de Ciência, Tecnologia e Sociedade da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OCTS-OEI) na *Web of Science*, no entanto, há ainda uma grande segmentação de áreas. As mulheres ainda não apresentam publicações relevantes na área de engenharia e nas áreas de ciência da informação e comunicação, por exemplo:

Os dados confirmam que as mulheres tendem a seguir carreiras tecnológicas e de engenharia com menos frequência do que os homens e, pelo contrário, se concentram nas ciências sociais e em certas áreas das ciências naturais ou médicas (também chamadas de segregação horizontal). (OCTS-OEI, 2018, p. 4, tradução nossa).

Guedes (2008) ressalta a importância que a educação trouxe para a estruturação de gênero, pois uniu as « [...] diversas correntes do movimento feminista » (Guedes, 2008, p. 121). Infelizmente, os estereótipos que se atribuem aos gêneros direcionam quais

carreiras podem ou não ser apropriadas para homens e mulheres no Ensino superior, conforme dados obtidos por Barreto (2014).

A presença do sexo feminino nos cursos de graduação tem aumentado significativamente, como se percebe ao analisar os dados nacionais sobre o número de concluintes dos cursos superiores nas categorias de licenciatura, bacharelado, e tecnólogo de 2009 – 2016 por sexo. A quantidade

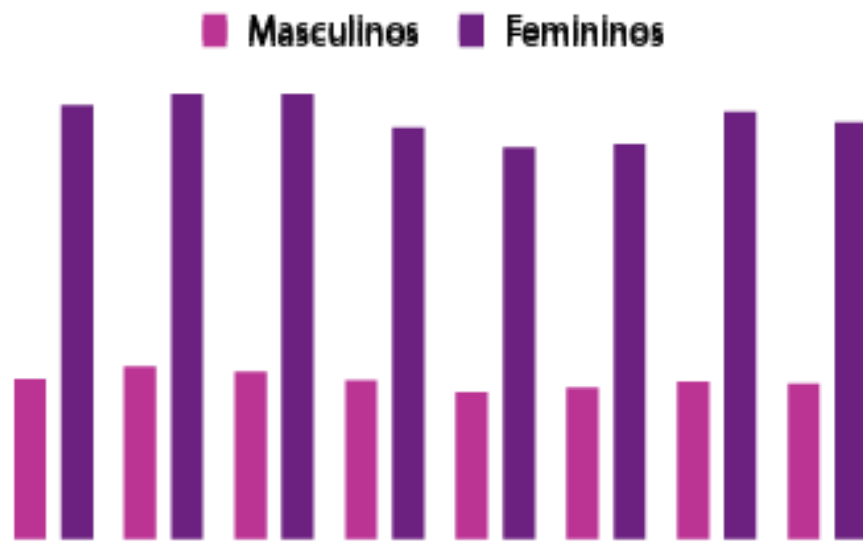


Gráfico 1. Número de concluintes por sexo em cursos de licenciatura na modalidade presencial no Brasil, nos anos de 2009 – 2016. Fonte: Adaptado do INEP (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

de mulheres que concluem a educação superior tem aumentado nos últimos oito anos, como pode ser observado nos gráficos a seguir.

O Gráfico 1 apresenta o número de concluintes de cursos superiores em Licenciaturas no Brasil.

Em 2014, o número de mulheres que concluíram uma licenciatura foi de 102.954 e o de homens foi de 39.422, ou seja, mais de 72% dos concluintes nos cursos de licenciatura são do sexo feminino. Em 2009, esse percentual é de 72,9% e em 2016 de 72,8 %. Pode-se ver que, durante esses 8 anos, o número de mulheres e homens que terminaram uma licenciatura se manteve quase inalterado. Segundo Reis, esse movimento começou ainda no início do século XX, devido ao aumento de escolas e ao aumento do número de postos de trabalho nas indústrias, isso fez com que a maioria dos « [...] homens migrassem da educação para outras profissões mais bem remuneradas, ampliando ainda mais o número de vagas nas cadeiras do magistério. » (Reis, 2011, p. 47).

Esse grande número de mulheres em cursos de graduação, e principalmente nas licenciaturas, de acordo com Santos e Massena, indica que « as profissões relacionadas ao magistério continuam sendo aquelas nas quais as mulheres são mais bem acolhidas » (Santos & Massena, 2009, p. 2).

Já os Gráficos 2 e 3, respectivamente, apresentam o número de concluintes por sexo nos cursos de bacharelado e tecnólogo no mesmo período.

Ao analisar o gráfico 2, percebe-se que o número de mulheres que concluem os cursos de bacharelado é maior que o número de homens em todos os anos analisados, mas comparando com o percentual de mulheres concluintes dos cursos de licenciatura, esse percentual é bem menor.

Em 2014, o percentual de mulheres que concluíram cursos de bacharelado foi de aproximadamente 57,5%. Em 2009, o percentual de concluintes do sexo feminino era de 56,69%, maior que o número de concluintes do sexo masculino e, em 2016, era de 58%. Esse percentual teve um aumento de aproximadamente 1,4% entre 2009 e 2016.



Gráfico 2. Número de concluintes por sexo em cursos de bacharelado presenciais no Brasil, nos anos de 2009 – 2016. Fonte: Adaptado do INEP (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

No Gráfico 3, é apresentado o número de concluintes por sexo em cursos tecnológicos de 2009 a 2016.

Observando o Gráfico 3, verifica-se que no ano de 2009 o número de homens que concluíram algum curso tecnológico foi de 54.586, enquanto apenas 50.140 mulheres concluíram algum curso, um percentual de 47,8% de concluintes do sexo feminino. Já nos anos seguintes, vê-se um aumento gradativo da presença feminina nesses cursos, pois em 2012 o percentual de concluintes do sexo feminino foi de 52,3% e em 2016 foi de 53,9%.

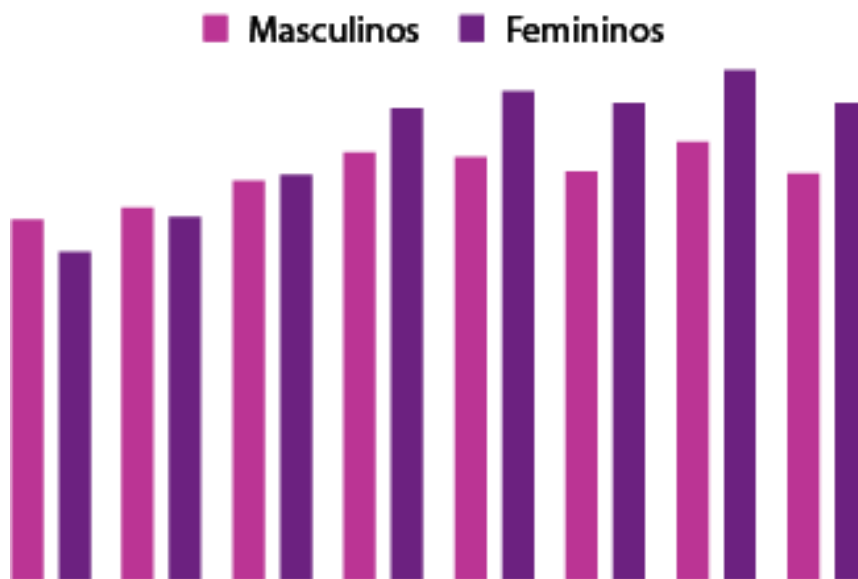


Gráfico 3. Número de concluintes por sexo em cursos de tecnólogos presenciais, nos anos de 2009 – 2016. Fonte: Adaptado do INEP (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

O crescimento do número de mulheres nos cursos definidos como masculinos, como é o caso dos tecnólogos apresentados no gráfico 3, não leva a perceber um aumento similar nos postos de trabalho, como defende Yannoulas:

O aumento da participação das mulheres no mundo do trabalho está mais vinculado à expansão de atividades ‘femininas’ do que ao acesso a atividades ‘masculinas’; as discriminações vertical e horizontal que o mundo do trabalho reproduz; a brecha salarial não foi reduzida (é maior quanto maior o nível de instrução); a taxa de desemprego feminino continua sendo superior à dos homens; e aumenta a presença de mulheres nas ocupações mais precárias (Yannoulas, 2002, p. 28).

A autora lembra o fato de que a participação das mulheres no mundo do trabalho ainda está fortemente amparada em questões ligadas à sua feminilidade, ao que é aceito, socialmente, como trabalho de e para mulheres, reproduzindo os estereótipos sociais e levando a distorções de emprego e de salário entre homens e mulheres.

Almeida (2015), no trabalho intitulado *Educação profissional e a relação de gênero: razões de escolhas e a discriminação*, tenta compreender as escolhas profissionais de meninos e meninas analisando as diferenças e semelhanças entre homens e mulheres em um curso majoritariamente masculino, que é o curso de automação industrial. A autora acredita que a questão da « mulher dominada » ainda está muito presente na sociedade

e é de se esperar que essa situação esteja presente na educação de alguma maneira, uma vez que a escola é um dos « [...] espaços responsáveis pela divisão sexual do trabalho, considerando o processo de discriminação sofrida pelas mulheres quando ingressam em cursos profissionalizantes considerados masculinos » (Almeida, 2015, p. 58).

Ao analisar os cursos por área de conhecimento, percebe-se que ainda existe a predominância feminina nas áreas Ciências Humanas e Sociais e a predominância masculina nas áreas de Ciências Exatas e Engenharias, como pode ser visto no Gráfico 4, a seguir, retirado de um artigo produzido por Almeida e Zanlorenssi (2017), no Jornal eletrônico Nexa.

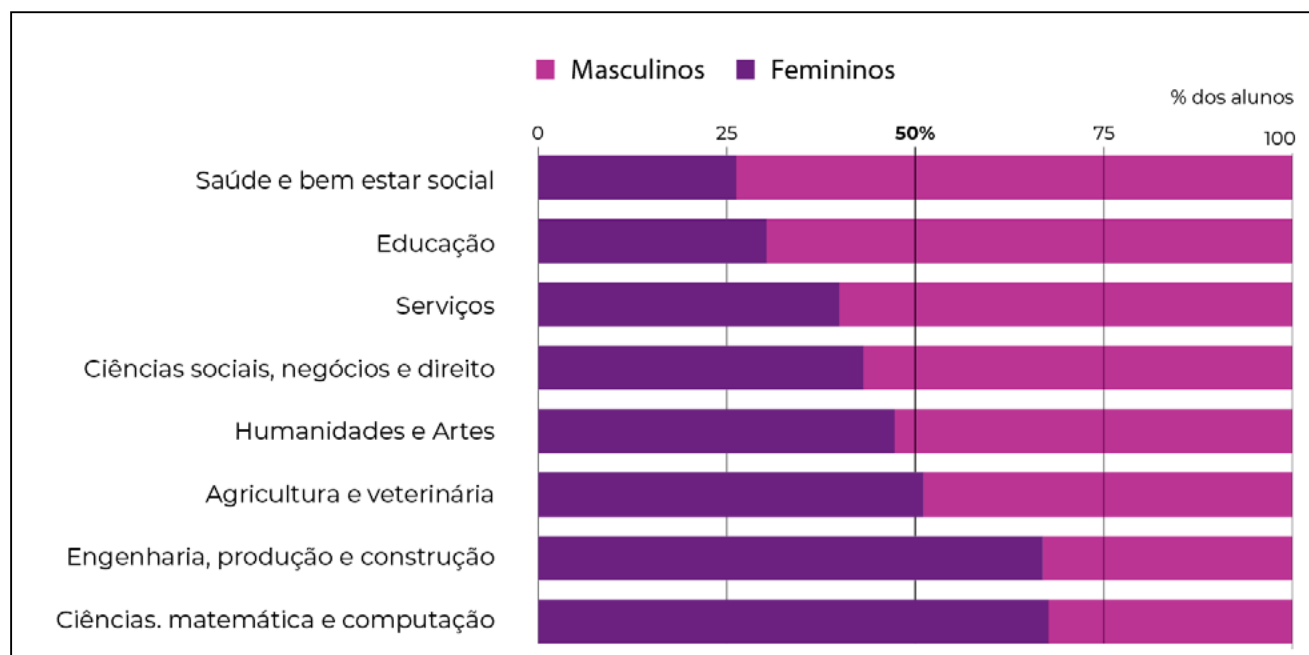


Gráfico 4. Porcentagem de alunos por gênero em áreas de conhecimento. Fonte: Almeida; Zanlorenssi (2017).

A partir do Gráfico 4, visualiza-se que, embora o número de mulheres em nível superior tenha crescido, sua presença ainda é pequena nas áreas tidas como ciências « duras », como é o caso dos cursos de engenharias, ciências, matemática e computação. De acordo com o gráfico, o sexo feminino é predominante em cursos das áreas de saúde e bem estar social, educação, ciências sociais, humanidades e artes. Pode-se perceber também que há uma predominância crescente de mulheres nas áreas onde o « cuidado » é um paradigma orientador das práticas profissionais. À medida que se exige menos cuidado (« sensibilidade ») e mais lógica (« racionalidade »), vê-se uma presença masculina maior.

Os dados do Gráfico 4 são corroborados ao analisar-se uma realidade mais abrangente, caso da pesquisa sobre as lacunas de gênero ibero-americanas, conforme se pode observar na Tabela 1:

	PR	AR	BR	PT	CL	CO	SV	ES	MX
Educación	77%	79%	77%	82%	80%	68%	67%	76%	73%
Salud y bienestar	75%	74%	76%	77%	76%	73%	75%	73%	68%
Ciencias sociales, periodismo e información	70%	68%	70%	70%	67%	69%	67%	64%	70%
Artes y humanidades	57%	70%	57%	62%	54%	51%	59%	59%	58%
Administración de empresas y derecho	58%	58%	58%	59%	56%	63%	60%	57%	55%
TOTAL	63%	61%	61%	59%	57%	56%	56%	56%	54%
Ciencias naturales, matemáticas y estadísticas	62%	66%	60%	62%	47%	56%	51%	51%	52%
Servicios	43%	44%	63%	46%	51%	47%	63%	46%	30%
Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria	49%	41%	49%	64%	47%	42%	23%	43%	34%
Ingeniería, industria y construcción	22%	40%	35%	33%	37%	34%	17%	26%	28%
Tecnologías de la información y la comunicación	22%	19%	15%	23%	13%	27%	28%	14%	32%

Nota: as células são coloridas em um gradiente no qual a cor verde é equivalente a 100% das mulheres e vermelha a 0% das mulheres.

Tabela 1. Graduados em educação superior por gênero e campo de conhecimento. Fonte: OCTS-OEI (2019, p. 19)

Na Tabela 1, os dados apresentam a realidade similar em países da América e da região ibérica. Em todos observa-se a maior presença feminina em curso da área de educação e a sua ínfima presença em cursos de engenharia, indústria e construção ou mesmo em tecnologias de informação e comunicação.

Percebe-se também, na Tabela 1, que, em Portugal, embora a presença feminina nas engenharias seja ainda de apenas 33%, tem-se uma porcentagem de 62% de mulheres nos cursos nas áreas de Ciências, Matemática e Informática. No Brasil, essas áreas são as que possuem a menor presença feminina. Sobre isso, Teixeira e Freitas (2014, p. 331) afirmam:

O fato de se ter mais mulheres frequentando o ensino superior, apesar de uma conquista, não garante a elas condições justas para atingir o sucesso profissional, nem mesmo rompe com a segregação sexual por áreas de conhecimento. A discriminação continua mesmo quando essas mulheres rompem com estigmas e barreiras sociais e econômicas, entrando em cursos tradicionalmente ocupados por homens.

Barreto (2014, pp. 9-10), a respeito da relação de carreiras entre os gêneros, também afirma que:

A despeito da formalização da igualdade, a ordem social continua marcada pela desigualdade, configurando uma divisão sexual de tarefas em que, para determinadas posições, carreiras e funções, são valorizadas características atribuídas aos homens e à masculinidade e, para outras, características atribuídas às mulheres e ao feminino.

No gráfico 4, foi possível perceber que a presença do sexo feminino nos cursos de educação é predominante, com 75% do total. Confrontando os dados do número de concluintes dos cursos de nível superior e o número de docentes em exercício na educação superior, por sexo, no mesmo período, de 2009 a 2016, presente no Gráfico 5 (mais adiante), percebe-se um cenário bastante diferente por curso.

No subtópico a seguir, será apresentada a diferença entre os gêneros no mundo do trabalho.

Dados do mundo do trabalho

O acesso ao ensino superior se destaca como um importante marco na escolarização feminina, uma vez que isso reforça o possível lugar da mulher nos diversos postos de trabalho, o que durante muito tempo não era visto pela sociedade como relevante ou necessário. Vale salientar que o trabalho mais ocupado pelas mulheres na primeira metade do século XX era o magistério, por isso até hoje existe essa relação da profissão com a feminilidade. Segundo Rabelo e Martins (2010), a feminização do magistério deu-se devido à necessidade de expansão do ensino e à redução dos salários dessa categoria, assim as mulheres assumem « [...] esse posto, não pelo salário, mas por sua suposta “vocação” natural para essa profissão » (Rabelo & Martins, 2010, p. 6171). Na época, esse era praticamente o único caminho para as mulheres conseguirem seu sustento fora do lar.

Novaes (1991, p. 22) acrescenta que o magistério é uma continuação da maternidade e, por isso, historicamente é tido como uma « ocupação essencialmente feminina e, por conseguinte, a única profissão plenamente aceita pela sociedade, para a mulher ». Guedes (2008) ressalta a importância que a educação trouxe para a estruturação de gênero, mas os estereótipos que se atribuem aos gêneros, direcionam quais carreiras podem ou não ser apropriadas para homens e mulheres. (Barreto, 2014).

No gráfico 5, visualiza-se o número de docentes em exercício, por sexo, em Universidades, Faculdades, Institutos Federais (IF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e Centros Universitários; Instituições públicas e privadas do Brasil de 2009 a 2016.

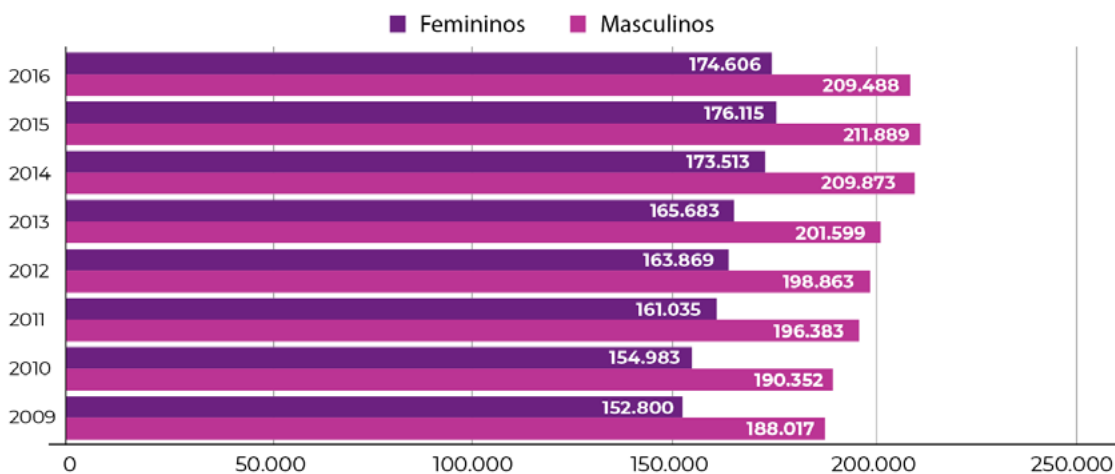


Gráfico 5. Número de docentes em exercício, na educação superior, por sexo, no Brasil.
 Fonte: Adaptado do INEP (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

Pode-se observar, no Gráfico 5, que o número de homens que estão em exercício como docentes na educação superior é maior que o número de mulheres em todos os anos analisados. Em 2009, tem-se 55,1% de homens atuando como docentes e apenas 44,9% de mulheres nessa função. Esse percentual não tem mudado muito nos últimos anos, pois em 2014 o percentual de mulheres é de 45,3% e em 2016 é de 45,5%, representando um crescimento de 0,2% em dois anos, o que se torna desproporcional quando comparado com a quantidade de mulheres que concluem uma graduação. Segundo Teixeira e Freitas (2014), apesar de as mulheres apresentarem maior grau de escolaridade, elas não ocupam os cargos mais prestigiados nas instituições de Ensino Superior.

Ao analisar o Gráfico 6, onde é apresentado o número de docentes em exercício na Educação Básica de 2009 a 2016, verifica-se uma grande diferença quanto aos dados de docentes na Educação Superior entre gêneros.

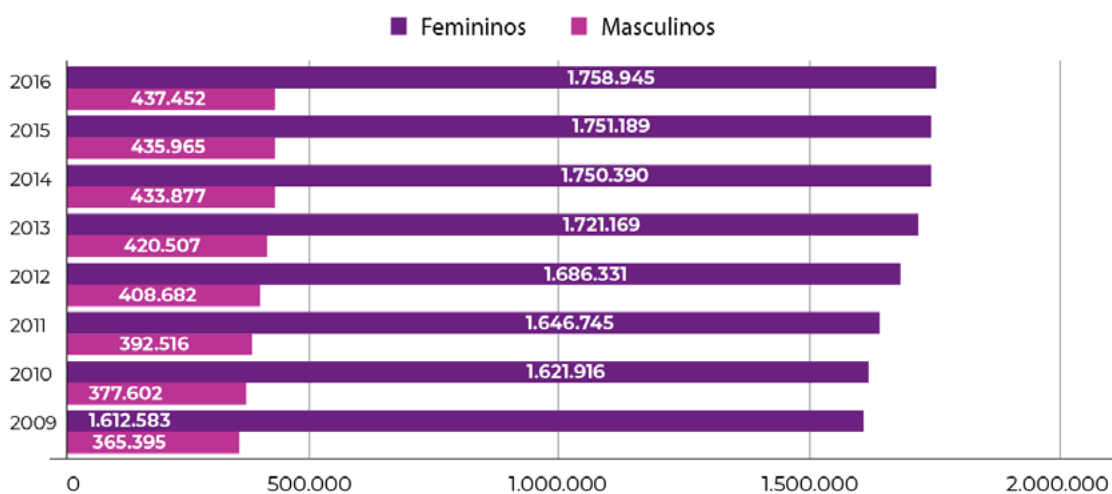


Gráfico 6. Número de docentes em exercício, na Educação Básica, por sexo, no Brasil.
 Fonte: Adaptado do INEP (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

Percebe-se que, durante os oito anos analisados, o número de mulheres em exercício na docência na Educação Básica é superior em todos os anos e com um percentual desproporcional, pois em 2009, a porcentagem de homens era de 18,5%, em 2013, de 19,6% e em 2016, de 19,9%. Comparando os dados do Gráfico 5 com os dados do Gráfico 6, percebe-se uma diferença muito grande entre os gêneros em relação aos ambientes de trabalho. Enquanto na Educação Superior, em todos os anos analisados, observa-se que o número de homens é sempre maior que o número de mulheres, na Educação Básica, as mulheres ultrapassam os 80% de docentes em exercício nesse nível. É importante lembrar que a carreira de magistério superior é melhor remunerada, assim como também vale salientar que existem grandes diferenças entre a carreira de magistério superior e a de educação básica, que estão relacionadas a tempo de serviço, experiência, qualificação, publicação e, às vezes, as mulheres têm, pelos papéis que exercem socialmente, dificuldade em manter uma ascensão profissional na carreira similar aos homens. Isso vem ao encontro do que Rabelo e Martins (2010, p. 6172) afirmam:

Os homens que se dedicavam à educação, no decorrer do século XX, apresentavam facilidades de promoção na carreira do magistério e no sistema educacional em geral. Já as mulheres tinham uma ascensão profissional muito difícil, o que as fazia continuar na carreira de professora primária por longo tempo.

A divisão sexual do trabalho precisa de bastante discussão e de muita luta para que as barreiras existentes até hoje possam ser quebradas. Vale ressaltar a dificuldade em encontrar trabalhos e pesquisas com viés quantitativo que discutam a relação de gênero, pautando profissionais nas respectivas carreiras de atuação.

Sobre a escolha da docência como profissão feminina, Cornelio (2016), em pesquisa realizada com docentes que atuam na Educação Profissional, apresenta que as mulheres encontraram no magistério a valorização e satisfação que muitas vezes não encontravam em outra atividade laboral, desenvolvida na área da formação inicial. Suas entrevistadas relataram ainda a possibilidade de conseguirem conciliar o trabalho remunerado com as tarefas maternas.

Sobre as relações de gênero no ambiente de trabalho, as entrevistadas, segundo a autora, relataram que:

[...] se processavam, de forma respeitosa e igualitária. Entretanto, relataram que recebiam “cantadas” de colegas e estudantes. Ao serem indagadas sobre o acesso a cargos administrativos de maior status, algumas docentes afirmaram que não havia impedimento, pelo fato de serem mulheres. (Cornelio, 2016, p. 9).

Apesar das diversas discussões sobre a presença das mulheres em profissões e ambientes masculinos, o cenário de desigualdade continua bastante atual, pois elas continuam a receber menor remuneração, assumir menos cargos de chefia nas instituições e ainda é difícil levantar dados sobre sua presença no mundo do trabalho.

Considerações finais

Esta pesquisa se constituiu a partir da investigação sobre as relações entre os gêneros em um contexto social de discriminação, partindo da perspectiva que vivemos em uma sociedade patriarcal. A educação das mulheres e o espaço no mundo do trabalho são marcados por lutas e desafios.

Apesar de o número de mulheres com acesso à formação de nível superior ter crescido nos últimos anos, sua presença ainda é pequena nas áreas tidas como ciências « duras », caso dos cursos de engenharia, ciências, matemática e computação. De acordo com Almeida e Zanlorenssi (2017), o sexo feminino é predominante em cursos das áreas de saúde e bem-estar social, educação, ciências sociais, humanidades e artes e esses dados se estendem não só ao Brasil, mas aos países da América Latina e da região Ibérica, conforme dados da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI). Os dados demonstram, portanto, que a divisão sexual de gênero na formação superior e no trabalho persiste.

Réflexion sur les données éducatives au Brésil : La formation supérieure et la question du genre.

Sebastiana Estefana Brilhante

Institut Fédéral d'Éducation, Science et
Technologie du Rio Grande do Norte
estefana_torres@hotmail.com

Ilane Ferreira Cavalcante

IFRN, École Doctoral en Éducation
Professionnelle (PPGEP/IFRN)
ilanecfc@gmail.com

Traduction :

Jacques Gleyse

*« Et soudain, elle décide changer
Tourne la table, assume le jeu.
Assurez-vous de prendre soin de vous
Ni serviteur ni objet
Tu ne veux pas être l'autre
Aujourd'hui, elle en est une aussi. »*

(Pitty, Desconstruindo..., 2011)

Introduction

C'est avec cet extrait de la chanson de Pitty, chanteuse et compositrice brésilienne, que nous ouvrons ce travail afin de réfléchir et de montrer le désir des femmes pour la recherche d'une éducation de qualité et égalitaire.

L'éducation a pour principe de former des citoyens critiques, sans distinction de race ou de sexe, selon la Loi des Directrices et Bases de l'Éducation au Brésil (LDB 9394/96), l'éducation est « le devoir de la famille et de l'État, et est inspirée par les principes de liberté et les idéaux de la solidarité humaine, visant le plein épanouissement de l'élève, sa préparation à l'exercice de la citoyenneté et sa qualification pour le travail » (Brésil, 1996).

Rosemberg (2001, 521) déclare que:

« La différence entre les hommes et les femmes dans le système d'éducation formelle au Brésil n'est pas intense, elle affecte différemment les différents âges de la vie et les stades scolaires, et est plus évidente dans la progression des trajectoires scolaires que dans les barrières spécifiques d'accès. »

La Loi LDB (Brésil, 1996) précise le rôle de l'école dans la vie des citoyens. L'éducation doit être vue comme une forme de changement dans les rôles des hommes et des femmes sans distinction de sexe, de conviction ou de race, puisqu'elle doit former des citoyens et des professionnels conscients de la réalité. Rosenberg (2001, 521) déclare que:

« Le différentiel hommes-femmes dans le système éducatif brésilien n'est pas homogène, il a une influence différente sur les différents âges de la vie et de l'école, et se manifeste davantage dans la progression des trajectoires scolaires que dans des obstacles spécifiques à l'accès. »

Les établissements d'enseignement ne peuvent pas manquer de prendre en compte les conflits et les tensions existants entre les divers individus et les groupes sociaux qui coexistent dans la société, agissant non seulement pour réfléchir à cette coexistence, mais également pour stimuler la recherche et la production des connaissances permettant d'élucider les questions liées aux minorités, à l'inclusion et à la coexistence de tous.

La question du genre s'inscrit ici spécifiquement dans la logique du sujet féminin, cherchant à comprendre ce sujet en relation avec sa formation et sa présence dans l'enseignement supérieur, sans envisager une perspective généralisante de la constitution de ce sujet.

Ce sujet féminin dont on parle ici est pluriel et divers, puisqu'il reprend l'idée que « [...] le genre n'a pas toujours été constitué de manière cohérente ou constante dans des contextes historiques différents, le genre établit des intersections avec les modalités raciales, de classe, ethniques, sexuelles et régionales d'identités constituées de manière discursive. » (Butler, 2003, p. 20).

Ce travail se penche sur une analyse des données éducatives brésiliennes à la lumière de la différence entre les sexes et ensuite propose une réflexion sur la formation dispensée dans les cours de licence en chimie, en analysant la distinction entre le nombre d'étudiants et d'enseignants par sexe dans le cadre de l'enseignement supérieur.

Dans ce contexte, notre regard sur les questions de genre est l'objet de cette recherche dans le sens où il essaye d'étudier la présence des femmes dans l'enseignement supérieur, avec une attention plus spécifique portée aux domaines considérés, de manière stéréotypale, comme « difficiles » ou dits des « sciences dures ».

Analyse des données sur l'éducation brésilienne dans l'enseignement supérieur: questions de genre

Pour analyser la trajectoire des femmes par rapport à leur scolarisation, il est nécessaire d'observer que ce processus s'est déroulé tardivement dans le pays, en raison de problèmes culturels et historiques. Cette scolarisation lente retarde par conséquent l'entrée des femmes dans le monde du travail. Ainsi, l'accès à l'éducation et au travail non domestique a été un processus lent pour les femmes, car pendant beaucoup d'années, le seul « espace féminin » était l'espace domestique. (Guedes, 2008, p. 121).

Ce mouvement de scolarisation des femmes, réalisé grâce aux luttes développées par les femmes, a eu des conquêtes lentes et graduelles, et la première conquête a été l'accès à l'éducation de base, à l'alphabétisation et aux cours visant à former de « bonnes ménagères ». Ainsi, les femmes ont « appris » à être des bonnes mères et épouses.

Des femmes comme Nisia Floresta, au XIX^e siècle au Brésil, réclament déjà le droit à l'éducation, même si c'est pour être des meilleures épouses et mères. Selon Oliveira (2015), Nisia Floresta estimait et défendait l'idée que « [...] plus le pays serait instruit en matière d'éducation des femmes, plus la civilisation serait évoluée. Le progrès d'un pays dépend donc d'une bonne formation des femmes » (Oliveira, 2015, p. 27). Bertha Lutz, biologiste et scientifique dans les années 1910, a dirigé la lutte pour le droit de vote des femmes au Brésil et a joué un rôle important dans les réalisations en matière d'éducation. (Pinto, 2010). Ensuite, est venue la conquête de la formation professionnelle pour des cours liés aux activités maternelles et féminines, comme l'enseignement, les soins infirmiers et autres. En général, à un niveau moyen, on permettait l'accès à des professions de « moindre valeur sociale ». L'accès aux cours de l'enseignement supérieur n'a été que progressivement acquis pour les professions considérées comme plus « féminines » et plus tard pour les professions à prédominance masculine telles que l'ingénierie, la médecine, etc. (Guedes, 2008; Pinto, Carvalho, Rabay, 2014).

Cette division est liée à la formation dès l'enfance, lorsque les garçons sont orientés vers des jeux et des activités qui nécessitent du raisonnement et de la logique, les filles sont entraînées vers des jeux orientés vers le foyer, avec des poupées et des petites maisons de poupées. Costa et Bridges (2010, p. 2) affirment que:

« L'origine des inégalités entre les sexes est liée aux différences établies au sein de la famille et de l'école, où dès l'enfance les filles sont orientées vers certaines habilités liées aux soins de l'autre et, de manière naturelle et cachée, discriminées ou découragées dans les sciences dures, qui sont valorisées dans les universités et dans le marché du travail ».

La différence que les auteurs décrivent s'est atténuée au fil des ans et le nombre de femmes fréquentant les établissements d'enseignement supérieur a augmenté, même

s'il existe toujours une ségrégation dans les domaines de la connaissance. Selon Santos & Massena (2009, p. 2):

« Au cours des trente dernières années, les femmes sont de plus insérées en termes de production au marché du travail, ce qui s'est accompagné d'une augmentation significative de la scolarisation des femmes, à tel point qu'en 2007, elles occupaient environ 57% des postes de travail dans l'enseignement supérieur (PNAD/IBGE, 2007), ce taux permet d'affirmer qu'il y a eu une énorme avancé féminine en ce qui concerne l'éducation ».

Les données du Recensement de l'enseignement supérieur (INEP, 2018) révèlent que les femmes représentent 70,6% des inscriptions dans les programmes de premier cycle, tandis que les hommes représentent 29,4% de ce public. Pour Bandeira (2008), toutefois, peu de femmes sont présentes dans les domaines de l'ingénierie, des sciences exactes et de la terre, qui sont majoritairement des espaces masculins. L'auteur affirme que l'importance des femmes dans la recherche en 2007 concernait les « sciences humaines (67%) », suivies des sciences biologiques (50%) et de la linguistique, des lettres et des arts (40%) et seulement six en ingénierie. » (Bandeira, 2008, p. 208).

L'organisation des États ibéro-américains (OEI) indique que les femmes représentent 72% des publications scientifiques du Brésil dans le Web of Science en 2019, mais il existe encore une grande segmentation des domaines. Les femmes ne disposent pas encore de publications importantes dans le domaine de l'ingénierie, de la science de l'information et de la communication, par exemple.

« Los datos corroboran que las mujeres tienden a seguir carreras tecnológicas y de ingeniería menos frecuentemente que los hombres y, por el contrario, se concentran en ciencias sociales y en ciertas áreas de las ciencias naturales o médicas (también denominada segregación horizontal) ». (OCTS-OEI, 2018, p. 4)⁴⁸.

Guedes (2008) souligne l'importance que l'éducation a apportée à la structuration du genre, dans la mesure où elle a uni les « [...] divers courants du mouvement féministe ». (Guedes, 2008, p. 121). Malheureusement, les stéréotypes de genre concernent les carrières qui peuvent ou non être adaptées aux hommes et aux femmes. (Barreto, 2014).

Données de l'enseignement supérieur

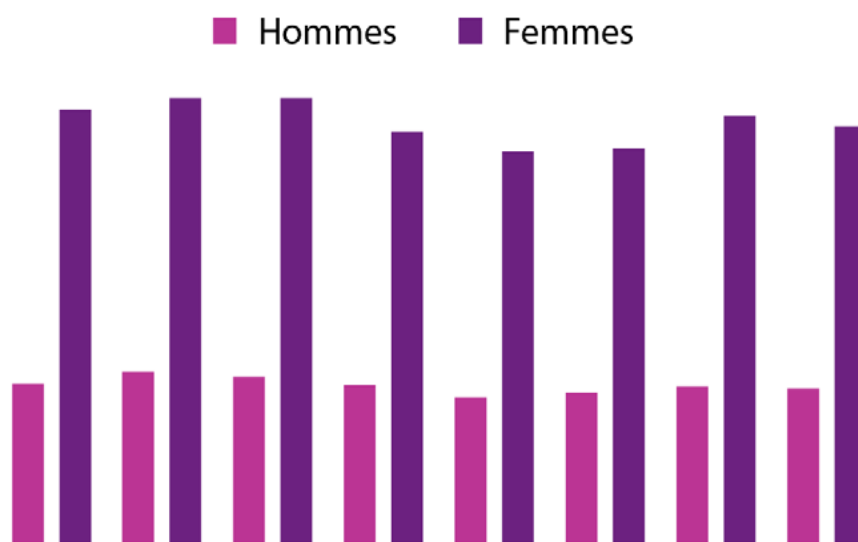
La présence des femmes dans les cours de premier cycle a considérablement augmenté. A partir de l'analyse des données nationales sur le nombre des étudiants présents

⁴⁸ « Les données montrent que les femmes suivent moins souvent que les hommes des carrières technologiques et d'ingénierie et au contraire, se retrouvent massivement dans les sciences humaines et sociales et dans certains secteurs des sciences naturelles et médicales (c'est ce que l'on appelle la ségrégation horizontale) ». (OCTS-OEI, 2018: 4)

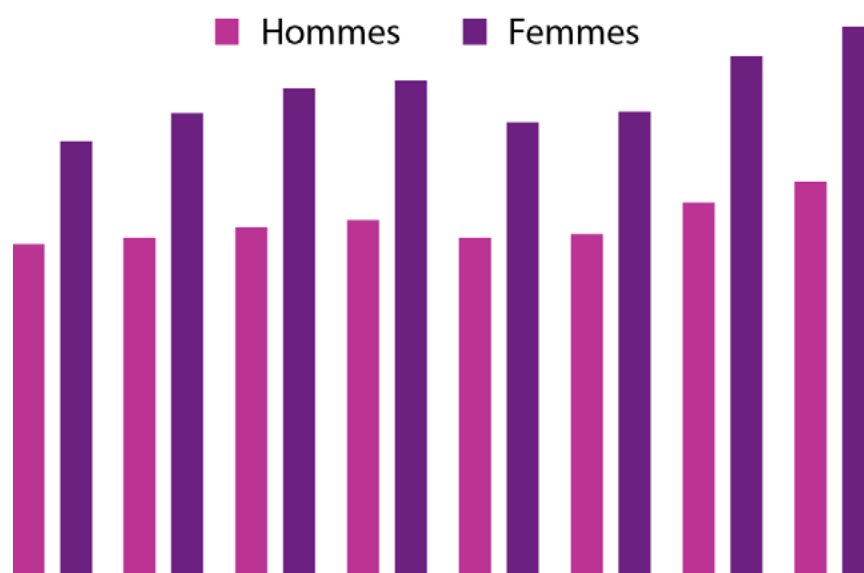
au niveau de la licence, du « *bachelor* » et des études de technicien supérieur ⁴⁹ de 2009 à 2016, par sexe, on voit que le nombre de femmes qui terminent leurs études supérieures a augmenté au cours des huit dernières années, comme les graphiques suivants le montrent.

Le graphique 1 présente le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur de premier cycle au Brésil.

En 2014, 102 954 femmes ont obtenu le *bachelor*, tandis que c'est seulement 39 422 hommes, autrement dit plus de 72% des diplômés des programmes de premier cycle sont des femmes. En 2009, ce pourcentage était de 72,9% et en 2016, de 72,8%. On constate que pendant ces 8 ans, le nombre de femmes et d'hommes ayant obtenu un diplôme est resté pratiquement inchangé. Selon Reis, ce mouvement



Graphique 1 - Nombre de participants par sexe dans les cours de Licence présentielle au Brésil, dans les années 2009-2016. Source: Adapté de l' INEP (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).



Graphique 2 - Nombre de personnes classées par sexe au Bachelor Presenciel au Brésil entre 2009 et 2016. Source tirée de: l'INEP (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

a commencé au début du XX^e siècle, en raison de l'augmentation du nombre d'écoles et du nombre d'emplois dans les industries, ce qui a poussé la majorité des « hommes à migrer de l'éducation vers d'autres professions mieux rémunérées, ce qui augmente encore le nombre de places dans la profession d'enseignant. » (Reis, 2011, p. 47).

Pour Santos et Massena, ce nombre important de femmes suivant des cours

⁴⁹ Au Brésil, l'enseignement supérieur permet d'obtenir les degrés suivants: la licence, qui forme des enseignants et qui dure 4 ans; le *bachelor* qui permet d'exercer une profession, sauf celle d'enseignant qui dure 4 ans et la formation de technicien supérieur qui dure 2 ou 3 ans.

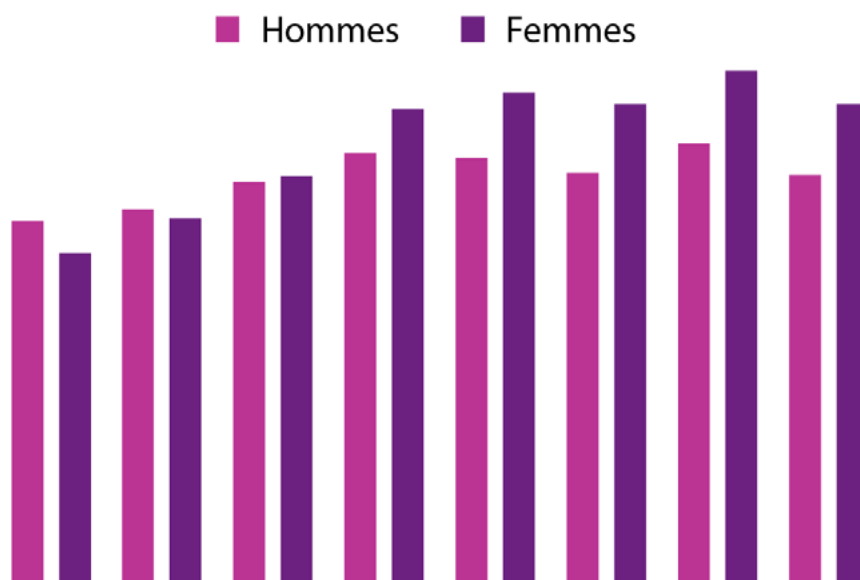
de premier cycle, et en particulier dans des programmes de licence, indique que « les professions liées à l'enseignement restent celles dans lesquelles les femmes sont les mieux reçues » (Santos, Massena, 2009, p. 2).

Les graphiques 2 et 3, respectivement, présentent le nombre de diplômés par sexe des programmes de *bachelor* et de technicien supérieur pendant la même période.

En analysant le Graphique 2, nous pouvons voir que le nombre de femmes qui ont terminé un *bachelor* est supérieur au nombre d'hommes dans toutes les années analysées, mais par rapport au pourcentage de femmes diplômées au niveau de la licence, ce pourcentage est bien plus bas. En 2014, le pourcentage de femmes ayant terminé le *bachelor* était de 57,5%. En 2009, le pourcentage de femmes diplômées était de 56,69%, supérieur au nombre de diplômés masculins. En 2016, il était de 58%. Ce pourcentage a augmenté de 1,4% entre 2009 et 2016.

Le graphique 3 montre quel est le nombre de techniciens supérieurs par sexe de 2009 à 2016.

En regardant le graphique 3, on constate qu'en 2009, 54 586 hommes ont suivi un cours de technologie et seulement 50 140 femmes, soit un pourcentage de 47,8% des étudiants du sexe masculin. Les années suivantes, on assiste à une augmentation progressive de la présence féminine dans ces cours, puisqu'en 2012, le pourcentage d'étudiantes était de 52,3% et en 2016 de 53,9%.



Graphique 3 - Nombre de technologues classés par sexe dans les cours présentiels pour les années 2009 à 2016. Source extraite de: INEP (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

La croissance du nombre de femmes dans les espaces définis comme masculins, comme les techniciens supérieurs, présentée à la figure 3, ne démontre pas une progression similaire du nombre d'emplois, comme le soutient Yannoulas:

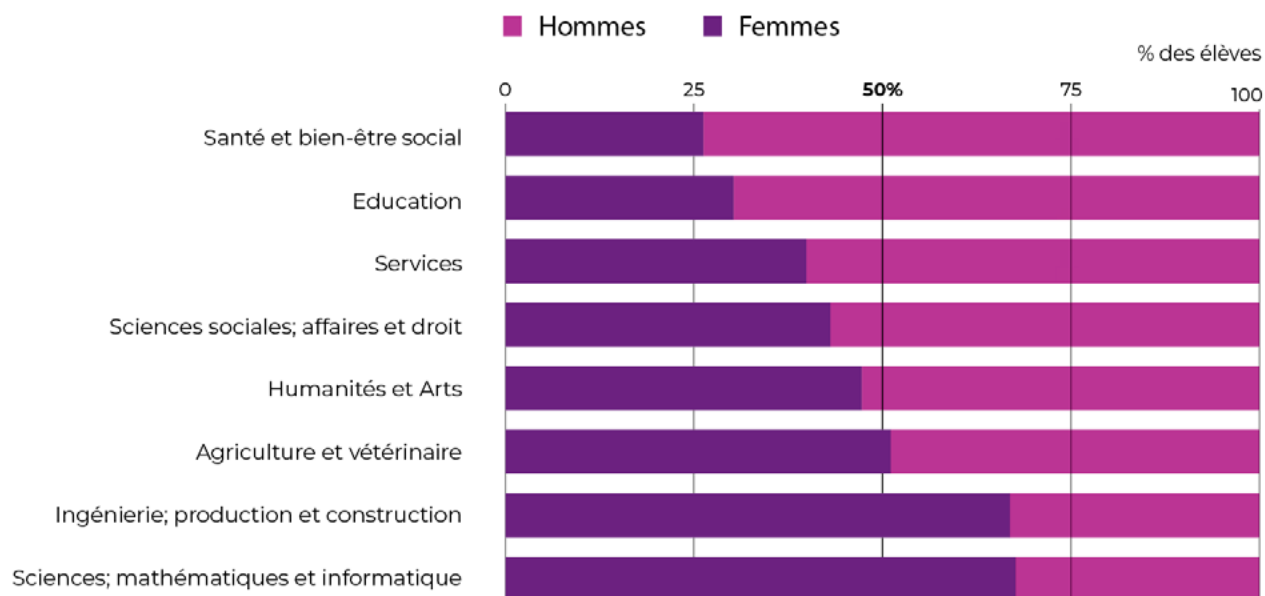
« L'augmentation de la participation des femmes au monde du travail est davantage liée à l'augmentation des activités "féminines" qu'à l'accès à des activités "masculines"; la discrimination verticale et horizontale que reproduit le monde du travail; l'écart de salaire n'a pas été réduit (plus le niveau d'instruction est élevé); le taux de chômage des femmes reste supérieur à celui des hommes;

et accroît la présence des femmes dans les professions les plus précaires. » (Yannoulas, 2002, p. 28).

L'auteur rappelle que la participation des femmes au monde du travail continue à être fortement soutenue dans les domaines liés à leur « féminité », à ce qui est socialement accepté comme un travail pour et par les femmes, reproduisant des stéréotypes sociaux et conduisant à des distorsions de l'emploi et des salaires entre hommes et femmes.

Almeida (2015), dans son ouvrage intitulé *Education professionnelle et relations de genre : raisons de choisir et de discriminer*, essaye de comprendre les choix professionnels des garçons et des filles en analysant les différences et les similitudes entre les hommes et les femmes dans un cours à prédominance masculine: l'automatisation industrielle. L'auteur estime que la question des « femmes dominées » est toujours très présente dans la société et on sait que cette situation est présente d'une manière ou d'une autre dans l'éducation, car l'école est une des « responsables de la division sexuelle du travail, compte tenu du processus de discrimination que subissent les femmes lorsqu'elles entrent dans des formations considérées comme masculines » (Almeida, 2015, p. 58).

En analysant les cours par domaine de connaissance, on remarque qu'il existe toujours une prédominance féminine dans les domaines des sciences humaines et sociales et une prédominance masculine dans les domaines des sciences exactes et de l'ingénierie, comme le montre le graphique 4, article publié par Almeida & Zanlorenssi (2017) dans la revue électronique *Nexo*.



Graphique 4 - Pourcentage d'élèves par sexe selon les domaines de connaissance. Source: Almeida; Zanlorenssi (2017).

Le graphique 4 montre que, même si le nombre de femmes au niveau supérieur a augmenté, leur présence est encore très faible dans des domaines considérés comme

des sciences « dures », tels que l'ingénierie, les sciences, les mathématiques et l'informatique. Selon le graphique, le sexe féminin prédomine dans les domaines de la santé et du bien-être social, de l'éducation, des sciences sociales, des sciences humaines et des arts.

Aux données du graphique 4 on doit ajouter l'analyse d'une réalité plus large, dans le cas de la recherche sur les différences entre les sexes en Amérique Latino-américaine, Espagne et Portugal, comme le montre le tableau 1:

	PR	AR	BR	PT	CL	CO	SV	ES	MX
Educación	77%	79%	77%	82%	80%	68%	67%	76%	73%
Salud y bienestar	75%	74%	76%	77%	76%	73%	75%	73%	68%
Ciencias sociales, periodismo e información	70%	68%	70%	70%	67%	69%	67%	64%	70%
Artes y humanidades	57%	70%	57%	62%	54%	51%	59%	59%	58%
Administración de empresas e derecho	58%	58%	58%	59%	56%	63%	60%	57%	55%
TOTAL	63%	61%	61%	59%	57%	56%	56%	56%	54%
Ciencias naturales, matemáticas y estadísticas	62%	66%	60%	62%	47%	56%	51%	51%	52%
Servicios	43%	44%	63%	46%	51%	47%	63%	46%	30%
Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria	49%	41%	49%	64%	47%	42%	23%	43%	34%
Ingeniería, industria y construcción	22%	40%	35%	33%	37%	34%	17%	26%	28%
Tecnologías de la información y la comunicación	22%	19%	15%	23%	13%	27%	28%	14%	32%

Nota: Las celdas están coloreadas en un gradiente en el que el color verde equivale a 100% de mujeres y rojo a 0% de mujeres.

Tabla 1. Graduados en educación superior por género y campo do conocimiento. Source: OCTS-OEI (2019, p. 19)

Dans le tableau 1, les données présentent une réalité similaire dans les pays d'Amérique Latine et ceux de la Péninsule ibérique. Au total, il y a une plus grande présence des femmes dans le secteur de l'éducation, mais leur présence est très faible dans les cours d'ingénierie, d'industrie et de la construction ou même dans les technologies de l'information et de la communication.

Costa et Pontes (2010, pp. 9-10) indiquent dans leur travail que « la discrimination entre les sexes se manifeste actuellement de manière plus indirecte sur le marché du travail, mais les espaces réservés principalement aux femmes continuent d'être les moins valorisés et les plus vulnérables ». Toujours dans cette étude, les auteurs notent

que les difficultés rencontrées par les femmes dans le secteur de l'ingénierie sont, la plupart du temps, dues à l'exigence de présence de professionnels dans des zones à risque et considérés comme malsains, outre le « manque de logements adéquats, le travail sale et lourd, le besoin de déplacements constants [...] ». (Costa, Pontes, 2010, p. 6). Cette phrase reproduit le préjugé selon lesquels les femmes sont le « sexe faible ».

Le tableau 1 montre qu'au Portugal, bien que la présence féminine dans le secteur de l'ingénierie ne soit encore que de 33%, il existe un pourcentage de 62% de femmes dans les filières de sciences, mathématiques et informatique. Au Brésil, ces zones sont celles où il y a le moins de femmes. Teixeira et Freitas (2014, p. 331) déclarent à ce propos:

« Le fait qu'un plus grand nombre de femmes fréquentant l'enseignement supérieur, malgré les résultats obtenus, ne leur garantit pas les conditions propices à la réussite professionnelle, ni ne rompt avec la ségrégation sexuelle par domaines de connaissances. La discrimination se poursuit même si ces femmes rompent avec les stigmates sociaux et économiques, elles se heurtent à des obstacles en entrant dans des filières traditionnellement occupées par des hommes. ».

Barreto (2014, pp. 9-10), concernant la relation de carrière entre les sexes, indique également que:

« Malgré une égalité théorique, l'ordre social reste marqué par les inégalités et constitue une division sexuelle des tâches dans laquelle, pour certains postes, carrières et fonctions, les caractéristiques attribuées aux hommes et à la masculinité sont valorisées et, pour d'autres, celles attribuées aux femmes et au féminin. ».

Dans la figure 4, il était possible de percevoir que la présence féminine dans les cours d'éducation dominait avec 75% du total. Si l'on compare les données relatives au nombre de diplômés de l'enseignement supérieur et le nombre d'étudiant achevant leurs études, par sexe, pour la même période de 2009 à 2016 présentée dans le graphique 5, on peut voir un scénario assez différent.

La sous-rubrique suivante présente la différence entre les sexes dans le monde du travail.

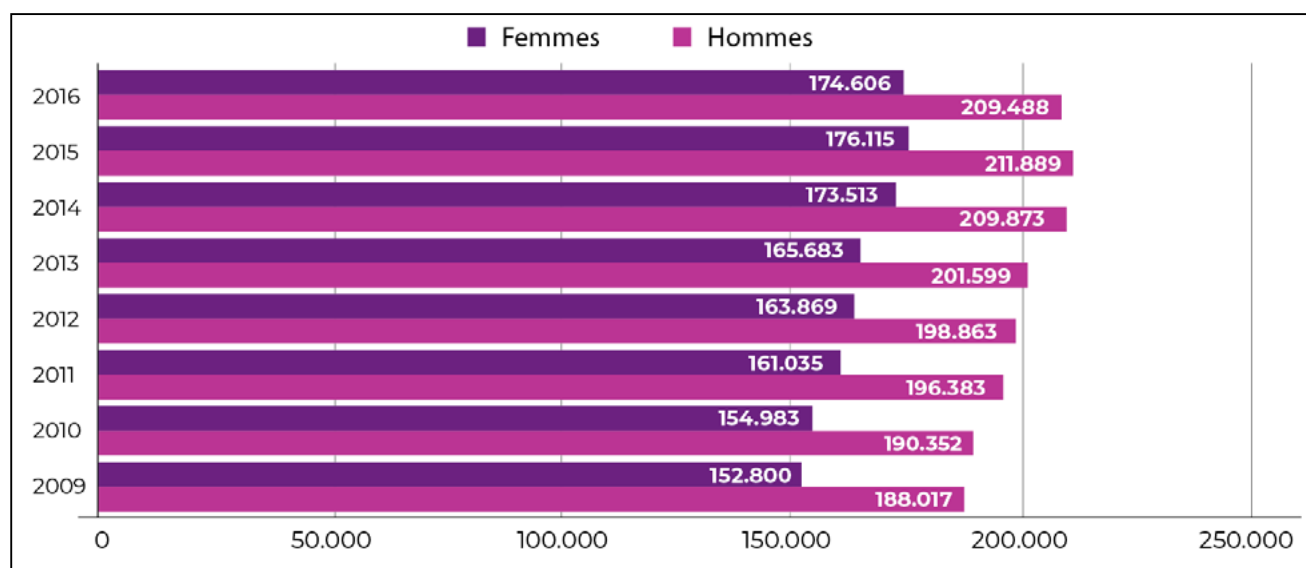
Données du monde du travail

L'accès à l'enseignement supérieur constitue une étape importante dans la scolarisation des filles, dans la mesure où il renforce la place possible des femmes dans divers emplois, que la société n'a longtemps pas jugés pertinents ni nécessaires. Il est à noter que le travail le plus occupé par les femmes dans la première moitié du XX^e siècle

était la profession d'enseignante. Il existe donc encore à ce jour un rapport entre cette profession et la féminité. Selon Rabelo & Martins (2010), la féminisation de l'enseignement était due à la nécessité de généraliser l'enseignement et aux bas salaires dans ce domaine, de sorte que les femmes assument: « ce poste, non pas pour un salaire, mais pour leur rôle, leur “vocation naturelle” supposée pour ce métier » (Rabelo & Martins, 2010, p. 6171). À l'époque, c'était à peu près le seul moyen pour les femmes de gagner leur vie en dehors de la maison.

Novaes (1991, p. 22) ajoute que l'enseignement est une continuation de la maternité et qu'il a donc toujours été considéré comme un « métier essentiellement féminin et par conséquent le seul métier pleinement accepté par la société pour les femmes ». Guedes (2008) souligne l'importance que l'éducation a apportée à la structuration du genre, mais les stéréotypes de genre déterminent quelles carrières peuvent ou non être appropriées pour les hommes et les femmes. (Barreto, 2014).

Dans le graphique 5, nous pouvons voir le nombre d'enseignants, par sexe, dans les universités, les collèges, les instituts fédéraux (I.F.), les centres fédéraux d'enseignement technologique (C.E.F.E.T.) et les centres universitaires; Institutions publiques et privées, au Brésil de 2009 à 2016.

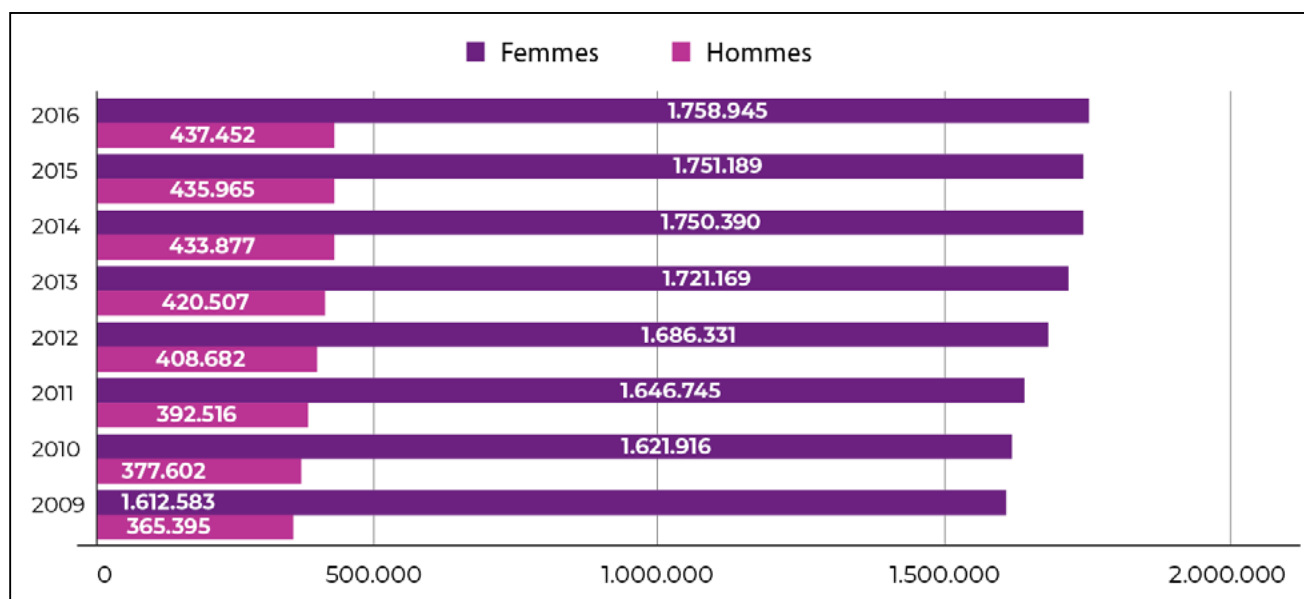


Graphique 5 - Nombre d'enseignants en activité dans l'enseignement supérieur par sexe au Brésil.

Source: Adapté de l' INEP (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

Le graphique 5 montre que le nombre d'hommes qui travaillent dans l'enseignement supérieur est supérieur au nombre de femmes pour toutes les années analysées. En 2009, 55,1% des hommes étaient enseignants et seulement 44,9% des femmes occupaient ce poste. Ce pourcentage n'a pas beaucoup changé ces dernières années, car en 2014, le pourcentage de femmes était de 45,3% et en 2016 de 45,5%, soit une croissance de 0,2% en deux ans, cela devient disproportionné par rapport au nombre de femmes qui

obtiennent un diplôme. Teixeira & Freitas (2014) affirment que bien que les femmes aient un niveau d'éducation supérieur, elles n'occupent pas les postes les plus prestigieux dans les établissements d'enseignement supérieur.



Graphique 6 - Nombre d'enseignants dans l'éducation de base, par sexe, au Brésil

Source tirée de l' INEP (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

Il est à noter qu'au cours des huit années analysées, le nombre de femmes dans l'enseignement de base est plus élevé toutes les années et avec un pourcentage disproportionné car, en 2009, le pourcentage d'hommes était de 18,5% en 2013, 19,6% et en 2016 de 19,9%. En comparant les données du graphique 5 avec celles du graphique 6, on voit une très grande différence entre les sexes en ce qui concerne les lieux de travail, étant donné que dans l'enseignement supérieur il est clair que le nombre d'hommes est toujours supérieur au nombre de femmes; en éducation de base, les femmes représentent plus de 80% des enseignants actuels. Au cours des huit années analysées, le nombre de femmes dans l'enseignement de base est plus élevé toutes les années et avec un pourcentage disproportionné car en 2009, le pourcentage d'hommes était de 18,5%, en 2013, 19,6% et en 2016, 19,9%. Il est important de rappeler que la carrière dans l'enseignement supérieur est mieux payée et de souligner qu'il existe de grandes différences entre la carrière dans l'enseignement supérieur et celle dans l'éducation de base, liées au temps de service, à l'expérience, aux qualifications, à la publication et, de plus, les femmes ont parfois du mal à améliorer leur déroulement de carrière de la même manière que les hommes en raison de leurs rôles sociaux avec la famille et les enfants, par exemple. Cela correspond à ce que Rabelo & Martins (2010, p. 6172) affirment:

« Les hommes qui se sont consacrés à l'éducation, au cours du XX^e siècle, ont obtenu des promotions dans la carrière d'enseignant et dans le système éducatif en général. Les femmes en revanche ont eu longtemps une carrière très difficile, essentiellement la carrière d'enseignante ».

La question de la division sexuelle du travail nécessite beaucoup de discussions et beaucoup de lutte pour que les barrières qui existent encore puissent être brisées. Il convient de mentionner la difficulté, au Brésil, de trouver des travaux et des recherches utilisant une méthodologie quantitative qui discutent de la relation de genre, guidant les professionnels dans leurs carrières respectives.

En ce qui concerne le choix de l'enseignement en tant que profession féminine, Cornelio (2016), dans une enquête menée auprès d'enseignants travaillant dans l'enseignement professionnel, montre que les femmes trouvaient dans l'enseignement une valorisation et une satisfaction qu'elles ne trouvaient pas souvent dans une autre activité professionnelle développée dans le domaine de la formation initiale. Les femmes interrogées ont également signalé la possibilité de concilier le travail rémunéré avec les tâches maternelles.

En ce qui concerne les relations de genre sur le lieu de travail, les femmes interrogées, selon l'auteur, ont déclaré que:

« [...] elles ont été traitées de manière respectueuse et égalitaire. Cependant, elles ont déclaré que leurs collègues et étudiants les ont "dragué". Interrogées sur l'accès aux postes de direction, certaines enseignantes ont déclaré qu'il n'y avait aucun obstacle lié au fait qu'elles étaient des femmes. » (Cornelio, 2016, p. 9).

Les réponses des femmes montrent qu'elles n'ont pas perçu comme harcèlement la « drague » de leurs collègues et des étudiants, mais comme des choses « naturelles ». Il se passe la même chose avec la hiérarchie des rôles des hommes et des femmes sur le lieu de travail, les hommes occupant des postes plus élevés font part de leurs habilités « naturelles ».

Malgré les nombreuses discussions sur la place des femmes dans les professions et les espaces masculins, le scénario d'inégalité reste très actuel, car elles continuent de recevoir une rémunération inférieure, d'assumer des positions moins importantes dans les institutions et il est encore difficile de recueillir des données sur leur présence dans le monde du travail.

Conclusion

Cette étude a été réalisée à partir de la recherche des relations entre les sexes dans un contexte social de discrimination, et dans le cadre d'une société patriarcale. L'éducation des femmes et l'espace de travail sont marqués par des luttes et des défis.

Bien que le nombre de femmes ayant accès à l'enseignement supérieur ait augmenté ces dernières années, leur présence est encore assez faible dans les domaines des ainsi-dites « sciences dures », tels que les cours d'ingénierie, de sciences, de mathématiques et d'informatique. Les cours avec prédominance féminine relèvent du domaine de la santé et du bien-être social, de l'éducation, des sciences sociales, des sciences humaines et des arts (le *care*). Cette réalité n'est pas seulement présente au Brésil, mais aussi dans toute l'Amérique latine et dans la péninsule ibérique, selon les données de l'Organisation des États Ibéro-américains (OEI). Ces données montrent que la division hommes-femmes persiste dans l'enseignement supérieur.

Les femmes, comme le montrent les données, ont un niveau d'éducation plus élevé, mais n'occupent pas les postes les plus prestigieux dans les établissements d'enseignement supérieur et dans les emplois les mieux rémunérés.

Nous concluons ce travail en soulignant le besoin urgent d'une éducation et d'une formation spécifiques aux questions de genre, ainsi que la nécessité d'intensifier ces recherches dans l'enseignement professionnel.

Referências | Bibliographie

Almeida, A. (2015). *Educação profissional e a relação de gênero: razões de escolhas e a discriminação*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

Almeida, R. & Zanlorenssi, G. (2017) Gênero e raça de estudantes do ensino superior no Brasil por curso e área. Site: *NEXO Jornal*. São Paulo, 13 dez. 2017. Récupéré dans le 18 mars 2018: https://www.nexojornal.com.br/grafico/2017/12/13/G%C3%AAnero-era%C3%A7ade-estudantes-do-ensino-superior-no-Brasil-por-curso-e%C3%A1rea?utm_campaign=Echobox&utm_medium=Social&utm_source=Facebook&fbclid=IwAR29Osb aTX7Ty2EHg3PdHnrJtD_2AxRjeE4JzE2g0vZ5aGZv02wthpG1knM#link_time=1525018794.

Arroio, A. (2009). Formação docente para o ensino superior em química. *Anais do Encontro Nacional de pesquisa em educação em ciências*, 7, Florianópolis, Florianópolis: Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências:1-12.

Bandeira, L. (2008). A contribuição da crítica feminista à ciência. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 1(16): 207-228, Récupéré dans <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n1/a20v16n1.pdf>>.

Barreto, A. (2014) A mulher no Ensino Superior: Distribuição e Representatividade. *Cadernos do GEA*, 6, Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, jul./dec. 2014.

Brasil, *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

- Cardoso, V. L. (2016) *Inserção de mulheres: um estudo sobre a presença feminina em escolas de educação profissional no Brasil (Belo Horizonte) e em Portugal (Lisboa)*. Tese (Doutorado em Ciências sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.
- Castells, M. (2007). *O Poder da Identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cornelio, A. da Silva (2016). *Políticas para o trabalho docente na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica: relações de Gênero*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Costa, A. Carrilho da Ponte & Gomes J. (2010) A percepção das engenheiras sobre as relações de gênero no mercado de trabalho. *Anais do VII Congresso Iberoamericano de Ciência Tecnologia e Gênero*, de 05 a 09 de abril de 2010. UTFPR: Curitiba.
- Guedes, Moema de Castro (2008). A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: Desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. *História, Ciências, Saúde* – Manguinhos, Rio de Janeiro, 15, supl.:117-132.
- IFRN Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2012), *Resolução N° 08/2012-CONSUP/IFRN*: Projeto pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Química na modalidade presencial. Natal: IFRN.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017) *Sinopse Estatística da Educação Superior 2009*. Brasília: DF. Recuperé dans <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacaosuperior>.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017) *Sinopse Estatística da Educação Superior 2010*. Brasília: DF. Recuperé dans: <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacaosuperior>.
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2011*. Brasília: DF. Recuperé dans <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacaosuperior>.
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017) *Sinopse Estatística da Educação Superior 2012*. Brasília: DF Recuperé dans <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacaosuperior>.
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017) *Sinopse Estatística da Educação Superior 2013*. Brasília: DF. Recuperé dans <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacaosuperior>.
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017) *Sinopse Estatística da Educação Superior 2014*. Brasília: DF. Recuperé dans <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacaosuperior>.
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017) *Sinopse Estatística da Educação Superior 2015*. Brasília: DF. Recuperé dans <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacaosuperior>.
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2017) *Sinopse Estatística da Educação Superior 2016*. Brasília: DF. Recuperé dans <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacaosuperior>.
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018) *Censo da Educação Superior: Divulgação dos principais resultados*. Brasília: DF. Recuperé dans <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>
- Maldaner, O. A. (2000) *A formação inicial e continuada de professores de Química*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.
- Novaes, M. E. (1991) *Professora primária: mestra ou tia*. São Paulo: Cortez.

- OCTS – OEI (2018) - Observatorio Iberoamericano de la Ciencia, la Tecnología y la Sociedad de la Organización de Estados Iberoamericanos. *Las brechas de género en la producción científica iberoamericana. Papeles del Observatorio*.9, Buenos Aires, Récupéré dans: [https://www.oei.org.br/files/87_07032019_Las%20brechas%20g%C3%A9nero%20en%20la%20producci%C3%B3n%20cient%C3%ADfica%20Iberoamericana%20\(002\).pdf](https://www.oei.org.br/files/87_07032019_Las%20brechas%20g%C3%A9nero%20en%20la%20producci%C3%B3n%20cient%C3%ADfica%20Iberoamericana%20(002).pdf)
- Oliveira, A. Lima de (2015) *Direito das mulheres: um enfoque sobre Nísia Floresta e a política da tradução cultural*. 93f. Dissertação (mestrado) UFPB: João Pessoa.
- Pinto, C. R. Jardim (2010) Feminismo, história e poder. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, 18(36):15-23.
- Pinto, É. J. Soares, Carvalho, M. E. Pessoa de; Rabay G. (2014) Gênero: um fator condicionante nas escolhas de cursos superiores. In: 18º REDOR. *Anais...* Universidade Federal Rural de Pernambuco: Recife.
- Rabelo, A. O. & Martins Antônio M. (2010) A mulher no magistério brasileiro: Um histórico sobre a feminização do Magistério. In: Congresso Lusobrasileiro de história da educação, 4, Uberlândia. *Anais...* Aveiro: FCT, 6167-6176. Récupéré dans <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf>.
- Reis, G. L. (2011) *O gênero e a docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas*. 202 f. Dissertação (mestre em Ciências Humanas). Universidade Federal da Bahia: Salvador.
- Sá, C. S. da Silva & Santos, W. L. Pereira dos (2011). Licenciatura em Química: Carência de professores, condições de trabalho e motivação pela carreira docente. *Anais do Encontro nacional de pesquisa em Educação em Ciências* 8, Campinas, São Paulo: Associação brasileira de pesquisa em educação em ciências: 1-12.
- Sá, C. S. da Silva & Santos, W. L. (2017) Pereira dos. Constituição de identidades em um curso de Licenciatura em Química. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69): 315-338.
- Santos, N. Paraense dos & Massena, E. Prestes (2009) As marcas do gênero na ciência: A formação do licenciado e do químico na antiga FNFI e no instituto de química/UFRJ. *Anais do VII ENPEC*, Florianópolis.
- Santos, E. Ferreira (2013) *Gênero, educação profissional e subjetividade: Discursos e sentidos no cotidiano do Instituto Federal de Sergipe*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe: São Cristóvão.
- SUAP (2018), Sistema Unificado de Administração Pública. Natal: IFRN.
- Teixeira, A. B. Martins & Freitas, M. de Almeida (2014) Mulheres na docência do ensino superior em cursos de física. *Ensino Em Re-Vista*, 21(2): 329-340.
- Rosemberg, F. (2001) Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 9(2): 515-540.
- Yannoulas, S.C. (2002) *Dossiê: Políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho*. Brasília: CFEMEA, FIG/CIDA.

Formar professores: o inacabamento da formação para a igualdade entre homens e mulheres nos *Institutos Universitários de Formação de Professores* e nas *Escolas Superiores de Professorado e Educação*

Jacques Gleyse

Professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade de Montpellier, Laboratório LIRDEF, EA 3749
jacques.gleyse@orange.fr

Tradução:

Avelino Neto e Larissa Souza

Revisão:

Ilane Ferreira Cavalcante

Introdução

Desde os decretos de implementação da lei Haby em 1976, quando a educação mista foi introduzida em todos os estabelecimentos públicos de ensino na França, foram feitos imensos progressos na questão da igualdade de gênero nas escolas. Contudo, quando Nicole Mosconi (1989) e Marie Duru-Bellat (1990) pesquisaram sobre esse tema, observaram que a educação mista não significa igualdade e que a escola transmite um « masculino neutro » (Mosconi, 1989). Portanto, a educação mista é uma farsa no que concerne à igualdade.

Numerosos trabalhos, cuja lista exaustiva é impossível de apresentar aqui, se seguirão a essa pesquisa inicial, mas não farão nada além de refinar e aprofundar essa proposição: as escolas são desiguais em termos de gênero. Atualmente, de acordo com as pesquisas do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), as meninas estão três meses atrasadas em relação aos meninos aos 15 anos de idade em Matemática e, inversamente, os meninos estão um ano atrás no que diz respeito ao aprendizado da

língua materna. Tal atraso também os leva mais frequentemente ao fracasso escolar em comparação com as meninas.

No entanto, a escola parece menos desigual a esse respeito do que outros espaços sociais. Isto é o que Beaudelot e Establet (1992) mostram em *Allez les filles!*. A família e as empresas são, por exemplo, muito mais conservadoras. Em termos mais gerais, poder-se-ia dizer que a sociedade é mais reacionária do que a escola (Gleyse, 2017). A igualdade, entretanto, está muito longe de ser alcançada e as formações acerca desse assunto raramente são implementadas, particularmente nas Escolas Superiores do Professorado e da Educação (ESPE) e, anteriormente, nos Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM)⁵⁰ ou, em alguns casos, nas Faculdades de Educação e nas licenciaturas interdisciplinares (preparação para o ofício de professor das escolas⁵¹) que surgem esporadicamente. A situação torna-se ainda mais surpreendente quando se percebe que a temática em xeque começa a ser considerada grave apenas a partir do ano 2000.

Na verdade, a formação de futuros professores é a principal alavanca na qual o Estado pode confiar para transformar todos os preconceitos sociais e estereótipos de gênero. Dois ministros se dedicaram a essa tarefa: Vincent Peillon e Najat Vallaud-Belkacem. Fizeram-no, entretanto, com um impacto limitado quanto às práticas formativas ou, em qualquer caso, com uma oferta muito desigual de formação no território francês.

Por que lutar contra os estereótipos de gênero na formação dos profissionais da educação, gestão e supervisão?

As questões da igualdade entre meninos e meninas e do combate aos preconceitos e estereótipos de gênero na educação são problemáticas extremamente importantes no tecido social. De fato, desde o trabalho de Gianni Elena Bellotti (1974), não é mais necessário demonstrar como, no campo da educação, os preconceitos produzem garotinhas e garotinhos e como essa fabricação discriminatória produz efeitos sociais extremamente indesejáveis em termos de desigualdade, tanto nas famílias quanto na escola.

A esse respeito, é igualmente muito importante lembrar que estamos falando de desigualdade de direitos, deveres e dignidade e que o conceito de igualdade não tem por antônimo o de diferença, mas o de desigualdade de direitos, deveres e dignidade. A diferença opõe-se à similitude, à uniformidade, à identidade... Podemos, portanto, ser iguais em direitos, deveres e dignidade, mas diferentes. Inversamente, podemos ser idênticos, semelhantes (como dois gêmeos homozigotos, se é que são completamente iguais), mas porque foram criados em diferentes partes do mundo ou em diferentes zonas no plano social, podem ser desiguais em direitos, deveres e dignidade.

No que diz respeito ao *Gender Inequality Index* (GII) e ao *Gender Development Index* (GDI), a França ocupa atualmente o 18º ou 19º lugar (de 150 nações), o que, embora honroso aos olhos de todas as nações estudadas no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH),

50 NT: Em francês, *École Supérieure du Professorat et de l'Éducation* e *Institut Universitaire de Formation de Maîtres*.

51 NT: O cargo de *professeur des écoles* corresponde, no Brasil, ao docente que trabalha da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

a situa atrás de muitos países desenvolvidos e até mesmo em desenvolvimento. Suíça, Dinamarca, Holanda, Suécia, Noruega, Eslovênia, Finlândia, Alemanha, Coreia, Singapura, Bélgica, Luxemburgo, Áustria, Espanha, Itália, Canadá e Portugal precedem a França no GII e no GDI. Liechtenstein, Andorra, Lituânia, Estônia, Letônia, Lituânia, Rússia, Polônia, Eslovênia, Finlândia, Suécia, Croácia, Noruega, EUA, Eslováquia, Qatar, Romênia e Hungria também estão à frente da França.

O GII baseia-se em indicadores como as diferenças entre os gêneros no que concerne à esperança de vida, ao nível de educação e aos salários. São igualmente considerados o número de mulheres na Assembleia Nacional e de jovens grávidas, as expectativas dos pais em relação à educação das meninas, a mortalidade no parto e o envolvimento no mundo do trabalho. O GDI, por outro lado, fundamenta-se apenas nas distinções quanto à esperança de vida, ao nível de educação e aos salários.

Por isso, países como o Qatar e a Polônia, nos quais os direitos da mulher são frequentemente violados (desigualdades ligadas à religião e ao aborto ilegal, por exemplo), podem se configurar como « bons lugares ». Faz-se mister salientar que, para alcançar a igualdade em relação a esses dois ranqueamentos, a França deve passar de 0,988 para 1 no GDI e de 0,116 para 0 no GII. Em outras palavras, um progresso de 11,6% no segundo *index* e de 1,2% no primeiro. Pode-se dizer, portanto, que com 99% ou quase 90%, o país seria promotor da igualdade.

Assim, deve-se notar que a educação dos meninos, voltada para a violência, a coragem e a ocupação do espaço é particularmente prejudicial e anti-igualitária, bem como a educação das meninas, direcionada para o « cuidado », muitas vezes as impede de alcançar as posições sociais mais prestigiosas e os salários mais altos ou mesmo equivalentes a um nível semelhante aos dos homens nos critérios de qualificação e competência. Não raro, o gosto delas pela competição é demasiado fraco.

Em 1975, os estudos de John. E. Williams e Suzan M. Bennet – retomados em 1999 por John E. Williams, Robert Satterwhite & Deborah L. Best – mostraram que os adjetivos mais utilizados (acima de 75% da amostra) por estudantes americanos para qualificar o comportamento de um homem e uma mulher foram os seguintes:

Adjetivos para os homens	Adjetivos para as mulheres
Afirmativo, desordenado, independente Agressivo, dominante, impassível	Afetuosa, doce, queixosa Atencioso, lisonjeira, preocupada
Autocrático, duro, masculino Aventureiro, energético, racional Barulhento, alegre, realista Destemido, empreendedor, rigoroso Confiante, excitável, robusto Constante, firme, sem emoção Corajoso, forte, severo Cruel, grosseiro, presunçoso	Atraente, emocional, prudente Caprichosa, excitável, sonhadora Charmosa, fraca, sentimental Encantadora, feminina, sensível Complacente, frívola, sofisticada Terna, humilde, submissa Delicada, nervosa, volúvel Dependente, perseverante, voluptuosa

Um resultado muito semelhante foi produzido em 1999 para 25 países do mundo:

Pancultural Gender Stereotype: Sample of Highly Stereotype Items*					
Male Stereotype			Female Stereotype		
Item No.	Adjective	M%	Item No.	Adjective	M%
2	Active	81	5	Affected	20
4	Adventurous	91	6	Affectionate	10
7	Agressivo	88	11	Anxious	23
10	Ambitious	82	18	Attractive	14
19	Autocratic	86	30	Charming	19
15	Coarse	91	18	Complaining	31
50	Courageous	86	51	Curious	24
52	Cruel	79	61	Dependent	19
53	Daring	86	71	Dreamy	17
70	Dominant	87	77	Emotional	12
78	Energetic	82	83	Fearful	17
79	Enterprising	81	86	Feminine	8
90	Forceful	93	98	Fussy	24
122	Independent	84	149	Meek	25
136	Inventive	81	151	Mild	22
143	Logical	79	220	Sensitive	14
147	Masculine	96	224	Sexy	14
186	Progressive	78	230	Shy	25
209	Robust	85	240	Soft-Hearted	19
210	Rude	83	253	Submissive	16
213	Self-Confident	79	256	Superstitious	13
248	Stern	84	261	Talkative	22
251	Strong	92	268	Timid	25
271	Tough	91	293	Weak	17
279	Unemotional	82	294	Whinx	23

*M% = Mean M% scores (See text for explanation of Mean M% scores)

Podemos ver que, para vinte e cinco países do mundo, o quadro não é muito diferente daquele encontrado para estudantes norte-americanos em 1975. Os homens são descritos como: « ativos, aventureiros, agressivos, ambiciosos, autoritários, temerosos, corajosos, cruéis, audaciosos, dominantes, enérgicos, empreendedores, poderosos, independentes, inventivos, lógicos, masculinos, progressistas, robustos, rudes, confiantes, severos, forte, duros, não emotivos ». Ao contrário, as mulheres são percebidas como « emocionais, afetuosas, ansiosas, sedutoras, encantadoras, queixosas, curiosas, dependentes, sonhadoras, emotivas, temerosas, obstinadas, gentis, sensíveis, sensuais, reservadas, ternas, submissas, supersticiosas, tagarelas, reservadas, fracas, choronas... ». Isso é o que pode ser descrito como estereótipos de gênero quase universais em 1999, pelo menos para os países abrangidos pelo estudo (Williams, Satterwhite,

Best, 1999). Outras investigações mais recentes mostram que esses estereótipos pouco mudaram ao longo do tempo.

Para conferir se esse estudo poderia ser relacionado ao ambiente escolar francês, aplicamos um procedimento muito simples, com o objetivo de trazer à tona os estereótipos de gênero entre estudantes do primeiro ano de mestrado, os quais se preparam para a docência. Tratava-se, para o propósito em questão, de fornecer uma lista de, no máximo, dez adjetivos qualificando uma menina e um menino de 6^o ano⁵². Essa turma foi escolhida para evitar o uso de muitos qualificadores biológicos (cabelos, seios, menstruação etc.). Em seguida, foi pedido aos mestrandos que se reunissem em trios e chegassem a um consenso sobre cinco adjetivos. Os adjetivos mais citados (entre 90% e 75% dos grupos os citaram) foram, então, utilizados. Aqui está a tabela obtida, em 2012, a partir de um total de 847 estudantes de mestrado:

Alunas do 6 ^o ano	Alunos do 6 ^o ano
Acadêmicas	Diretos
Tagarelas	Imaturos
« Pestes »	Bagunceiros
Emotivas	Provocadores
Sábias	Científicos
Aplicadas	Esportistas
Estudiosas	Barulhentos
« Vítimas da moda »	Conflituosos
Faladoras	Andam em grupos
Limpas	Agitados
Leitoras	Não acadêmicos
Inseparáveis da melhor amiga	Sujos
Fazem coisas às escondidas	Testam os limites
Maduras	Jogam videogame

Nota-se que os resultados não são muito diferentes dos obtidos para mulheres e homens por Williams e Bennett (1975) ou dos apresentados por Williams, Satterwhite e Best (1999). A partir dessas tabelas, pode-se concluir que os estereótipos de gênero são uma das representações sociais mais difundidas. O problema, porém, surge quando se trata de professores ou futuros professores, que supostamente deveriam agir com igualdade, neutralidade ou mesmo com justiça em relação aos estudantes.

Todos esses estereótipos de gênero poderiam inicialmente ser percebidos simplesmente como « diferenças ». Ora, compreendemos bem que quando eles assumem a forma de preconceitos – o que foi demonstrado no domínio da educação por numerosos –, geram naturalmente um tratamento desigual através de profecias autorrealizáveis. A maioria dos alunos do mestrado em Profissões do Ensino, Educação e Formação

52 NT: a classe de 6^o ano (*sixième*) recebe alunos cuja idade varia entre 10 e 11 anos, e se constitui na primeira fase do colégio (*collège*) – que, por sua vez, é primeira classe do ensino secundário (etapa da educação francesa posterior à escola elementar).

(MEEF)⁵³ ou a maioria dos formadores e funcionários da educação desconhecem esse processo e os preconceitos que conscientemente ou inconscientemente implementam nas suas atividades de ensino, educação e formação. Por outro lado, sabe-se que os processos formativos desse pessoal permitem um questionamento significativo dos preconceitos e, portanto, um tratamento mais igualitário dos estudantes em geral (Isabelle, 2010).

Hoje, no sistema educativo francês, como muitos autores demonstraram (Depoilly, De Boissieu, Couchot-Scheix, Duteil-Deyries, etc.), sabemos que dois mundos são criados mais ou menos voluntariamente pelos docentes: o feminino e o masculino. Por conseguinte, não existe um aluno genérico, como queria o lema « Igualdade », há muito inscrito na fachada das escolas, mas uma « aluna-menina » e um « aluno-menino » (De Boissieu, 2009).

As consequências sociais disso podem, evidentemente, ser dramáticas, já que as mulheres se verão – notadamente como resultado de uma educação diferenciada – com níveis salariais até 25% inferiores aos dos homens. Elas serão, sobretudo, vítimas de assédio e certamente de estupro e violência física (principalmente por homens). Por outro lado, os homens constituem 96,4% da população carcerária. Eles representam, igualmente, mais de 90% dos assassinos, tendo em conta que homicídio mais comum é aquele cometido pelo marido ou companheiro contra a sua esposa, motivado por traição ou pelo fim da relação.

Os homens também são os principais protagonistas de acidentes fatais com automóveis, frequentemente matando passageiros do sexo feminino. Em 83% dos casos, são homens os condenados por homicídio na estrada. Em relação a ocorrências com níveis positivos de álcool e provocando mortes, 92% dos condutores são homens e 8% são mulheres, embora ambos os gêneros tenham permissão para dirigir desde 1970. Ademais, 62% dos feridos na estrada são homens, bem como são eles os 75% dos falecidos. Em outras palavras, eles são muito mais propensos, em todas as circunstâncias, a comportar-se de forma violenta ou perigosa para si próprios ou para os outros, envolvendo-se, de modo geral, em comportamentos transgressores. Inclusive, tais condutas masculinas são bastante aprendidas na escola com, no mínimo, a tolerância por parte do pessoal docente – se é que os meninos não o fazem encorajados pelos professores. (Duteil-Deyries, 2018)

Esta dicotomia masculino-feminino, constituída em grande parte desde a Educação Infantil – e, claro, desde o nascimento pela educação familiar e parental –, também dá origem a desigualdades muito significativas no uso do tempo pessoal e nas restrições no interior das famílias nas quais as funções pouco se alteram. Tal situação é revelada nas duas tabelas abaixo:

53 NT: *Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.*

Répartition des temps sociaux selon le sexe			
Unité : heures et minutes			
	Hommes	Femmes	Ecart Hommes-femmes
Temps physiologique (sommeil,soine personnels et repas)	11:07	11:24	- 00:17
Temps professionnel (travail, études, formation, trajets)	06:05	4:48	01:17
Temps domestique	02:00	03:26	-01:26
- Dont ménage, cuisine, linge, courses	01:08	02:35	- 01:27
- Dont soins aux enfants et adultes	00:18	00:36	- 00:18
- Dont bricolage	00:20	00:05	00:15
Temps libre	03:20	02:45	00:35
- Dont télévision	01:48	01:25	00:22
- Dont lecture	00:09	00:14	- 00:05
- Dont promenade	00:10	00:12	- 00:02
- Dont jeux, internet	00:30	00:17	00:13
- Dont sport	00:13	00:07	00:06
Temps de sociabilité (hors repas)	00:43	00:45	- 00:02
- Dont conversations, téléphone, courrier	00:16	00:19	- 00:03
- Dont visites, réceptions	00:23	00:23	00:00
Trajets (hors travail)	00:43	00:55	00:07
Ensemble	24:00	24:00	24:00

Durée moyenne au cours d'une journée (du lundi au dimanche). France métropolitaine - Hommes et femmes ayant un emploi.

Source : Insee - Enquête emploi du temps 2009-2010 - © Observatoire des inégalités

Evolution du partage des tâches domestiques selon le sexe						
Unité : heures et minutes						
	Hommes			Femmes		
	199	2010	Evolution	1999	2010	Evolution
Temps domestique	01:59	02:00	0:01	03:48	03:26	- 00:22
- Dont ménage, courses	01:04	01:08	00:04	03:06	02:35	- 00:31
- Dont soins aux enfants et adultes	00:11	00:18	00:07	00:27	00:36	00:09
- Dont bricolage	00:30	00:20	- 00:10	00:04	00:05	00:01
- Dont jardinage, soins aux animaux	00:14	00:14	00:00	00:11	00:10	- 00:01

Durée moyenne au cours d'une journée (du lundi au dimanche). France métropolitaine - Hommes et femmes ayant un emploi.

Source : Insee - Enquêtes Emploi du temps - © Observatoire des inégalités

Notamos que a discrepância entre o tempo doméstico diário das mulheres e dos homens ainda é muito grande. O tempo de trabalho profissional dos homens é maior que o das mulheres (em 1 hora e 10 minutos), enquanto o trabalho doméstico feminino (3 horas e 26 minutos) é muito maior que o masculino (2 horas).

A evolução nessas áreas é bastante fraca entre 1999 e 2010, uma vez que o tempo doméstico feminino diminuiu apenas 22 minutos – de 3 horas 48 minutos em 1999 para 3 horas 26 minutos em 2010, como visto acima. Podemos imaginar que, desde 2010, esse tempo tenha sido ligeiramente reduzido novamente. Pesquisas de 2015 mostram que as mulheres na França desempenham 72% das tarefas domésticas, em comparação, por exemplo, com 55% no Canadá e 88% no Japão. Sobre esse contexto, Beaudelot e Establet (1992, p. 242), há quase trinta anos, já haviam escrito em 1992: « A evolução observada do comportamento de homens e mulheres dentro do lar é extraordinariamente lenta e nunca permitirá, com esse ritmo, uma integração profissional satisfatória das mulheres ».

A formação dos profissionais da educação, especialmente dos profissionais de inspeção e gestão, não está em conformidade com a lei.

O Alto Comitê para a Igualdade entre Mulheres e Homens publicou em 2015 um relatório no qual se mostra que a formação dos profissionais docentes, particularmente no que diz respeito à igualdade de gênero nas escolas, está longe de ser aquilo que deveria ser. De fato, o artigo L. 721-2 do Código da Educação relativo às ESPE afirma serem as seguintes as missões dessas instituições: « Eles preparam os futuros professores e os profissionais da educação para os desafios da base comum de conhecimentos, competências e cultura e os da aprendizagem ao longo da vida. Organizam cursos de formação para sensibilizar para a igualdade entre mulheres e homens e para a luta contra as discriminações [...] » (grifo do autor).

O artigo 2 do Decreto de 27 de agosto de 2013, ao estabelecer o quadro nacional das formações ministradas no âmbito do MEEF, determina que « o núcleo comum deve incluir o ensino relacionado com os princípios da ética profissional, incluindo aulas sobre a laicidade, a luta contra as discriminações e a cultura da igualdade entre mulheres e homens ». Como indicado no relatório do Conselho Superior para a Igualdade (HCE), esses compromissos do Ministério são recordados nos roteiros para a igualdade entre mulheres e homens em 2013, 2014, 2015 e 2016 através de múltiplos textos regulamentares ou legislativos.

O relatório explica, ademais, que a Circular n.º 2015-003, de 20 de janeiro de 2015, sobre a implementação da política educacional de promoção da igualdade entre meninas e meninos na escola, recorda as prioridades defendidas pelo Ministério da Educação Nacional, do Ensino Superior e da Pesquisa: « Nesse contexto, as Escolas Superiores do Professorado e da Educação integram, nas aulas do núcleo curricular comum, a mobilização contra os estereótipos, particularmente os sexistas e discriminatórios, bem como a promoção da igualdade entre meninas e meninos, mulheres e homens. Recordo-vos que a implementação desse núcleo comum de formação inicial, notadamente a transmissão do significado e do alcance do princípio da igualdade de

gênero na escola, é uma prioridade que deve ser considerada com a máxima atenção » (Relatório HCE, 31).

O relatório observa que, como resultado, existe uma grande desigualdade na difusão dos cursos de formação em todo o país. De fato, no que diz respeito às ESPE respondentes da pesquisa, ou seja, 12 em 24, « apenas 6 ESPE em 2014-2015 consideram ter ofertado uma formação a todos os seus alunos. Uma em cada três ESPE declara, apesar da obrigação legal, não realizar formação para todos os seus alunos. A proporção de alunos(as) formados varia então entre 10% e 68%, ou seja, menos da metade em média (44%) » (Relatório HCE, p. 31).

O relatório especifica ainda que apenas uma em cada duas ESPE oferece um módulo dedicado à questão da igualdade de gênero, que apenas um terço combina módulos dedicados e integrados e que o volume horário de formação flutua entre 2 horas e 57 horas por ano para todas as instituições respondentes. Ou seja, a realidade está longe da vontade legislativa.

Em seguida, o relatório corrobora as suas conclusões com citações de Isabelle Collet e de Laurent Régnier – este último chefe do departamento de arquitetura e da qualidade dos cursos de mestrado e doutorado do Ministério da Educação Nacional, do Ensino Superior e da Pesquisa –, constatando que a maioria das formações implementadas não estão conformes o texto da lei sobre a refundação da Escola. O mesmo documento propõe, então, que o Ministério não valide as propostas de cursos cujos currículos não incluam um módulo dedicado à igualdade de gênero.

Poder-se-ia, portanto, pensar que a situação teria necessariamente melhorado nos anos seguintes ao texto legal supracitado. No entanto, em 2 de maio de 2017, a Associação de Pesquisa sobre Gênero na Educação e Formação (ARGEF), que tinha participado largamente na elaboração do relatório num texto assinado por Sigolène Couchot-Schiex e Isabelle Collet, observou algumas mudanças, mas nenhuma melhoria geral da situação.

Para saber qual será a situação em 2017, os pesquisadores mencionados acima criaram um mapa interativo visando apresentar as ações realizadas em todas as ESPE da França, inclusos os territórios ultramarinos. Esses mapas apresentam, igualmente, o nível de implementação da formação pelas instituições de supervisão, reitorados⁵⁴ e universidades. Também dão uma visão geral dos profissionais envolvidos nessas formações e das missões de igualdade de gênero⁵⁵. O material cartográfico disponibilizou, por fim, um repertório dos cursos oferecidos « com uma descrição dos seus métodos pedagógicos, incluindo os nomes e contatos institucionais das pessoas de referência na questão da igualdade » (Relatório ARGEF, p. 3).

54 NT: o « reitorado », na França, não corresponde às reitorias das IES brasileiras. Trata-se, na verdade, de toda a direção administrativa da Educação para uma determinada região do país, a qual pode conter de quatro a seis departamentos. O(A) reitor(a) dirige administrativamente todos os recursos humanos, da Educação Infantil à Universidade – apesar de estas últimas serem independentes no que concerne à contratação de pessoal.

55 NT: As « missões de igualdade de gênero » foram um projeto nacional que resultaram na organização de uma estrutura formativa em nível local e nacional.

Esses investigadores identificaram três níveis de implementação : no primeiro, os cursos não são especificados nas propostas e as aulas variam de acordo com a vontade e as competências dos formadores. No segundo, diagnosticam-se onde os cursos são identificáveis de acordo com títulos específicos⁵⁶. Eles representam um volume inferior ou igual a 3 horas. Um terceiro nível está presente onde os cursos são identificáveis por títulos específicos nas propostas de formação. O seu volume anual é superior a 3 horas. No entanto, podem ser disponibilizados em variadas modalidades: obrigatória, opcional, facultativa para qualquer parte delas⁵⁷.

Três anos após a primeira avaliação, a situação melhorou ligeiramente, constataam os pesquisadores. De fato, das 32 ESPE participantes, 29 oferecem oportunidades formativas nesse domínio. Apenas 3 delas não o fazem – a saber, as situadas nos territórios ultramarinos. Em 86 *campi*, os alunos podem se beneficiar de possibilidades de capacitação. Estas estão ausentes, porém, em 37 destes *campi*. Em 4 deles, as aulas acontecem no âmbito de uma iniciação à pesquisa e em seminários direcionados ou não à temática. Em 6, os alunos podem escrever a dissertação de mestrado sobre o tema da igualdade de gênero.

No entanto, os investigadores observam que, não obstante as formações para o ensino primário tenham um número real de conteúdos relacionados à igualdade de gênero, o mesmo não se pode dizer dos cursos no contexto do ensino secundário. Também é evidente que nem todo o pessoal de educação e formação é efetivamente capacitado nessa área, especialmente os ocupantes de cargos de inspeção, gestão e similares. Assim, das 940 a 1000 pessoas acolhidas anualmente na Escola Superior da Educação Nacional, do Ensino Superior e da Pesquisa (ESENESR)⁵⁸ de Poitiers, apenas 35 puderam se beneficiar de um módulo opcional sobre igualdade de gênero durante o ano letivo de 2015-2016 (4 sessões de um dia). Por outro lado, a lei prevê que « os futuros gestores, diretores de escolas, inspetores da Educação Nacional (IEN) e inspetores acadêmicos e pedagógicos regionais (IA-IPR) usufruirão de um módulo sobre igualdade de gênero na escola, como parte da sua formação inicial ».

É evidente, portanto, que para esses funcionários tão cruciais para o estabelecimento de uma política escolar e para a avaliação dos professores, pouco ou nada foi feito, em total contradição com a lei. A título de exemplo, o autor deste artigo propôs um curso de formação de seis horas para uma inspeção acadêmica, que deveria ter envolvido mais de 60 supervisores, inspetores etc. Apenas uma dúzia de pessoas participou real e ativamente nesta formação, algumas delas apenas por meio dia. As razões apresentadas para as ausências foram a sobrecarga de trabalho ou organização desfavorável dos horários para a capacitação durante o ano.

56 NT: Esses « títulos específicos » são temas ausentes nas outras temáticas, mas que estão presentes com o título « Igualdade entre meninas e meninos » ou « Igualdade de gênero » e aparecem nos documentos oficiais.

57 NT: As formações facultativas podem ser escolhidas para além das obrigatórias, se os destinatários quiserem. Já as opcionais são obrigatórias, mas com várias possibilidades de escolha.

58 Trata-se da instituição responsável pela formação dos inspetores territoriais e dos diretores das escolas.

O relatório salienta que, malgrado os componentes curriculares transversais tenham integrado satisfatoriamente a temática aqui discutida, o mesmo não se pode afirmar quando se trata de componentes de natureza disciplinar. Em muitos deles, há a possibilidade de ser basear em sólidas pesquisas, as quais mostram as maneiras através das quais se estabelecem a discriminação e o tratamento desigual entre meninos e meninas, bem como o modo de combater tais fenômenos. Essas investigações existem, claro, na literatura infantil, em Matemática, Ciências da Vida e da Terra, Línguas Modernas e em outras áreas.

Com raras exceções – como na área de Educação Física –, os concursos públicos não levam suficientemente em conta essa questão, seja na formulação dos editais, seja nos temas das provas. A própria natureza dos questionamentos profissionais faz com que a principal preocupação dos alunos consista nas questões estritamente disciplinares e não aquelas pedagógicas (nas quais se incluem as temáticas do gênero e do sexismo), não obstante estas últimas tenham certo peso em termos de aprovação no mestrado MEEF 1 e 2. Isso pode explicar porque, na maioria das vezes, salvo exceções⁵⁹, os cursos opcionais só raramente são escolhidos e especialmente escolhidos no primeiro grau, onde o peso do currículo transversal é maior.

Na verdade, enquanto os concursos de recrutamento não oferecerem discursos claros sobre essa questão, é provável, especialmente para o segundo grau, que isso não seja uma preocupação central para os alunos. No entanto, o fato de haver uma diferença de 70.000 homens aprovados a menos no bac⁶⁰ em relação ao número mulheres deveria ser uma grande preocupação para o conjunto das capacitações. Isso inclui a formação disciplinar e, *a fortiori*, aqueles que produzem o conteúdo de exames como o CAPES, o CAPEPS, o CAPLP, o CAPET⁶¹ e provas de agregação externos ou internas. À medida que os programas desses concursos não contenham explicitamente as questões em xeque, provavelmente os futuros professores pouco se interessarão sobre elas, não obstante elas sejam, como vimos, tão cruciais no que concerne à violência e ao sucesso escolar e mesmo social.

A formação continuada compensa as falhas da formação inicial?

Os Planos Acadêmicos de Formação de Professores, seguindo a Lei de Orientação e a Circular 2015-003, de 20 de janeiro de 2015, foram obrigados a oferecer capacitações.

59 A exceção é Mestrado em Profissões do Ensino, Educação e Formação da Faculdade de Educação de Montpellier, no qual o número de candidaturas é muito superior às possibilidades abertas na instituição: 90 candidaturas para 57 vagas.

60 NT: « bac » é a abreviação para o exame que os estudantes franceses realizam ao fim do liceu (Ensino Médio), a fim de poder ingressar no Ensino Superior.

61 NT: trata-se de exames/competição, para poder exercer a docência em determinados níveis de ensino do sistema educativo francês: o CAPES (Certificado de Aptidão à Docência do Ensino do Segundo Grau) para o colégio ou o liceu; o CAPEPS (Certificado de Aptidão à Docência de Educação Física e Esportiva) também para o colégio ou o liceu, mas especificamente para os aspirantes ao cargo de professor de Educação Física; o CAPLP (Concurso de Acesso ao Corpo de Professores de Liceu Profissional), para os candidatos à docência nos Liceus Profissionais; por fim, o CAPET (Certificado de Aptidão à Docência do Ensino Técnico), para os candidatos ao magistério em liceus tecnológicos.

Esse texto especifica que « a igualdade de gênero nas escolas é incluída como prioridade nacional na formação continuada dos professores de primeiro e segundo grau para o ano letivo de 2014-2015 ». A circular também afirma que « Merece ser louvada a amplitude com que este tema já foi levado em conta nos planos de formação acadêmica. A fim de garantir que o princípio da igualdade se torne uma parte duradoura da cultura profissional dos funcionários, o esforço de formação continuada para professores, supervisores e todas as categorias de funcionários deve ser levado em frente, em conformidade com as orientações do plano nacional de formação ».

Infelizmente, acontece o oposto do que é dito acima. De fato, de acordo com o relatório do Conselho Superior para a Igualdade, entre os anos de 2013 e 2014, de um total de 900.000 horas de jornadas formativas, apenas 12.095 são dedicadas ao tema da igualdade entre meninos e meninas, ou seja, 1,3% (Relatório, p. 43). No ano acadêmico 2014-2015, o número de horas aumenta ligeiramente, chegando a 16.626, mas estão incluídas num conjunto intitulado « lutar contra as discriminações, igualdade de gênero, laicidade ». Já no período escolar de 2015-2016, encontramos o maior número de horas: 52.081. Estas, porém, foram incluídas num tema geral: « valores da República, combate às discriminações e igualdade de gênero » (Relatório, *idem*).

Desse total, 32.029 horas concernem ao nível primário e 20.052 ao secundário. O problema é que não se sabe realmente qual a carga-horária dedicada à igualdade de gênero no interior desses blocos. De todo modo, trata-se de uma porcentagem entre 1,3% a 5,7% dos dias voltados sobre essa temática. Estamos, portanto, muito longe de ter alcançado todos os docentes, especialmente aqueles cujas formações iniciais foram deficientes relativamente ao assunto em discussão.

De um modo mais geral, o relatório do Conselho Superior para a Igualdade assinala que das vinte e oito academias cujos catálogos de formação são acessíveis, vinte oferecem um módulo dedicado ao tema da igualdade. Dezesesseis delas têm módulos diretamente dedicados à temática; cinco não têm módulos específicos, mas o assunto pode ser incluído em outros. Dentre estes, alguns exclusivos para docentes e formadores de referência acerca da temática são organizados por nove academias. Três destas não possibilitam qualquer capacitação na área. A duração média de tais módulos é de 6 horas e corresponde a um dia. Algumas academias oferecem dois dias de formação e 12% propõem apenas 3 horas sobre o assunto.

A formação continuada está, portanto, claramente longe de compensar a fragilidade da formação inicial nessa temática e, mais importante ainda, está legalmente enquadrada no programa dos professores e, de forma mais ampla, dos profissionais da educação, incluindo supervisores e formadores. A única Academia que tem feito um verdadeiro esforço nessa direção é a de Nice, enquanto a de Créteil parece ser a mais eficaz em termos de formação inicial.

O relatório supramencionado apresenta, porém, propostas inovadoras relacionadas a níveis escolares e de turma. Os exemplos são o maternal na Martinica, a escola

primária em Caen e Paris, o colégio e o liceu em Paris, Versalhes e Grenoble. Essas experiências se efetivaram tanto através de módulos interdisciplinares e propostas concretas quanto através de cursos de formação, sendo estes últimos, às vezes, de natureza disciplinar (Ciências da Vida e da Terra, História-Geografia, Biotecnologia, Ciências Médicas e de Saúde).

O que fazer? Que treinamentos?

Claramente, o sistema de formação inicial e continuada resiste às capacitações nessa área. No entanto, as escolas ainda são geralmente mais progressistas do que as empresas ou famílias. A igualdade entre meninos e meninas só encontrará realmente o seu lugar nas estruturas de formação, seja no MEEF 1 ou no 2⁶², se os próprios concursos de recrutamento o previrem como tema do programa. Nesse caso, isso provavelmente daria origem a cursos de treinamento que seriam praticamente inevitáveis.

No entanto, é preciso haver formadores nos vários *campi* em que a capacitação já tenha sido ofertada. Ora, o mapa interativo revela nitidamente que, se no *campus* central da Academia (por exemplo, Montpellier para a Academia de Montpellier) ou em outro polo (Perpignan ou Nîmes para essa mesma Academia), os profissionais encarregados das capacitações estão geralmente presentes e mais ou menos preparados, nem sempre tal situação ocorre nos *campi* periféricos, nos quais por vezes não há um formador de referência no domínio ou sequer há tal profissional. Inevitavelmente, esse contexto conduz à inexistência dos cursos. A primeira condição seria, portanto, a de colocar em prática uma formação obrigatória para os formadores da ESPE. Fora desta medida, certamente coerciva, não há nenhuma probabilidade de que a capacitação possa ser ministrada em todas as instituições e seus polos.

O conteúdo das formações em xeque poderia cobrir várias áreas bastante gerais, como:

1. Conhecimento da discriminação nas escolas e na sociedade (estereótipos de gênero, GII, GDI, BSRI, CSRI⁶³, violência, salários...);
2. Lei dos 2/3, 1/3, ou seja, tratamento desigual de meninas e meninos nas interações realizadas nos diferentes níveis da sala de aula;
3. Diferença nas interações proxêmicas entre meninas e meninos e professores (homens ou mulheres), especialmente nos Trabalhos Dirigidos (TD) de Física e Química, mas também em Matemática;
4. Informações e formações sobre as classificações diferenciais de meninos e meninas em variadas disciplinas (matemática, física, letras e línguas);

62 NT: Na França, há o primeiro e o segundo nível de mestrado, independentes entre si.

63 *Gender Inequality Index, Gender Development Index, Ben Sex Role Inventory, Children Sex Role inventory.*

5. Informação e treinamento sobre punições e sanções desiguais em todos os níveis de ensino para meninas e meninos;
6. Informações e capacitações sobre os efeitos das expectativas dos professores no sucesso de moças e rapazes, dependendo da disciplina (por exemplo, a expectativa de sucesso em Francês para as meninas e em Matemática para os meninos, enquanto que até os oito anos de idade não há diferença de nível entre eles).
7. Informações e capacitações sobre o aspecto sexista dos contos na literatura infantil. Apresentação em particular de coleções « antissexistas » ou não-sexistas.
8. Informações sobre a estrutura dos espaços para brincadeiras nas creches (a sua disposição, cor e outros aspectos cuja influência recai sobre os estereótipos de gênero);
9. Informações sobre estereótipos de gênero e preconceitos sexistas em livros didáticos e *softwares* educacionais;
10. Informação sobre o aspecto sexista e discriminatório de certos esportes na disciplina de Educação Física (que faz com que as meninas tenham, em média, entre 0,8 e 2,3 pontos a menos que os meninos no bac, nessa disciplina).

A lista não é exaustiva, mas deve ter em conta todo o trabalho realizado, particularmente nas Ciências da Educação, mas também nas neurociências, sobre a discriminação com base no gênero dos alunos.

Na verdade, seria uma questão de permitir que todos os professores e os profissionais da educação tivessem verdadeira formação, bem como reais conhecimentos e competências para o conjunto dos domínios escolares, mas também de acordo com a sua disciplina específica ou segundo seu nível de exercício da docência (creche, colégio, Liceu de Educação Profissional, Seção de Educação Geral e Profissional Adaptada, Liceu etc.). Porém, mais uma vez, é preciso dizer que isso pressupõe, no mínimo, que os programas dos MEEF cumpram a lei e que os conteúdos dos concursos de recrutamento sejam conseqüentemente modificados. Até hoje, raros processos seletivos têm inserido essas questões em seus editais.

Conclusão

Ao passo que a França ainda ocupa o 5º ou 6º lugar no mundo no que concerne à economia, em termos de desenvolvimento humano é apenas o 23º no mundo (IDH) e o 18º ou 19º (2016) relativamente à igualdade de gênero (GDI e GII). Acerca deste último ranqueamento, o país deve, por conseguinte, empreender esforços por uma melhoria.

A escola e, em particular, a formação dos profissionais da educação, da gestão e da inspeção, devem ser os veículos prioritários para tal melhoria. De fato, segundo Beaudelot e Establet (1992), cujo trabalho foi confirmado por muitos outros investiga-

dores, as escolas são mais progressistas do que as famílias e as empresas. Poderíamos também dizer que, de uma forma mais geral, a instituição escolar é mais progressista que a própria sociedade. No entanto, vários relatórios (HCE) indicam que os cursos de formação oferecidos, particularmente nos mestrados MEEF, mas também na formação continuada dos profissionais supracitados, não cumprem as leis que, pelo menos desde 2013, preveem, nessas áreas, uma capacitação para a igualdade. As circulares de 2015, organizadoras de diretrizes acerca da formação consistente sobre essas questões, não são operacionalizadas ou, quando o são, isso ocorre em Academias. Não raro, é por iniciativas pessoais e dificilmente sob o impulso da instituição ou das estruturas de formação que essas experiências se materializam.

Seria, portanto, aconselhável, em primeira instância, simplesmente aplicar as leis e circulares em vigor. Além disso, o Ministério da Educação Nacional, do Ensino Superior e da Pesquisa poderia rejeitar todos os projetos de curso daquelas ESPE cujos currículos não respeitam as normativas oficiais. Seria importante sobretudo promover a integração desses programas formativos nos níveis legais de capacitação nessas áreas, a começar pela formação de formadores que, em grande maioria, não o são no que diz respeito às desigualdades de gênero na escola. Finalmente, o conteúdo dos concursos para professores, gestores e inspetores, tal como proposto pela Associação de Pesquisa sobre o Gênero na Educação e na Formação (ARGEF) e pelo Conselho Superior para a Igualdade (HCE), deve sem dúvida ser modificado, particularmente no nível secundário.

Todas essas propostas se baseiam no segundo pilar dos valores da República Francesa: a Igualdade.

Former des enseignant·es : l'inachèvement de la formation profes- sionnelle à l'égalité des femmes et des hommes dans les IUFM et les ESPE.

Jacques Gleyse

Professeur Emérite, UM et Laboratoire LIRDEF, EA 3749

jacques.gleyse@orange.fr

Introduction

Depuis les décrets d'applications de la loi Haby en 1976 date de mise en œuvre de la mixité dans tous les établissements d'enseignement public en France d'immense progrès ont été accomplis concernant la question de l'égalité des filles et des garçons à l'école. Pourtant lorsque Nicole Mosconi (1989) et Marie Duru-Bellat (1990) mettent en œuvre des recherches sur ce sujet, elles ne peuvent que constater que la mixité n'est pas l'égalité et que l'école véhicule un « masculin neutre » (Mosconi, 1989) et que donc la mixité n'est qu'un faux-semblant d'égalité. De nombreux travaux dont la liste exhaustive est impossible à présenter ici suivront ces recherches princeps mais ne feront qu'affiner et approfondir ces premiers travaux: l'école est inégalitaire pour ce qui concerne le sexe. Aujourd'hui, selon les enquêtes PISA les filles ont 3 mois de retard sur les garçons, à 15 ans pour ce qui est des mathématiques et inversement les garçons ont 1 an de retard pour ce qui concerne la langue maternelle, retard qui conduit aussi plus souvent que pour les filles à leur échec scolaire.

Pour autant, l'école semble moins inégalitaire concernant cette question que d'autres espaces sociaux. C'est ce que montrent Beudelot et Establet (1992) dans *Allez les filles !* La famille et les entreprises sont, selon eux, beaucoup plus conservatrices que l'école. Plus globalement on pourrait dire que la société est plus conservatrice que l'école (Gleyse,

2017). Néanmoins, l'égalité est très loin d'être atteinte et les formations concernant cette question ne sont que très rarement mises en place notamment dans les INSPE, antérieurement les ESPE et précédemment encore dans les IUFM ou dans certains cas dans les Facultés d'Education et dans les licences interdisciplinaires (préparant au métier de professeurs des écoles) qui émergent ici ou là. Cette situation est d'autant plus surprenante que depuis au moins l'an 2000 cette question est considérée comme sérieuse et importante.

En effet, la formation des futur·es enseignant·es est le levier majeur sur lequel peut s'appuyer l'Etat pour transformer l'ensemble des préjugés sociaux et des stéréotypes de genre. Deux ministres se sont attelés à la tâche, Vincent Peillon et Najat Valaud-Belkacem, mais avec des retombées limitées en termes de pratiques formative ou en tout état de cause avec une inégalité très forte de la proposition de formation sur le territoire français.

Pourquoi lutter contre les stéréotypes de genre dans les formations de personnels d'éducation, de direction et d'inspection?

La question de l'égalité des filles et des garçons et la question de la lutte contre les préjugés et stéréotypes de genre dans l'éducation sont des enjeux extrêmement fort sur le plan social. En effet, il n'est plus à démontrer depuis les travaux de Gianni Elena Bellotti (1974) comment les préjugés dans le domaine de l'éducation fabriquent des petites filles et des petits garçons et comment cette fabrication discriminante aussi bien dans les familles qu'à l'école produit des effets sociaux extrêmement indésirables en termes d'inégalité.

Sur ce plan, il est d'ailleurs très important de rappeler qu'il s'agit d'*inégalité en droits, devoirs et dignité* et que le concept d'égalité n'a pas pour antonyme la différence mais bien l'inégalité en droits, devoirs et dignité. A la différence s'oppose la similitude, l'uniformité, l'identique... On peut donc être égaux.le en droits, devoir et dignité mais différent·es. A l'inverse on peut être identiques, similaires (comme deux jumeaux homozygotes, si tant est qu'ils le soient) mais parce qu'élevé·es dans des endroits différents du monde ou dans des zones différentes au plan social, inégaux en droits, devoir, dignité.

La France pour ce qui concerne le G.I.I. (*Gender Inequality Index*) et le G.D.I. (*Gender Development Index*) occupe, dans la version de 2016, la 18^{ème} ou la 19^{ème} place (sur 150 nations) ce qui bien qu'étant honorable au regard de l'ensemble des nations étudiées dans le cadre du H.D.I. (*Human Development Index*) la situe tout de même après bien des pays développés voire même en voie de développement. La Suisse, le Danemark, la Hollande, la Suède la Norvège, la Slovénie, la Finlande, l'Allemagne, la Corée, Singapour, la Belgique, le Luxembourg, l'Autriche, l'Espagne l'Italie, le Canada et le Portugal précèdent la France dans le G.I.I. et pour ce qui est du GDI le Lichtenstein, Andorre, La Lituanie, l'Estonie, la Lettonie, La Russie, la Pologne, la Slovénie, la Finlande, la Suède,

la Croatie, la Norvège, les USA, la Slovaquie, le Qatar, la Roumanie, et la Hongrie se situent également avant notre pays.

Le GII est basé sur des indicateurs comme la différence de durée de vie, la différence de niveau d'étude, la différence de salaires entre les femmes et les hommes, le nombre de femmes à l'Assemblée nationale, le nombre de femmes jeunes enceintes, les attentes d'études pour les filles de la part des parents, la mortalité en couches, l'implication dans le monde du travail, etc... Le GDI par contre n'est basé que sur la différence de durée de vie, la différence de niveau d'étude et la différence de salaire. C'est pour cela que des pays comme le Qatar ou la Pologne où les droits des femmes sont souvent bafoués (inégalités liées à la religion, avortement illégal, etc.) peuvent figurer en bonne place. Ce qui est à constater c'est que pour parvenir à l'égalité pour ces deux indicateurs la France devra passer de 0,988 à 1 pour le GDI et de 0,116 à 0 pour le GII. Autrement dit un progrès de 11,6% pour le deuxième indicateur et de 1,2% pour le premier. On doit donc dire qu'à 99% ou à presque 90% le pays est égalitaire.

Mais on doit constater que l'éducation à la violence, au courage, à l'occupation de l'espace des garçons est particulièrement délétère et anti-égalitariste tout comme l'éducation au « *care* » des filles les empêche bien souvent d'accéder aux positions sociales les plus prestigieuses et aux salaires les plus élevés ou même à des salaires équivalents à niveau de qualification et de compétence similaire. Leur goût pour la compétition est le plus souvent trop faible voire inexistant.

Les études de John. E. Williams et Suzan M. Bennet, en 1975, reprises en 1999 par John, E. Williams, Robert Satterwhite & Deborah, L. Best pour 25 pays du monde ont démontré que les qualificatifs les plus souvent employés pour qualifier le comportement d'un homme et d'une femme (adjectifs utilisés par plus de 75% de l'échantillon exploré) étaient les suivants pour les étudiants américains en 1975:

Qualificatifs pour les hommes	Qualificatifs pour les femmes
Affirmatif, Désordonné, Indépendant Agressif, Dominant, Inexcitable Ambitieux, Élégant, Logique Autocratique, Endurant, Masculin Aventureux, Énergique, Rationnel Bruyant, Enjoué, Réaliste Casse-cou, Entreprenant, Rigoureux Confiant, Excitable, Robuste Constant, Ferme, Sans émotion Courageux, Fort, Sévère Cruel, Grossier, Vantard	Affectueuse, Douce, Pleurnicheuse Attentive, Élogieuse, Préoccupée Attirante, Emotionnelle, Prudente Capricieuse, Excitable, Rêveuse Charmante, Faible, Sentimentale Charmeuse, Féminine, Sensible Complaisante, Frivole, Sophistiquée Cœur tendre, Humble, Soumise Délicate, Nerveuse, Volubile Dépendante, Persévérante, Volage

Un résultat très similaire est produit en 1999 sur 25 pays du monde:

Pancultural Gender Stereotype: Sample of Highly Stereotype Items*					
Male Stereotype			Female Stereotype		
Item No.	Adjective	M%	Item No.	Adjective	M%
2	Active	81	5	Affected	20
4	Adventurous	91	6	Affectionate	10
7	Agressive	88	11	Anxious	23
10	Ambitious	82	18	Attractive	14
19	Autocratic	86	30	Charming	19
15	Coarse	91	18	Complaining	31
50	Courageous	86	51	Curious	24
52	Cruel	79	61	Dependent	19
53	Daring	86	71	Dreamy	17
70	Dominant	87	77	Emotional	12
78	Energetic	82	83	Fearful	17
79	Enterprising	81	86	Feminine	8
90	Forceful	93	98	Fussy	24
122	Independent	84	149	Meek	25
136	Inventive	81	151	Mild	22
143	Logical	79	220	Sensitive	14
147	Masculine	96	224	Sexy	14
186	Progressive	78	230	Shy	25
209	Robust	85	240	Soft-Hearted	19
210	Rude	83	253	Submissive	16
213	Self-Confident	79	256	Superstitious	13
248	Stern	84	261	Talkative	22
251	Strong	92	268	Timid	25
271	Tough	91	293	Weak	17
279	Unemotional	82	294	Whinx	23

*M% = Mean M% scores (See text for explanation of Mean M% scores)

On voit que pour vingt-cinq pays du monde, le tableau n'est guère différent de celui trouvé pour des étudiant·es nord-américain·es en 1975. Les hommes sont décrits comme: « actifs, aventureux, agressifs, ambitieux, autoritaires, peureux, courageux, cruels, audacieux, dominants, énergiques, entreprenants, puissants, indépendants, inventifs, logiques, masculins, progressistes, robustes, grossiers, confiants, sévères, forts, durs, non émotifs ». Les femmes au contraire sont perçues comme: « émotives, affectueuses, anxieuses, séduisantes, charmantes, se plaignent, curieuses, dépendantes, rêveuses, émotionnelles, peureuses, maniaques, douces, tendres, sensibles, sexy, réservées, cœur tendre, soumises, superstitieuses, bavardes, timides, faibles, pleurnicheuses... ». C'est

cela que l'on peut qualifier de stéréotypes de genre quasi universels, en 1999, et pour les pays concernés par l'article, en tout cas. D'autres études plus récentes montrent que ces stéréotypes ont peu évolué dans le temps.

Afin de voir si cette étude pouvait être reliée à l'École en France, nous avons mis en place une procédure, très simple, visant à faire émerger les stéréotypes de genre chez des étudiant·es de Master un, second degré, *se destinant à être enseignant·es*, c'est-à-dire en cours de formation professionnelle. Il s'agissait, pour le panel visé, de donner une liste au maximum de dix adjectifs qualifiant une élève fille de 6^{ème} et un élève garçon de 6^{ème}. La classe de 6^{ème} a été choisie afin d'éviter l'utilisation de trop de qualificatifs biologiques (poils, seins, règles, etc.). Il a ensuite été demandé aux étudiant·es, par groupes de trois, de parvenir à un consensus sur cinq adjectifs. Ont alors été retenus les adjectifs les plus souvent cités (entre 90% [maximum de l'échantillon] et 75% des groupes les citant). Voici le tableau obtenu, en 2012, sur un panel de 847 étudiants:

Filles de 6 ^{ème}	Garçons de 6 ^{ème}
Scolaires,	Directs
Pipelettes	Immatures
« Pestes »	Bagarreurs
Emotives	Provocateurs
Sages	Scientifiques
Appliquées	Sportifs
Studieuses	Bruyants
« <i>Fashion victims</i> »	Conflictuels
Bavardes	En groupes
Propres	Agités
Littéraires	Non scolaires
En binômes	Sales
Font des coups en douce	Testent les limites
Matures	Jeux vidéos

Les représentations des filles et des garçons de 6^{ème} pour de futurs enseignant·es (master 1).

Source enquête réalisée par l'auteur en 2012

On voit que les résultats ne sont pas très différents de ceux obtenus pour les femmes et les hommes par John Williams & Susan Bennett en 1975 ou ceux présentés, précédemment, en 1999, de John E. Williams, Robert Satterwhite & Deborah L. Best. La conclusion que l'on peut tirer de ces tableaux est que les stéréotypes de genre sont une des représentations sociales les plus généralisées. Le problème, pourtant, se pose lorsqu'il s'agit d'enseignant·es ou de futurs enseignant·es supposé·es être égalitaires et neutres, voire justes, avec des élèves.

L'ensemble de ces stéréotypes de genre pourrait dans un premier temps être perçu simplement pour des « différences » or on comprend bien que lorsqu'ils prennent la forme de préjugés, ce qui a été démontré par de multiples études pour l'éducation, bien entendu, ils génèrent au travers de « prophéties auto-réalisatrices » des inégalités de traitement. Le plus grand nombre des étudiant·es de Master MEEF ou la plupart des formateur·rices et des personnels d'éducation n'ont aucune conscience de ce processus et des préjugés qu'ils mettent consciemment ou inconsciemment en œuvre dans leurs activités d'enseignement, d'éducation et de formation. Par contre, on sait (Isabelle, K., 2010) qu'une formation de ces mêmes personnels permet une remise en cause importante des préjugés et donc un traitement plus égalitaire des élèves en général.

Aujourd'hui, dans l'Education Nationale, ainsi que cela a été démontré par de nombreux auteur·es (Depoilly, De Boissieu, Couchot-Scheix, Duteil-Deyries, etc.), on sait que *deux mondes* sont plus ou moins volontairement créés par les enseignant·es: *l'univers féminin et l'univers masculin* et par voie de conséquence non pas un élève générique comme le voudrait la devise « Egalité » longtemps inscrite sur le fronton des écoles mais un « élève-fille » et un « élève-garçon » (De Boissieu, 2009).

Les conséquences sociales de cela peuvent bien sûr être dramatiques puisque les femmes vont se retrouver, notamment en raison de l'éducation différenciée, avec des niveaux de salaire jusqu'à 25% inférieurs à ceux des hommes et surtout être les victimes de harcèlement et bien sûr de viols et de violence physiques (de la part d'hommes la plupart du temps) et, à l'inverse, les hommes constituent 96,4% de la population carcérale. Ils représentent également plus de 90% des meurtrier·ères et des assassin·es, sachant que l'assassinat ou le meurtre le plus courant est celui d'une femme par son mari ou son compagnon quitté ou trompé. Ils constituent en outre les principaux protagonistes des accidents mortels de voiture, tuant souvent des passagères femmes. A 83% ce sont des hommes qui sont condamnés pour homicides involontaires sur la route. 92% des conducteurs impliqués dans des accidents mortels avec un taux d'alcool positif sont des hommes et 8% des femmes alors que ce sont autant de femmes que d'hommes qui ont le permis de conduire depuis au moins 1970. 62% des blessé·es sur la route sont des hommes. 75% des mort·es sont aussi des hommes. Autrement dit, les hommes sont beaucoup plus susceptibles en toutes circonstances de comportements violents ou dangereux pour eux-mêmes ou pour les autres et plus globalement de comportements transgressifs. Or ces comportements transgressifs pour les garçons sont aussi largement appris à l'école (Duteil-Deyries, 2018) par — si ce n'est des encouragements —, du moins, la tolérance des personnels enseignants.

Cette dichotomie féminin-masculin majoritairement, constituée dès l'école maternelle et, bien sûr, dès la naissance, par l'éducation familiale et parentale donne lieu également à des inégalités très fortes pour les temps personnels et contraints au sein des familles où les rôles évoluent peu. On le voit dans les deux tableaux ci-dessous:

Répartition des temps sociaux selon le sexe			
Unité : heures et minutes			
	Hommes	Femmes	Ecart Hommes-femmes
Temps physiologique (sommeil,soine personnels et repas)	11:07	11:24	- 00:17
Temps professionnel (travail, études, formation, trajets)	06:05	4:48	01:17
Temps domestique	02:00	03:26	-01:26
- Dont ménage, cuisine, linge, courses	01:08	02:35	- 01:27
- Dont soins aux enfants et adultes	00:18	00:36	- 00:18
- Dont bricolage	00:20	00:05	00:15
Temps libre	03:20	02:45	00:35
- Dont télévision	01:48	01:25	00:22
- Dont lecture	00:09	00:14	- 00:05
- Dont promenade	00:10	00:12	- 00:02
- Dont jeux, internet	00:30	00:17	00:13
- Dont sport	00:13	00:07	00:06
Temps de sociabilité (hors repas)	00:43	00:45	- 00:02
- Dont conversations, téléphone, courrier	00:16	00:19	- 00:03
- Dont visites, réceptions	00:23	00:23	00:00
Trajets (hors travail)	00:43	00:55	00:07
Ensemble	24:00	24:00	24:00

Durée moyenne au cours d'une journée (du lundi au dimanche). France métropolitaine - Hommes et femmes ayant un emploi.

Source : Insee - Enquête emploi du temps 2009-2010 - © Observatoire des inégalités

Evolution du partage des tâches domestiques selon le sexe						
Unité : heures et minutes						
	Hommes			Femmes		
	199	2010	Evolution	1999	2010	Evolution
Temps domestique	01:59	02:00	0:01	03:48	03:26	- 00:22
- Dont ménage, courses	01:04	01:08	00:04	03:06	02:35	- 00:31
- Dont soins aux enfants et adultes	00:11	00:18	00:07	00:27	00:36	00:09
- Dont bricolage	00:30	00:20	- 00:10	00:04	00:05	00:01
- Dont jardinage, soins aux animaux	00:14	00:14	00:00	00:11	00:10	- 00:01

Durée moyenne au cours d'une journée (du lundi au dimanche). France métropolitaine - Hommes et femmes ayant un emploi.

Source : Insee - Enquêtes Emploi du temps - © Observatoire des inégalités

Dans les tableaux ci-dessus, on note que l'écart entre le temps domestique quotidien des femmes et des hommes est toujours très important. Le temps professionnel des

hommes l'emporte sur celui des femmes (de 1 h 10) alors que le temps domestique des femmes (3 h 26) est bien plus important que celui des hommes (2 h).

L'évolution dans ces domaines est assez faible entre 1999 et 2010, puisque le temps domestique des femmes ne s'est réduit que de 22 minutes il était de 3h 48 en 1999, il est, en 2010, de 3 h 26 comme on l'a vu ci-dessus. On peut imaginer que depuis 2010 ce temps s'est encore légèrement réduit. Des enquêtes de 2015 montrent que les femmes en France effectuent 72% des tâches domestiques contre, par exemple, 55% au Canada mais 88% au Japon. Beaudelot & Establet écrivaient déjà, en 1992:

« L'évolution observée des comportements des hommes et des femmes au sein du ménage est extraordinairement lente et ne permettra jamais, à ce rythme, un insertion professionnelle satisfaisante des femmes » (Beaudelot & Establet, 1992, p. 242).

Les formations des personnels d'éducation et surtout d'inspection et de direction ne sont pas conformes à la loi.

Le Haut Comité à l'Égalité entre les Femmes et les Hommes a publié, en 2015 un rapport qui montre que les formations de personnels enseignants pour ce qui concerne l'égalité filles-garçons à l'école notamment sont bien loin de ce qu'elles devraient être. En effet, l'article L. 721-2 du Code de l'Éducation concernant les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation affirme que celles-ci exercent les missions suivantes:

« Elles préparent les futurs enseignants et personnels d'éducation aux enjeux du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et à ceux de la formation tout au long de la vie. Elles organisent des **formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes** [sic], à la lutte contre les discriminations [...] »

L'article 2 de l'Arrêté du 27 août 2013 fixant quant à lui le cadre national des formations dispensées au sein des masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) affirme que:

« Le tronc commun doit comprendre les enseignements liés aux principes de l'éthique du métier, dont l'enseignement de la laïcité, la lutte contre les discriminations et la culture de l'égalité entre les femmes et les hommes ».

Ainsi que l'indique le rapport du H.C.E. (Haut Commissariat à l'Égalité) ces engagements du ministère sont rappelés dans les feuilles de route pour l'égalité entre les femmes et les hommes, en 2013, en 2014, en 2015 et en 2016 au travers de multiples textes réglementaires ou législatifs.

Le rapport explique par ailleurs que la Circulaire n°2015-003 du 20 janvier 2015 relative à la mise en œuvre de la politique éducative en faveur de l'égalité entre les filles et les garçons à l'école rappelle les priorités affichées par le Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche: « Dans ce cadre, les Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation intègrent dans les enseignements du tronc commun la mobilisation contre les stéréotypes, notamment sexiste et les discriminations ainsi que la promotion de l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et

les hommes. Je vous rappelle que la mise en œuvre de ce tronc commun de formation initiale, notamment la transmission du sens et de la portée du principe d'égalité entre les filles et les garçons à l'école, constitue une priorité qui doit être considérée avec la plus grande attention » (Rapport HCE, p. 31).

Le rapport constate, à la suite qu'il y a une grande inégalité de répartition des formations sur l'ensemble du territoire. En effet, pour ce qui concerne les ESPE qui ont répondu à l'enquête, soit 12 sur 24: « seuls 6 ESPEs, en 2014-2015, considèrent avoir donné une formation à la totalité de leurs étudiants. Une ESPE sur trois déclare, en dépit de l'obligation légale, ne pas former la totalité de leurs étudiant.e.s. La part des étudiant.e.s formés varie alors entre 10 et 68% soit moins de la moitié en moyenne (44%) » (Rapport HCE, p. 31).

Le rapport précise par ailleurs que seulement une ESPE sur deux propose un module dédié à la question de l'égalité filles-garçons, que seul un tiers combine des modules dédiés et intégrés et que le volume horaire des formations fluctue de 2 h à 57 h annuelles pour l'ensemble des ESPE qui ont répondu, c'est-à-dire bien loin de la volonté législative.

Le rapport étaye ensuite ses conclusions par des citations de Laurent Régnier, chef du département de l'architecture et de la qualité des formations de niveau master et doctorat du Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et d'Isabelle Collet qui ne peuvent que constater que les formations mises en place ne sont pas massivement conformes au texte de la loi de refondation de l'Ecole.

Ce même rapport propose alors que le ministère ne valide pas les maquettes où ne figurerait pas un module dédié à l'égalité des filles et des garçons.

On aurait donc pu penser que la situation se serait nécessairement améliorée dans les années qui ont suivi ce rapport. Or, le 2 mai 2017 l'Association de Recherche sur le Genre en Education et Formation (A.R.G.E.F.) qui avait largement participé à la rédaction du rapport dans un texte signé de Sigolène Couchot-Schiex et d'Isabelle Collet, constate quelques transformations mais aucune amélioration générale de la situation.

Afin de connaître l'état des lieux en 2017, les chercheuses citées ci-dessus ont constitué une carte interactive qui a pour but de présenter les actions menées dans toutes les ESPE de France, outre-mer inclus. Ces cartes présentent également le niveau de mise en place des formations par les institutions de tutelles, rectorat et universités. Elle fait aussi l'état de lieux des personnels impliqués dans ces formations et simplement des missions égalité femmes-hommes. Elle réalise par ailleurs, le répertoire des formations proposées: « en déclinant leurs modalités pédagogiques incluant le nom et le contact des personnes ressources pour l'égalité dans l'établissement » (Rapport ARGEF, p. 3).

Trois niveaux ont été relevés par ces chercheuses: un premier niveau où les formations ne sont pas spécifiées dans les maquettes. Les enseignements sont variables selon le volontarisme des formateur·rices et de leurs compétences sur cette question. Un deuxième niveau peut être repéré où les cours sont identifiables en fonction d'intitulés spécifiques. Ils représentent un volume inférieur ou égal à 3 heures. Un troisième

niveau est présent où les cours sont indentifiables grâce à des intitulés spécifiques dans les maquettes de formation. Leur volume annuel est supérieur à 3 heures. Ils peuvent cependant relever de différentes modalités de formations: obligatoire, optionnel, facultatif pour tout partie d'entre eux.

Trois ans après le premier état des lieux la situation s'est très légèrement améliorée constatent les chercheuses. En effet, sur 32 ESPE ayant répondu, 29 donnent des possibilités de formations dans ce domaine. Seules 3 ESPE ne le font pas. Ce sont les ESPE d'Outre-mer. Dans 86 sites de formations les étudiant.e.s peuvent bénéficier d'apports de formation. 37 sites n'offrent aucune formation.

Dans 4 ESPE les enseignements se font dans le cadre d'une initiation à la recherche et dans des séminaires dédiés ou non. Dans 6 ESPE les étudiant·es peuvent réaliser leur mémoire de master sur le thème de l'égalité filles-garçons.

Cependant les chercheuses remarquent que si les formations pour le primaire ont un nombre réel de contenus liés à l'égalité filles-garçons, il n'en va pas de même pour les formations dans l'enseignement secondaire. De toute évidence aussi l'ensemble des personnels d'éducation et de formation, n'est pas vraiment formé à cette question notamment les personnels d'inspection, de direction, etc. Ainsi sur 940 à 1000 personnes accueillies chaque année à l'ESENER de Poitiers (c'est-à-dire l'institution chargée de la formation des inspecteur·rices territoriaux, des chef·fes d'établissements) seules 35 ont pu bénéficier d'un module optionnel sur l'égalité filles-garçons au cours de l'année scolaire 2015-2016 (4 sessions d'une journée), alors que la loi cadre prévoit que « les futurs cadres, chefs d'établissements, inspecteurs de l'Education Nationale (IEN), et inspecteurs académiques et inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) bénéficieront d'un module sur l'égalité des filles et des garçons à l'école dans le cadre de leur formation initiale ». On voit donc que pour ces personnels pourtant décisifs pour la mise en place d'une politique scolaire et d'une évaluation des enseignant·es rien ou presque n'a été fait, en totale contradiction avec la loi cadre. A titre d'exemple l'auteur de cet article a proposé une formation de 6 heures au niveau d'une Inspection Académique, formation qui aurait dû impliquer plus de 60 personnels d'encadrement, d'inspection, etc. Seule une douzaine de personnes ont réellement et activement participé à cette formation et pour certaines seulement sur une demi-journée. Les raisons invoquées pour les absences étant les surcharges de travail ou la mauvaise situation temporelle de la formation au cours de l'année.

Le rapport précise que si les formations transversales ont bien intégré la question de l'égalité des sexes il n'en va pas de même des formations disciplinaires qui pourtant aujourd'hui peuvent s'appuyer sur des recherches solides dans de nombreuses disciplines montrant comment se mettent en place les discriminations filles-garçons et leurs traitements inégalitaires et comment combattre cela. Ces recherches existent bien sûr en littérature de jeunesse, en mathématique, en SVT, en langues vivante, etc.

On voit toutefois que les concours de recrutement ne prenant pas assez en compte cette question (à de rares exceptions près: EPS par exemple), au travers des libellés de leurs épreuves ou des thématiques des épreuves, voire des types de questionnements professionnels font que la préoccupation première des étudiant·es même si cela peut avoir un certain poids pour réussir le master 1 et 2 MEEF, n'est pas d'étudier et de travailler sur des questions de genre et de sexisme en éducation mais plutôt sur *des questions strictement disciplinaires* et non sur des *questions pédagogiques*. Cela peut expliquer que le suivi des formations optionnelles à de rares exceptions près (MEEF 1, 1^{er} degré, FDE, ESPE, Montpellier, 2015, où le nombre des demandes est très largement supérieur aux possibilités ouvertes en UE Recherche: 90 demandes pour 57 places), ne soient que peu choisies et surtout choisies en premier degré où le poids du transversal est plus important.

En fait, tant que les concours de recrutement ne proposeront pas des intitulés clairs sur cette question il est probable, notamment pour le second degré, que les étudiant·es n'en feront pas une préoccupation centrale. Pourtant le différentiel de 70. 000 élèves garçons n'obtenant pas le baccalauréat au regard de leurs homologues filles devrait interroger grandement l'ensemble des formations, y compris des formations disciplinaires et *a fortiori* des rédacteurs des contenus d'épreuves des CAPES, CAPEPS, CAPLP, CAPET et agrégations externes ou internes. Tant que les programmes des concours ne contiendront pas explicitement des libellés sur ces questions il est probable que les intérêts des futur·es enseignant·es resteront faibles sur cette question pourtant cruciale comme on l'a vu par exemple au niveau de la violence et de la réussite scolaire si ce n'est sociale.

La formation continue corrige-t-elle les ratés de la formation initiale?

Les Plans Académiques de Formation des enseignant·es, suite à la loi d'orientation et à la circulaire 2015-003 du 20 janvier 2015 ont eu l'obligation de proposer des formations. Ce texte précise que: « L'égalité entre les filles et les garçons à l'École est inscrite comme priorité nationale de la formation continue des enseignant·es des premier et second degrés pour l'année scolaire 2014-2015 ». La circulaire précise également que: « L'ampleur avec laquelle ce sujet a déjà été pris en compte par les plans académiques de formation mérite d'être saluée. Afin que le principe d'égalité s'inscrive durablement dans la culture professionnelle des personnel·les, l'effort de formation continue en direction des enseignant·es, de l'encadrement et de toutes les catégories de personnel doit être poursuivi, en cohérence avec les orientations du plan national de formation ».

Hélas c'est à peu près le contraire de ce qui est dit ci-dessus qui va se produire. En effet selon le rapport du H.C.E. en 2013-14 ce sont 12 095 journées sur un total de 900 000 toutes thématiques confondues qui sont consacrées au thème de l'égalité filles-garçons soit 1, 3% (Rapport, p. 43). En 2014-2015 le nombre de journées est en légère augmentation puisqu'il s'agit de 16 626 mais elles sont incluses dans un ensemble intitulé: « lutter

contre les discriminations, égalité filles-garçons, laïcité ». C'est en 2015-16 que le plus grand nombre de journées a été organisé: 52 081 mais celles-ci ont été intégrées dans un thème général: « valeurs de la République, lutte contre les discriminations et égalité filles-garçons » (Rapport, *idem*). Sur ce total 32 029 heures ont touché le premier degré et 20 052 le second degré. Le problème est que l'on ne sait pas à l'intérieur de ces blocs combien d'heures ont été réellement consacrées à l'égalité filles-garçons. En tout état de cause, ce sont donc, au mieux, entre 1, 3% et 5, 7% des journées qui ont traité de cette question. On est donc très loin d'avoir touché tous les enseignant·es et notamment celle·ux qui n'auraient pas bénéficié des séquences légales en formation initiale.

Plus globalement, le rapport du HCE constate que sur les 28 Académies pour lesquelles les catalogues de formation sont accessibles, 20 proposent un dispositif consacré à la thématique de l'égalité. 16 proposent des modules dédiés spécifiquement à l'égalité filles-garçons. 5 Académies ne proposent aucun module consacré à cette question mais elle peut être inscrite dans d'autres modules qui englobent cette question. 9 Académies organisent des modules spécifiques à l'attention des référent·es et correspondant·es, et sur l'égalité filles/garçons. Trois Académies ne proposent aucune formation dans ce domaine. La durée moyenne des modules est de 6 heures et correspond à une journée de formation. Certaines Académies proposent deux jours de formation et 12% ne proposent que 3 heures sur le sujet.

On voit donc que la formation continue est loin de compenser la faiblesse des formations initiales sur cette question cruciale et, qui plus est, légalement au programme des enseignant·es et des personnels d'éducation plus largement y compris des encadrant·es et formateur·rices. La seule Académie qui ait véritablement fait un effort dans ce domaine est l'Académie de Nice de même que l'Académie de Créteil semble être la plus performante pour ce qui est de la formation initiale.

Le rapport du HCE présente toutefois, en fonction des niveaux de classes et des niveaux scolaires des propositions innovantes faites pour la Maternelle en Martinique, pour l'École primaire à Caen et à Paris, en Collège et Lycée à Paris, à Versailles et à Grenoble au travers de modules interdisciplinaires et de propositions concrètes, ou au travers de formations parfois disciplinaires (SVT, Histoire-Géographie, Biotechnologie, SMS).

Que faire? Quelles formations?

De toute évidence le système de formation initiale et continue résiste aux formations dans ce domaine. Pour autant, l'école reste toujours globalement plus progressiste que les entreprises ou la famille.

L'Égalité filles-garçons ne trouvera vraiment sa place dans les structures de formations que ce soient les master MEEF 1^{er} degré ou les master MEEF 2^d degré que si les concours de recrutement eux-mêmes prévoient cela en tant que thèmes au programme. Cela donnerait lieu probablement dans ce cas à des formations quasi incontournables. Pour autant, il faut qu'il y ait des formateur·rices sur les différents sites qui aient déjà

été formé·es à ces questions. Or la carte interactive montre bien que si sur le site central de l'Académie (par exemple Montpellier pour l'Académie de Montpellier) ou un autre pôle universitaire (Perpignan ou Nîmes pour l'Académie de Montpellier) les formateur·rices sont généralement présents et plus ou moins formé·es, il n'en va pas du tout de même pour les sites périphériques où il n'y a parfois aucun·e formateur·rice repéré·e et aucun·e formateur·rice référent·e dans le domaine. Cela conduit inéluctablement à ce que ces enseignements n'existent pas. La première condition serait donc de mettre en place des formations obligatoires pour les formateurs d'INSPE hors de cette mesure certes coercitive il n'existe aucune probabilité pour que des formations puissent être délivrées dans ce domaine sur l'ensemble des sites.

Les contenus de ces formations pourraient toucher à plusieurs domaines assez généraux:

1. Connaissance des discriminations dans l'école et dans la société (stéréotypes de genre, GII, GDI, BSRI, CSRI, violences, salaires, etc.).
2. loi des 2/3, 1/3, autrement dit traitements inégalitaires des filles et des garçons dans les interactions aux différents niveaux de classe.
3. Différence des interactions proxémiques entre les filles et les garçons et les enseignant·es (femmes ou hommes) notamment dans les TD de Physique-Chimie, mais aussi en mathématiques.
4. Informations et formations sur les notations différentielles des garçons et des filles dans de multiples disciplines (maths, physique, lettres et langues).
5. Informations et formations sur les punitions et sanctions inégalitaires à tous les niveaux de classe pour les filles et les garçons.
6. Informations et formations sur les effets d'attentes des enseignant·es sur la réussite des filles et des garçons selon la discipline d'enseignement (par exemple attente de réussite en français pour les filles et en maths pour les garçons alors que par exemple jusqu'à l'âge de 8 ans il n'y a aucun différentiel de niveau).
7. Informations et formations sur l'aspect sexiste des contes pour enfants sur la littérature de jeunesse. Présentation notamment des collections « anti-sexistes » ou non sexistes.
8. Informations sur la structuration des coins jeux en Ecole Maternelle (leur disposition, couleur, etc. influe sur les stéréotypes de genre).

9. Informations sur les stéréotypes de genre et les préjugés sexistes dans les manuels scolaires et logiciels éducatifs...
10. Information sur l'aspect sexiste et discriminant de certains sports en EPS (qui fait que les filles ont en moyenne entre 0,8 et 2,3 points de moins que les garçons au baccalauréat dans cette discipline), etc.

La liste ne saurait à ce stade être exhaustive mais devrait prendre en compte l'ensemble des travaux réalisés notamment en sciences de l'Education mais aussi en neurosciences sur les discriminations liées au sexe des élèves.

Il s'agirait en fait de permettre à tous les enseignant·es et personnels d'éducation d'avoir une véritable formation et de véritables connaissances et compétences pour l'ensemble des domaines scolaires mais aussi en fonction de leur discipline spécifique ou de leur lieu d'exercice particulier (maternelle, collège, LEP, SEGPA, Lycée, LEP...). Mais, encore une fois cela suppose *a minima* que les maquettes MEEF respectent la loi et que les contenus des concours de recrutement soient modifiés en conséquence. A ce jour, de très rares concours ont mis ces questions à leur programme particulier.

Conclusion

Alors que la France est toujours au 5^{ème} ou 6^{ème} rang mondial en tant que puissance économique, pour ce qui concerne le développement humain elle n'est, en 2016, qu'au 23^{ème} rang mondial (HDI) et qu'au 18^{ème} ou 19^{ème} rang pour l'égalité des femmes et des hommes (GDI et GII, 8^{ème} en 2019 pour ce dernier indicateur). Ce pays doit donc davantage tendre vers l'égalité pour ce qui est des relations entre les femmes et les hommes.

L'école et en particulier la formation des personnels d'éducation, de direction, d'inspection doivent en être les vecteurs privilégiés. En effet, selon Beudelot & Establet (1992) dont les travaux ont été confirmés par bien d'autres chercheurs, l'École est plus progressiste que les familles et que les entreprises mais on pourrait aussi dire, plus généralement, que la société. Or plusieurs rapports (HCE) montrent que les formations proposées notamment dans les masters MEEF mais aussi en formation continue de personnels d'éducation, de direction et d'inspection ne respectent pas les lois qui depuis 2013 au moins prévoient des formations conséquentes à l'égalité dans ces domaines. Les circulaires de 2015 prévoyant des formations sur ces questions ne sont pas opérationnalisées ou alors elles le sont dans de rares Académies et souvent du fait d'initiatives tout à fait personnelles et rarement sous l'impulsion de l'Institution ou des structures de formation.

Il conviendrait donc dans un premier temps, simplement, d'appliquer les lois et circulaires en vigueur et que le ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la recherche refuse toutes les maquettes d'INSPE ne respectant pas ces lois et circulaires et surtout que ces maquettes de formation intègrent les niveaux

légaux de formation dans ces domaines en commençant par former des formateurs qui massivement ne le sont pas pour ce qui est des inégalités filles-garçons à l'École.

Enfin, sans doute faut-il modifier les contenus des concours de recrutement d'enseignant·es, de dirigeant·es et d'inspecteur·rices, ainsi que le proposent l'ARGEF et le HCE, notamment dans le second degré.

L'ensemble de ces propositions repose sur le deuxième pilier des valeurs de la République française: l'Égalité.

Referências | Bibliographie

- Baudelot, C., Establet, R. (1992), *Allez les filles !* Paris: le Seuil.
- Belotti G. E., (1974), *Du côté des petites filles*, Paris: Edition des Femmes.
- Bernard, S., (2007), Quelle norme dans la représentation des appareils génitaux de l'homme et de la femme dans les manuels scolaires de biologie? Communication, *3ème Journées Pierre Guibbert*, Montpellier: IUFM.
- Boissieu C., de (2009), Sexes et genres à l'école maternelle. Un essai de modélisation du concept de « genre scolaire ». *Recherche & Education*, 2, 23-43.
- Bousquet, D., Vouillot, F., Collet, M., Fourtic, Y. (2016) Formation à l'égalité filles-garçons: Faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité, Paris: HCE.
- Couchot-Schiex, S. & Collet, I. (2017) Carte des enseignements à l'égalité Femmes-Hommes dans les ESPE de France, Paris: ARGEF.
- De Cégliè A. & Gleyse J. (2016) Enseignement et formation: un déterminant de la mixité dans la carrière des femmes leaders? *Actes du colloque: 8èmes rencontres Jeunes & Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée: « Genre et jeunesse »*, 11 octobre 2016 - 14 oct. 2016.
- Duru-Bellat, M. (1994), Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales, *Revue française de pédagogie*. 109, 111-141
- Duteil-Deyries S. (2016) Body, punishment and sanctions in secondary schools in the area of Montpellier France. *Holos*, IFRN, Rio Grande do Norte.
- Duteil-Deyries, S. (2018) Le Mécanisme de la transgression genrée dans un réseau d'éducation à Montpellier. La formation de deux univers scolaires. Montpellier: Université de Montpellier, Thèse de doctorat.
- Gleyse, J. (2017) Le Genre de l'École en France. De la mixité à l'inégalité occultée. Expérimentations et propositions de transformations. Paris: Connaissances et Savoirs.
- Isabelle, K. (2010). Pourquoi la mixité dans les classes ne provoque-t-elle pas spontanément l'égalité de traitement entre les filles et les garçons? , *Tréma*, 32, 49-67.
- Mosconi, N. (1989) La Mixité dans l'enseignement secondaire un faux-semblant, Paris, PUF.
- Mosconi, N. (2001) Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école, Filles et garçons jusqu'à l'adolescence: Socialisations différentielles, Paris: L'harmattan, 85-11
- Williams, J.E., Bennett, S.M. (1975) The definition of sex stereotypes via the adjective check list. *Sex Roles*, 1, 327-337 <https://doi.org/10.1007/BF00287224>
- Williams, J.E. Satterwhite, R. & Best, D. L. (1999) Pancultural Gender Stereotypes Revisited: The Five Factor Model, *Sex Role*, 40(7), 513-525.

2^a PARTE

INSTITUIÇÕES E ORGANIZAÇÕES

PROBLEMÁTICAS E DEBATES

INSTITUTIONS ET ORGANISATIONS

ENJEUX ET DÉBATS

2^{de} PARTIE

A desconstrução dos estereótipos de gênero no espaço escolar: educando para uma prática sem « coisa de menina » e « coisa de menino »

Anna Paula Bahia Pessanha Lima

Colégio Pedro II, Laboratório de Estudos em Educação e Diversidade (LEDi). Mestranda em Ensino de Humanidades e Perspectivas Decoloniais na Educação Básica – CPII/RJ
apb.pessanha@hotmail.com

Introdução

A escola é um espaço democrático, cuja função social é a de oportunizar a discussão de questões socioculturais aos sujeitos que ali se inserem, incluindo as relações de gênero, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico e capacitando-os para que se tornem indivíduos participativos na sociedade em que vivem. Destaca-se, deste modo, que ela possui um papel fundamental na promoção do respeito mútuo, do respeito ao outro, do reconhecimento das diferenças e da possibilidade de se falar sobre elas sem medo, receio ou preconceito.

As ideias e valores que estabelecem padrões tradicionais de separação do que é « próprio » para o masculino, bem como para o feminino, estão diretamente relacionadas à forma como os indivíduos concebem os diferentes papéis sociais e comportamentais relacionados aos homens e mulheres. Essas desigualdades, no que dizem respeito ao gênero e sexualidade, se reproduzem em diferentes espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho e até mesmo na escola.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), alguns temas ganharam significativa visibilidade, dentre eles, o debate em torno da dimensão de gênero e orientação sexual. Partindo desse pressuposto, uma

vez que essa discussão tem se tornando cada vez mais presente no cotidiano escolar, cabe perguntar o que temos ensinado às crianças, de que forma temos feito isso, bem como as formas pelas quais podemos contribuir para uma educação não sexista, na condição de docentes.

Observa-se o quanto é necessário realizar práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento, o respeito e a valorização, garantindo a inclusão, a igualdade de oportunidades e o enfrentamento/combate a preconceitos, discriminações e violências, principalmente no que diz respeito às questões relativas a gênero e sexualidade, para uma educação igualitária, não discriminatória e democrática (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade [SECAD] / Ministério da Educação [MEC], 2007).

A garantia de direitos e oportunidades igualitários para homens e mulheres começa desde cedo, ainda na primeira infância. Assim, sobretudo no caso das crianças, que estão em pleno processo de formação de identidade, a existência do conflito entre o que (ainda) é socialmente esperado de seu comportamento de acordo com o sexo e a manifestação de seus desejos e preferências torna necessário que essa discussão venha à tona, principalmente porque muitas delas já chegam à escola com essas ideias preestabelecidas.

Portanto, pretende-se, com este relato de experiência, promover uma breve discussão acerca do papel do espaço escolar na desconstrução de discursos sexistas e preconceitos culturais de gênero ainda enraizados no senso comum, além de aprofundar a questão buscando contribuir com reflexões pertinentes em relação às práticas educativas e metodológicas referentes à formação de uma educação livre de atitudes e pensamentos preconceituosos e discriminatórios, argumentando em favor da inserção no currículo de atividades que valorizem a perspectiva apresentada. Para tanto, serão resgatadas algumas contribuições teóricas de pensadores e estudiosos do campo de estudos de gênero, como Rosenkrantz, Vogel, Bee, Broverman e Broverman (1968), Williams e Bennett (1975), Butler (1990), Bourdieu (1995), Deaux e LaFrance (1998), Auad (2017) e Louro (2000, 2008, 2011, 2014), entre outros.

O aprendizado de gênero e a construção sociocultural de estereótipos

No dia a dia, há muitas situações que passam despercebidas e podem reforçar papéis de separação entre o que cabe a meninos e meninas, homens e mulheres, como a ideia de que eles devem ser superiores, não devem demonstrar seus sentimentos ou participar de atividades domésticas, enquanto elas são direcionadas a expor seus sentimentos, serem meigas e carinhosas, bem como dedicadas às tarefas do lar.

Não é difícil ouvirmos, por exemplo, que as meninas e as mulheres são organizadas, têm mais disciplina e possuem melhor aptidão para a área de humanas enquanto os meninos e os homens são bagunceiros, gostam de esportes e se saem melhor na área de exatas. Sobre isso, Auad (2017), afirma que:

De tempos em tempos, surgem estudos alardeando que homens têm neurônios a mais ou neurônios a menos que as mulheres. São noticiadas pesquisas que atestam que o cérebro das mulheres é mais pesado ou mais leve que o dos homens. Também são comuns estudos que lidam com a impetuosidade nos meninos e a fragilidade e medo nas meninas, como características típicas. Não se pode esquecer ainda das pesquisas que ora atestam que meninos precisam de mais ordem, ora revelam que meninas carecem de mais autoridade. Em resumo, são muitas páginas, vários websites, diversos jornais, variadas revistas e poucos – porém ruidosos – livros que, de diferentes maneiras, acabam por provar « cientificamente » o porquê das desigualdades entre o masculino e o feminino. (Auad, 2017, pp. 13-14).

Inúmeras são as teorias sobre a natureza de homens e mulheres que se destinam a explicar e justificar a posição social entre ambos os sexos. A frenologia, por exemplo, pseudociência popularizada no século XIX, que trata das funções atribuídas a cada parte do cérebro relacionando-as às faculdades e aptidões mentais de uma pessoa, bem como aos traços de personalidade, apresenta as mulheres como dominadas pelos instintos e emoções, as quais são inibidas nos homens devido sua inteligência superior.

Ainda no século XIX essas diferenças entre os sexos e sua abordagem como categoria social já começam a chamar atenção de pesquisadores, tornando-se objeto de interesse. A atenção centra-se de forma mais intensa sobre os estereótipos sexuais e suas consequências sobre os julgamentos expressos e os comportamentos assumidos. De acordo com Deaux e LaFrance (1998), estes estereótipos podem ser entendidos como conjuntos de crenças sobre as características imbuídas a homens e mulheres em diferentes aspectos: características físicas, traços de personalidade, comportamentos ligados a papéis sociais, preferências profissionais, competências específicas e disposições emocionais.

Autores como Rosenkrantz *et al.* (1968), ao investigarem as crenças que os indivíduos têm sobre as diferenças entre homens e mulheres por meio de um questionário de estereótipos de papéis de sexo, evidenciam que existe um vasto consenso acerca dos estereótipos sexuais e que os atributos masculinos são mais valorizados que os femininos, sendo eles mais competentes, racionais e assertivos, enquanto elas são mais calorosas e expressivas. Williams e Bennett (1975), concluem ainda que os homens são percebidos como mais autônomos, agressivos e ambicionistas do que as mulheres, remetendo a uma personalidade independente, ativa e dominante. As mulheres, por sua vez, são vistas como mais prestativas e servis que eles, remetendo a uma personalidade submissa e sensível.

Os estereótipos de masculinidade e feminilidade são extremamente discriminatórios e fazem parte de uma construção social da identidade num contexto marcado por relações de poder. As reflexões de Bourdieu (1995) apontam para a onipresença

da dominação masculina como um princípio universal, que não precisa justificar-se, apenas sendo e confirmando-se por meio da enunciação, estando expressa tanto nos discursos quanto nas práticas sociais. Assim, essa divisão aparece como « da ordem das coisas », presente em estado objetivado, no mundo social, e também em estado incorporado, no *habitus*, que segundo ele é produto de « um formidável trabalho coletivo de socialização, por meio do qual cada um incorpora (traz para o próprio corpo) posturas, gestos e maneiras sexuados, assim como a visão dominante e a divisão sexual do mundo, da sociedade e das coisas ». (Bourdieu, 1995, p. 157).

Sob a luz das ideias de Judith Butler, as discussões temáticas a cerca da constituição de gênero demonstram os desafios a se enfrentar, numa sociedade predominantemente alicerçada na identidade heterossexual. Em « Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade » (1990, 2010), Butler defende que o gênero é uma produção social e cultural, e um ato intencional construído ao longo dos anos, de fora para dentro e de dentro para fora. Segundo ela, gênero não deve ser visto como um atributo fixo de uma pessoa, mas como uma variável fluída, que se desloca e se transforma em diferentes contextos e períodos históricos, sendo que o gênero e o desejo são flexíveis, e que o confinamento em qualquer identidade pode potencialmente ser reinventado pelo sujeito. Assim Butler define gênero:

O gênero não é inscrito no corpo passivamente, nem é determinado pela natureza, pela linguagem, pelo simbólico, ou pela história assoberbante do patriarcado. O gênero é aquilo que é assumido, invariavelmente, sob coação, diária e incessantemente, com inquietação e prazer. Mas, se este ato contínuo é confundido com um dado linguístico ou natural, o poder é posto de parte de forma a expandir o campo cultural, tornado físico através de performances subversivas de vários tipos. (Butler, 2011, p. 87).

Desde muito cedo, o ser humano é condicionado aos estereótipos de gênero por meio de discursos que reforçam os papéis socialmente construídos do homem e da mulher. Quantas vezes não se ouviram a máxima de que homens não choram ou que meninos não brincam de boneca? Ideias como estas, tão comuns em nosso cotidiano, não passam de estereótipos de masculinidade e feminilidade, extremamente discriminatórios. Quando se diz que homens não choram ou que meninos não brincam de boneca, por oposição, se está dizendo que chorar é coisa de mulher e brincar de boneca é coisa de menina. Deste modo, essa simples expressão reforça uma desigualdade entre homens e mulheres, meninos e meninas.

As crianças experimentam a construção da identidade e de gênero por meio de brincadeiras, palavras, gestos e atividades reconhecidas como masculinas ou femininas. Nesse sentido, elas internalizam e reproduzem as relações estabelecidas por homens e mulheres com a reprodução de estereótipos, num processo que se desenvolve por

toda a vida, incluindo a escolha profissional. Por isso, é no período da infância que se vê a possibilidade de romper com esses paradigmas, pois a construção da igualdade de gêneros começa na infância. A escola tem um papel fundamental nesse processo de desconstrução. Afinal, é no ambiente escolar que a criança vai poder trabalhar diversas competências.

Louro (2011) ressalta que as questões em torno dos gêneros e sexualidades, muito mais que apenas conhecimento ou informação, envolvem valores e posicionamento político diante da multiplicidade de formas de ser e viver, questionando como a escola, professores e professoras têm lidado com essas questões. Auad (2017) acrescenta que a ação dos sujeitos é importante para a transformação da realidade cotidiana de modo a resistir às desigualdades de gênero. Neste sentido, ela ressalta o que chama de *coeducação* como forma de garantir que o « aprendizado da separação » se torne vivência da aproximação, sem oposição e polaridade entre o feminino e o masculino. Sobre o termo, explicita ainda que diz respeito a gerenciar as relações de gênero na escola, de modo a questionar e reconstituir as ideias sobre o masculino e o feminino num conjunto de medidas e ações nos afazeres das salas de aula, nos jogos, nas brincadeiras, entre outros (Auad, 2017, pp. 78-79).

Uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), *Elas nas Ciências: um estudo para a equidade de gênero no ensino médio*, com o objetivo de compreender quais fatores relacionados à escola influenciam as escolhas das jovens em relação à carreira profissional, fez um levantamento em dez escolas públicas de ensino médio de São Paulo, nas quais pesquisadores aplicaram questionários a 1,4 mil alunos do 3º ano e a 122 professores, além de realizar grupos de discussão com os dois públicos. Realizada entre os anos de 2016 e 2017, contou com apoio do Instituto Unibanco e da FCC, além da colaboração da SEE do estado de São Paulo e do Insper.

A coleta de dados da pesquisa foi realizada em quatro etapas, sendo entrevista uma delas, e pela qual é possível perceber o quanto os estereótipos de gênero ainda estão muito presentes na vida dos jovens. De acordo com Sandra Unbehaum, coordenadora da pesquisa, o resultado obtido nas quatro etapas de seu desenvolvimento mostra a prevalência de estereótipos de gênero em relação às profissões, ainda que se reconheça, particularmente entre os jovens, o « direito » das mulheres em atuarem em qualquer área. Com efeito, os professores apareceram como um dos principais fatores de influência, uma vez que a maneira como conduzem as práticas pedagógicas também contribui para o quadro de desigualdades, por lançarem mão de estereótipos em suas disciplinas. Além disso, a falta de entendimento quanto à existência de processos de socialização diferenciados para meninos e meninas causa impactos sobre seus interesses e trajetórias. Algumas recomendações foram elaboradas no sentido de promover a equidade de gênero no ensino médio, sobretudo ações que possam romper com os estereótipos, proporcionando às jovens ampliar suas potencialidades e escolhas profissionais.

Relações de gênero e a reprodução de preconceitos no espaço escolar

Embora a escola seja um espaço que deva promover práticas para uma sociedade menos desigual e mais democrática, ela muitas vezes reproduz ações discriminatórias nas quais condutas socialmente esperadas para cada sexo permanecem naturalizadas, além de serem estimuladas e reforçadas, como vimos acima.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, em Nota Técnica 24/2015, aponta que, historicamente, os currículos e práticas pedagógicas e de gestão são marcadas pelo sexismo, reproduzindo o que se institui como comportamento de meninos e meninas, cujos conteúdos curriculares são organizados também com base em conceitos heteronormativos. Louro (1997) reforça que:

Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (Louro, 1997, p. 57).

Alguns exemplos dessa evidência incidem quando se utiliza, por exemplo, uma linguagem pautada nas diferenças biológicas e suas polaridades, quando se conta quantos meninos e quantas meninas têm na sala e depois pergunta o total, quando percebemos as distinções sexistas nas filas de meninos e meninas, nos uniformes, no tratamento e em relação às expectativas sobre alunos e alunas.

Olhares mais atentos podem ver que, diariamente, atitudes e palavras carregadas de machismo estão presentes na escola não apenas pelos profissionais da comunidade escolar, mas igualmente pelos próprios estudantes. Muitas crianças, desde a mais tenra idade, já expressam alguma rejeição por comportamentos que fujam aos padrões estabelecidos pela cultura em relação à masculinidade, como será visto adiante, no contexto da construção da boneca da turma, a Lorena. Isso mostra a necessidade de discutir a forma como os processos homofóbicos vão se formando e se enraizando nas crianças, sendo elaborados a partir de um conjunto de conhecimentos que circulam na relação criança-sociedade, fazendo com que os sujeitos infantis introjetem esses saberes em suas vidas e valham-se deles para posicionarem-se em relação à « norma ».

Conforme já mencionado, na sala de aula também é bastante comum que os alunos se dividam por sexo, formando grupos de meninos e grupos de meninas. Contudo, é importante que o(a) educador(a) adote uma postura comprometida com a difusão da igualdade e respeito, promovendo e incentivando a interação. « Meninos e meninas devem ser encorajados a viverem juntos, de modo que suas experiências individuais e

coletivas sejam respeitadas » (Auad, 2017, p. 87) e as relações interpessoais se tornem mais ricas.

Estimular relações equitativas entre meninas e meninos, aproximando a escola e a família, é uma forma de repensar essas heranças culturais que nos são transmitidas e aceitar que elas não são verdades absolutas. É necessário, portanto, investir em atividades que promovam a reflexão sobre gênero e sexualidade, que ampliem as referências que essas crianças recebem, expandindo e estimulando sua criticidade. Isso é essencial para desconstrução da identidade de gênero na educação, porque tudo começa no processo educativo.

Neste sentido, a Nota Técnica 24/2015 salienta a necessidade de que o conhecimento sobre os conceitos de gênero e orientação sexual sejam incorporados ao currículo, podendo ser trabalhados de maneiras distintas, desde a educação infantil até ensino médio, em todas as suas diferentes modalidades, uma vez que a compreensão de ambos os conceitos pode contribuir para o combate das diferentes formas de discriminação e violência, incluídos o machismo, o sexismo e a homofobia, que se reproduzem também nos espaços escolares. O documento destaca ainda o quanto é urgente ampliar estratégias de formação e gestão que permitam aos profissionais da educação refletir sobre como a educação escolar incide na produção de representações e práticas que reconheçam e valorizem as diferenças, enfrentando as desigualdades e violências (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão [SECADI] / Ministério da Educação [MEC], 2015).

Compreendendo as diferenças entre gênero e sexo

Vivemos num momento em que cada vez mais as discussões sobre gênero têm conquistado visibilidade, sobretudo devido às lutas dos movimentos feminista e LGBT, os quais salientam a arbitrariedade que existe a respeito da naturalização do senso comum em apontar as diferenças entre homens e mulheres pelos seus corpos, bem como pelo papel que lhes é atribuído.

Um dos grandes desafios no rompimento dos paradigmas de gênero é fazer com que a sociedade tenha uma melhor compreensão acerca de conceitos básicos que diferenciam gênero e sexualidade (que embora estejam relacionados, não são a mesma coisa), desconstruindo a homofobia que os estereótipos carregam, principalmente na construção da masculinidade do menino, como por exemplo, a ideia de que se um menino fizer qualquer coisa do âmbito feminino, sua orientação sexual (direção para onde aponta o desejo sexual de cada pessoa) será influenciada.

Repetidos por todo mundo, nas mais diferentes situações cotidianas, esses termos comumente aparecem juntos numa indicação de que são dimensões extremamente articuladas. Entretanto, mais do que articulações, há muitas vezes embaralhamentos, misturas e confusões não apenas no que diz respeito a indistinções conceituais, mas

também às indistinções do senso comum (Louro, 2011). A compreensão dos conceitos de gênero e sexo, portanto, é de fundamental importância.

Ainda segundo Louro, « há muito que estudiosas feministas procuram demonstrar a especificidade e, conseqüentemente, a distinção entre gênero e sexualidade e, ao mesmo tempo, sua estreita articulação ». Nesta perspectiva, a discussão sobre o conceito de gênero surge pela « necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças percebidas entre os sexos », apontando para a impossibilidade de se aportar no sexo (no que tange a natureza biológica) as diferenças e desigualdades que as mulheres experimentam em relação aos homens. (Louro, 2011, p. 63).

Sexo biológico nada tem a ver com identidade de gênero. Enquanto sexo diz respeito à categoria binária em que os médicos classificam os bebês quando eles nascem com base na anatomia de acordo com o sistema reprodutivo (órgão sexual, genoma, o formato do corpo, dos seios, enfim, tudo aquilo que é característica relacionada diretamente à materialidade) e o define como sendo do sexo masculino, feminino ou (raramente) intersexuais⁶⁴, o conceito de gênero (uma das grandes contribuições dos movimentos feministas, cujo objetivo é distinguir a dimensão biológica da esfera social/cultural) refere-se à construção social do sexo ou do que se convencionou chamar de homem/mulher e masculino/feminino, estando, portanto, ligados às características comportamentais, culturais e históricas, construídas socialmente. Neste sentido:

Ainda que teóricos e intelectuais disputem quanto aos modos de compreender e atribuir sentido a esses processos, não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou como fêmea que faz deste um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade se dá ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente (Louro, 2008, p. 18).

Entende-se, portanto, que gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino). Não é apenas a genitália que nos dá a noção de sermos homens e mulheres, mas também a aprendizagem do que é ser homem e mulher em determinado ambiente (Teixeira e Magnabosco, 2010). Significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos. « Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos » (Louro, 2018, p. 18).

Não se trata, no entanto, de negar a materialidade dos corpos, mas sim de assumir que é no interior da cultura e de uma cultura específica que características materiais adquirem significados, e na qual se aprende a viver o gênero e a sexualidade através dos discursos repetidos em diferentes instâncias sociais e culturais. Deste modo,

64 Intersexuais: pessoas que nascem com genitália ambígua. Recuperado de <https://drauziovarella.uol.com.br/sexualidade>, em 15 de outubro, 2019.

« aprendemos a ser um sujeito do gênero feminino ou masculino, aprendemos a ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais [...] » (Louro, 2011, p. 64).

Ressalta-se ainda que embora os conceitos de gênero e sexo sejam distintos entre si, são também relativos, cuja percepção sobre ambos é passível de mudanças de acordo com o momento histórico, a cultura e a visão pessoal de cada um (Bortolini, 2008). A inscrição dos gêneros nos corpos é feita no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As relações de gênero correspondem, deste modo, ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos, cujas características biológicas entre homens e mulheres são enxergadas, percebidas, interpretadas e valorizadas segundo as construções de gênero de cada sociedade.

A compreensão do conceito de gênero permite identificar os valores atribuídos a homens e mulheres, bem como as regras de comportamento decorrentes desses valores. Ou seja, possibilita que tenhamos um olhar mais atento para determinados processos que consolidam diferenças de valor entre o masculino e o feminino e que geram desigualdades. As relações de gênero referem-se então às relações de poder entre homens e mulheres, em que cada um tem o seu papel social que é determinado pelas diferenças sexuais. Connel e Pearse (2015) sublinham que:

Reconhecemos uma pessoa como homem ou mulher, menino ou menina, instantaneamente. Organizamos nossos afazeres em torno dessa distinção. Casamentos convencionais exigem pelo menos uma pessoa de cada gênero. Partidas de tênis na modalidade de duplas mistas precisam de duas pessoas de cada gênero, mas a maior parte dos esportes exige um único gênero a cada disputa (Connel & Pearse, 2015, pp. 36-37).

Desde a infância, portanto, somos ensinados a ter comportamentos e atitudes adequados, que nos são « dados », bem como devemos nos relacionar com as outras pessoas, tendo como base nosso sexo biológico. Esses comportamentos aprendidos são o que organizam a existência de apenas duas identidades de gênero mutuamente excludentes, cuja consequência é, além de associar à masculinidade às principais decisões em todas as áreas e à feminilidade as tarefas e profissões menos valorizadas, as desigualdades e os preconceitos. Assim, ser homem ou mulher possui relação direta de pertencimento a um gênero (masculino ou feminino) e, conseqüentemente, prevê a negação e o distanciamento ao sexo que não é o seu, o chamado « sexo oposto », pressupondo oposição e polaridade (Auad, 2017).

Nossa sociedade ainda é hegemônica por um padrão masculino, branco e heterossexual. Não pertencer a esse padrão submete mulheres, negros e negras e LGBTs a preconceitos no cotidiano. Acreditar e batalhar por uma educação de abordagem não sexista, ou seja, igualitária entre meninos e meninas, sem distinção de sexos, diz

respeito a equalizar as diferenças entre homens e mulheres no ambiente familiar, no mercado de trabalho e em diversos outros setores sociais. À medida que a escola investir em uma educação não sexista, estaremos contribuindo para que as estruturas que sustentam os preconceitos contra as mulheres comecem a ser abaladas.

Ainda hoje, em alguns setores do mercado, é difícil notar a presença das mulheres, e quando ela é percebida, comumente possuem menores cargos e salários se comparadas aos homens, além de grande parte dos postos de direção serem ocupados por homens⁶⁵. Uma pesquisa realizada pelo Insper⁶⁶ com a Talenses⁶⁷ mostra que mulheres somam 26% das posições de diretoria, 23% de vice-presidentes e 16% dos cargos de conselhos. Além disso, verifica-se que enquanto as mulheres se concentram nas áreas de humanas em atividades de ensino e cuidado, há uma maior concentração de homens nas áreas de exatas como engenharia e informática.

É comum encontrar reportagens que comparam a posição de homens e mulheres no mercado de trabalho e refletem as desigualdades existentes, como a disponibilizada em O Globo/Celina⁶⁸, que aponta que entre presidentes de empresas no Brasil, apenas 13% são mulheres e, deste percentual, somente 1% é composto por negras:

À primeira vista, pode parecer que as escolhas ou os modos de inserção no mundo do trabalho sejam reflexo de preferências naturais ou aptidões natas, capacidades e desempenhos distintos entre homens e mulheres. No entanto, se observarmos com atenção, veremos que a distribuição de homens e mulheres no mercado de trabalho e as desigualdades decorrentes podem ser socialmente compreendidas e atribuídas às assimetrias de gênero⁶⁹ (Brasil/Cepesc, 2009, p. 40)

Em muito, isso acontece devido à educação e ao currículo generificados desde o início da vida da criança, sendo, portanto, essencial que o princípio de equidade de gênero e a abordagem não sexista sejam inseridos na educação, tanto na escola quanto em casa, no sentido promover o respeito pelo próximo e permitir uma relação de igualdade de tratamento e oportunidades entre todos e todas tanto no mercado de trabalho quanto

65 Informações com base em Gênero e Número (<http://www.generonumero.media/category/trabalho/>) e Agência Patrícia Galvão (<https://agenciapatriciagalvao.org.br/category/mulheres-de-olho/trabalho/>). Recuperado em 20 de outubro, 2019.

66 Instituição sem fins lucrativos de ensino superior e pesquisa reconhecida como referência em Administração, Economia, Direito e Engenharia. Recuperado de <https://www.insper.edu.br/quem-somos/>, em 20 de outubro, 2019.

67 Criada por profissionais com reconhecida experiência em recrutamento de executivos, a Talenses é hoje referência em seu setor, atuando no recrutamento de profissionais de cargos de gerência, gerência geral, vice-presidência e presidência. Recuperado de <https://talenses.com/pt>, em 20 de outubro, 2019.

68 Reportagem recuperada de <https://oglobo.globo.com/celina/entre-presidentes-de-empresas-no-brasil-apenas-13-sao-mulheres-revela-pesquisa-24018852>, em 20 de outubro, 2019.

69 Assimetrias de gênero: Desigualdades de oportunidades, condições e direitos entre homens e mulheres, gerando uma hierarquia de gênero. (BRASIL/CEPESC, 2009, p. 40).

no que se refere à posição social de homens e mulheres na família e na sociedade. A compreensão a respeito dos conceitos de gênero e sexo faz parte disso.

Em pleno século XXI, embora os questionamentos a respeito de gênero tenham se tornado mais frequentes, a ponto de percebermos avanços nas relações sociais e mudanças comportamentais (hoje, por exemplo, as mulheres usam calça, dirigem, votam, e os homens cozinham, se preocupam com a aparência e estão mais envolvidos nos cuidados com os filhos), a tarefa de romper com a barreira histórica de diferenciação masculino-feminino ainda é árdua. No que diz respeito a isso, Louro (2014) reforça a necessidade da contraposição a uma postura que corrobora as desigualdades sociais entre homens e mulheres partindo de características biológicas.

É comum observarmos o quanto os papéis sociais e relações de poder ainda estão atrelados às matrizes de gênero, em que certos modelos de conduta são esperados de meninos, e outros de meninas, além da reprodução de conceitos e adjetivos que os rotulam sendo, frequentemente, os adjetivos associados à feminilidade, inferiores: ao passo que o que é considerado feminino tende a ser visto como algo mais frágil e delicado, o que é considerado masculino é percebido como mais forte e poderoso, logo, superior (Albernaz & Longhi, 2009).

Essa diferenciação pode ser observada desde a gravidez, na escolha do nome (que é masculino ou feminino), na escolha da cor do enxoval do bebê e decoração do quarto (azul para meninos e rosa, para meninas), por exemplo, quando se passa a « desenhar » o lugar da criança e já são depositadas nela anseios e modelos de comportamento correspondentes ao gênero advindos de pressões sociais, comparando-a ao pai (forte) ou à mãe (meiga e delicada), que fazem investimentos para que nos tornemos « modelos » de masculinidade e feminilidade normatizados ou, ao menos, que nos aproximemos dele. Tais expectativas vão se cristalizando na construção de sua identidade e influenciarão no modo como se dará a inserção e a participação dessa criança no meio social.

Percebe-se, deste modo, que as relações de gênero estão diretamente ligadas às relações sociais, cujos papéis e valores são pré-estabelecidos pelas diferenças sexuais (fatores biológicos) entre homens e mulheres, bem como os princípios comportamentais advindos desses valores. Conforme aponta Auad (2017, p. 19), « as relações de gênero, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, são uma máquina de produzir desigualdades ». Assim, preconceito de gênero não é uma questão individual, mas coletiva.

Boneco ou boneca? – Uma experiência de ação afirmativa na perspectiva de gênero

O Colégio Pedro II é uma autarquia federal especializada na oferta de Educação Básica, com prerrogativas para a oferta da educação profissional, cursos de graduação e pós-graduação *Lato* ou *Stricto Sensu* na área de Educação e formação de Professores, cuja missão é « promover a educação de excelência, pública, gratuita e laica, por meio da

indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, formando pessoas capazes de intervir de forma responsável na sociedade »; e cuja visão é « ser uma instituição pública de excelência em educação integral e inclusiva, consoante com o mundo contemporâneo e as novas técnicas e tecnologias, comprometida com a formação de cidadãos, visando a uma sociedade ética e sustentável » (Brasil, 2016, p. 15).

Sendo um dos princípios da instituição o compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética e preservação do meio ambiente (Brasil, 2016), considera-se importante pensar no desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para cumprir o compromisso da escola democrática, sendo gênero um dos temas de discussão, no sentido de educar meninos e meninas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, possíveis raízes para a violência de gênero e homofobia. Conforme aponta Junqueira (2017):

A escola é também o espaço privilegiado em que o naturalizado e tido como incontornável pode ser confrontado por pedagogias dispostas a promover diálogos, releituras, reelaborações e modos de ser, ver, classificar e agir mais abertos, criativos e plurais. Um local em que podemos buscar inventar formas de conviver, ensinar, aprender, em favor da reinvenção e da dignificação da vida. Um local extraordinário e indispensável para desconstruir crenças opressivas e promover os valores da liberdade, da equidade, da cidadania. A democracia e a educação de qualidade dependem disso. (Junqueira, 2017, p. 19).

Quando pensamos em educação, é preciso lembrar que as crianças vão se construindo a partir de várias referências: classe social, religião, família, além da mídia. Essa última, por sua vez, exerce grande influência distorcendo os usos da palavra, tornando árdua a tarefa de refletir adequadamente sobre o tema. Uma vez que a escola é responsável pela compreensão das relações de gênero na sociedade, torna-se importante a discussão sobre as práticas escolares, cujo processo educativo precisa ser desenvolvido para a construção de uma sociedade em que as diferenças sejam respeitadas.

O presente relato de experiência trata de um dos principais projetos realizado no *Campus São Cristóvão I*, que oferece os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) a estudantes oriundos de diversos bairros da cidade do Rio de Janeiro. Anualmente, turmas do 1º ano realizam a construção de um boneco ou boneca da turma, num diálogo entre as áreas de Núcleo Comum e Laboratório de Ciências. Esse é um projeto antigo, cujo objetivo é o trabalho com o corpo humano de forma interdisciplinar e integradora, fazendo com que as crianças reflitam, principalmente, sobre a diversidade étnica e a quebra de paradigmas e preconceitos no que diz respeito aos estereótipos de gênero. Este segundo se estende também aos familiares, por questões que serão explicitadas mais adiante.

A ideia do projeto é que um boneco ou boneca seja construído(a) a partir de uma contextualização, com a proposta de que as crianças o/a levem para casa nos finais

de semana. Ao longo do 1º trimestre, a turma vai concebendo a ideia, se inspirando e conversando nas rodinhas sobre como gostaria que fosse, com reflexões relacionadas aos diferentes aspectos para sua construção, dentre eles gênero e etnia. Todas as características são discutidas e decididas coletivamente, levando em conta a questão sociocultural, étnico racial, além de sentimentos e valores do próprio grupo.

No ano letivo de 2019, a proposta foi desenvolvida numa turma com o total de dezoito estudantes entre 6 e 7 anos, sendo ela composta por 9 meninas e 10 meninos. É importante ressaltar aqui que o encaminhamento se realiza de modo diferente entre as turmas, considerando sempre suas singularidades e interesses, tanto nos aspectos individuais de cada criança e seus modos próprios de ser, quanto nos coletivos. Assim, as estratégias utilizadas no decorrer do projeto são também diferentes.

A contextualização nessa turma partiu da história do boneco de borracha, contada em uma das aulas do Laboratório de Ciências, que tinha como objetivo explorar as partes e elementos do corpo humano. No intuito de estimular as crianças a chegarem à ideia de construção do próprio boneco ou boneca da turma, ampliamos a discussão com a leitura do livro “Almanaque”, da Ruth Rocha, que é dividido em meses do ano.

Entre curiosidades, histórias e charadinhas, encontramos um texto informativo sobre bonecas no mês de maio, o qual explora diversos tipos de materiais utilizados na construção das antigas bonecas. Eis que uma criança, no momento da conversa, pergunta se não poderíamos construir alguma boneca também. Dessa forma, a primeira meta havia sido alcançada.

Levando em conta a ideia surgida, foi questionado às crianças como realizaríamos tal tarefa, e perguntamos ao professor do Laboratório de Ciências se ele poderia nos ajudar. Abro aqui um parêntese por ser interessante destacar o fato de termos um professor homem atuando nas séries iniciais, pois embora já faça um tempo que homens e mulheres desempenhem o mesmo papel em inúmeras atividades profissionais, o campo da educação básica ainda é notadamente feminizado, principalmente no que tange à educação Infantil e Ensino Fundamental I, reflexo de paradigmas clássicos que ainda veem o magistério enquanto profissão feminina e, conforme aponta Auad (2017), conta com as tradicionais representações sobre as mulheres e apoia-se na *triade mulher-mãe-professora*.

Recebido o aceite do professor, começamos então a pensar em como fazer o boneco ou boneca, incluindo materiais, verificando as melhores possibilidades. Foi solicitado que caso as crianças tivessem um boneco ou boneca para brincar, os levassem para a aula seguinte para que realizássemos uma « Rodinha de Bonecos e Bonecas » da turma.

Durante a rodinha, verificamos a melhor possibilidade de material a ser utilizado na escola para a construção desse boneco ou boneca, mas não bastava apenas isso. Dado o pontapé inicial, foi necessário decidir também se seria menino ou menina, cor da pele, cor e tipo de cabelo, cor dos olhos, que sentimentos teria e o nome. Todas essas decisões foram tomadas por meio de votação, mas que não puderam se dar de forma

tão simples. No decorrer das escolhas, algumas questões e indagações tiveram que ser pontuadas, de modo que chegássemos a alguma conclusão.

A primeira delas, e que vamos nos ater neste artigo, foi a escolha do sexo, masculino ou feminino. Uma vez que essa era minha primeira experiência de atuação nesse projeto, a ideia inicial era a de que as crianças simplesmente levantassem a mão de acordo com sua preferência para que a votação pudesse ser computada. Qual não foi a surpresa perceber que todas as meninas votaram em que houvesse uma boneca na turma e que todos os meninos votaram em que houvesse um boneco.

Levando em conta a quantidade de meninas e meninos que a compunham, não parecia justo seguir esse caminho para a escolha, já que também eles representavam a maioria. Assim, as crianças foram convidadas e levadas a refletir sobre a questão, além de critérios que poderiam ser utilizados para solucionarmos o impasse. O grupo chegou então à conclusão de que era justo avaliarmos pelo critério de quantidade de meninas e meninos e, portanto, que tivéssemos uma boneca, totalizando 10 meninas e 10 meninos.

Neste momento, foi possível notar expansão e afirmação de pensamentos e comportamentos que vou chamar, genericamente, de conservadores, por serem restritivos em relação aos movimentos do livre pensar e prescritivos em relação a padrões e modelos de comportamento considerados de menino e menina. Tais pensamentos e comportamentos refletem estereótipos de gênero fundamentados numa determinada moralidade, cuja norma que rege a vivência da sexualidade é pautada pela heteronormatividade, tanto para o masculino quanto para o feminino. Evidentemente, as escolhas pelos brinquedos também partem desse princípio de categorização.

Algumas perguntas foram feitas com o objetivo de aguçar posturas conservadoras reproduzidas no pensar e no agir das crianças, mesmo que inconscientemente, de modo a perceber as lógicas das suas formulações e atender a demanda daquele contexto, tornando a aprendizagem rica na observância da variedade e diversidade de pensamentos. A primeira delas objetivava saber porque as meninas votaram boneca e os meninos, boneco. Como já era de se esperar, a resposta foi a de que boneca é coisa de menina e boneco é coisa de menino.

Partindo dessa resposta unânime, a segunda pergunta tinha o intuito de saber das crianças se achavam que existia brinquedo de menino e brinquedo de menina. Apesar de as respostas terem sido mais variadas e abrangentes como, por exemplo, a de que existem brinquedos que « servem para os dois », foi possível observar que a expectativa dos adultos sobre os papéis de meninos e meninas muitas vezes impedem que as crianças brinquem com o que querem.

Questionei ainda se já haviam brincado com brinquedos que não são considerados apropriados para seu gênero, se acham natural que meninos gostem de bola e meninas, de boneca etc. O importante neste diálogo foi fazê-las chegar à conclusão de que não existe brinquedo de menino e brinquedo de menina, e que caso tivéssemos uma

boneca na turma, os meninos não deixariam de serem meninos por conta disso, bem como caso houvesse um boneco, de igual como as meninas não deixariam de serem meninas.

Assim, elas perceberam que existe uma estigmatização do que é apropriado para meninos e meninas. Estigmatização essa que não se sabe de onde vem, mas que nos faz acreditar e reproduzir ideias de forma naturalizada, tratando-as como óbvias. Contudo, ao lançarmos nosso olhar sobre outros povos ou mesmo sobre nossa própria história, é possível perceber como esses conceitos são relativos e, uma vez que têm essa condição, podem ser transformados (Bortolini, 2008).

No sentido de romper com essas ideias pré-estabelecidas, alguns títulos presentes na literatura infantil foram utilizados nas rodinhas de contação de histórias, oferecendo aporte para que as aprendizagens se constituíssem também a partir da experiência estética de leitura das obras, permitindo que as crianças pudessem inferir diferentes modos de viver a masculinidade e a feminilidade. Dentre eles, temos: « *Coisa de Menina* » e « *Coisa de Menino* », ambos de Pri Andrade; « *Faca sem ponta, galinha sem pé* », de Ruth Rocha e « *Pedro e Tina (Uma amizade muito especial)* », de Stephen Michael King.

Após toda essa discussão, a segunda questão a ser definida foi características físicas: cor da pele, cor e tipo de cabelo e cor dos olhos. Depois das várias decisões tomadas em prol da construção da Lorena (nome elegido pela turma) e de finalmente ter ficado pronta, ela foi apresentada às famílias. Na ocasião da apresentação, se por um lado surgiram elogios parabenizando o projeto, por outro, a tensão decorreu pelo fato de um pai levantar a questão de os meninos terem que brincar com uma boneca, pontuando que seria interessante haver também um boneco na turma.

Neste momento, foi importante aproveitar o ensejo para dialogar sobre a importância de desconstruir os estereótipos de gênero nos brinquedos e brincadeiras, ressaltando que não precisam e não devem ser proibidos devido ao sexo da criança, uma vez que isso não irá « sugerir » ou « educar » para que ela seja hétero ou homossexual, mas que essa descoberta será feita no futuro, quando o corpo demonstrar desejos, admiração e preferências pelos atos sexuais da vida adulta. A orientação sexual e afetiva⁷⁰ não tem, portanto, qualquer relação com os brinquedos que utilizou quando criança. É incoerente imaginar que isso venha a determinar a orientação sexual no futuro.

Foi pontuado ainda que, certamente, um dia os meninos serão pais e, portanto, podem brincar de exercer esse papel e aprender sobre a importância do cuidar. Além disso, quando a família possibilita que a criança experimente todo tipo de brincadeira, independente do brinquedo, ela abre um leque de habilidades que está acima de qualquer discussão sobre gênero ou aptidões biológicas, criando seus filhos com igualdade e longe de uma educação machista.

Buscou-se, neste sentido, deixar claro que a educação igualitária entre os sexos em nada corrobora para a escolha sexual da criança no futuro, mas que por meio

⁷⁰ Orientação sexual e afetiva: atração, desejo sexual e afetivo que uma pessoa sente por outra (Bortolini, 2008).

da interação proporcionada pelas brincadeiras é que as crianças exploram o mundo, aprendem a lidar com os outros e descobrem sobre si mesmas. Quando ensinamos que existe brinquedo de menino e brinquedo de menina, estamos reforçando estereótipos do que é ser mulher e do que é ser homem. Assim, seja na família ou no espaço escolar, é fundamental que as pessoas adultas, ao lidarem com crianças, percebam que podem reforçar ou atenuar as diferenças de gênero (Brasil/Cepesc, 2009).

Partindo da proposta de construção da Lorena, a boneca da turma, outras observâncias foram feitas no que diz respeito à conduta do grupo frente às relações de gênero, uma vez que a necessidade de desconstrução de preconceitos ficou clara. Em diversas situações cotidianas foi possível notar, por exemplo, as crianças se dividindo por sexo, formando grupo de meninos e grupos de meninas durante as aulas, além de respostas como « *Judô é coisa de menino!* » (A.B., 6 anos), na ocasião em que uma aluna comenta sobre as aulas que faz, reflexo de papéis tolos que a sociedade (ainda) nos coloca.

Observa-se, portanto, que enquanto ser social, a criança tem seu processo de desenvolvimento diretamente relacionado com o contexto histórico e cultural em que vive, sendo o espaço escolar um dos lugares no qual ela manifestará relações diversas, evidenciando demandas recorrentes quanto à formação do sujeito e seu lugar. Quando as crianças chegam à escola, tal processo de diferenciação por gênero já está em curso.

Para além do comportamento das crianças, a postura docente na vivência escolar também foi levada em consideração. A escola/professor(a) lida cotidianamente com a relação de gênero, entretanto, muitas vezes não percebe suas influências na construção das subjetividades nas crianças, que quase sempre são identificadas (de acordo com o gênero) como meninos e meninas. Ocorre, portanto, que em muitos momentos, mesmo que involuntariamente, os docentes reproduzem os modelos definidos socialmente em práticas simples do dia a dia.

A educação não sexista é um assunto que vem sendo abordado desde 1979 pela Assembleia geral das Nações Unidas. A resolução 34.180/79 determina que a igualdade entre homens e mulheres deva ser buscada, de modo que tenham iguais condições de estudo nos estabelecimentos de ensino, propondo também a eliminação de qualquer concepção estereotipada dos papéis masculino e feminino em todos os níveis sociais. Orienta ainda que, no sentido de alcançar esses objetivos, é necessária a revisão dos livros e programas escolares, bem como a adaptação de métodos pedagógicos para que busquem não valorizar e nem reproduzir atos discriminatórios, inibindo assim a violência de todos contra todos.

O espaço escolar é onde crianças, jovens e adolescentes passam um bom tempo de suas vidas. É imprescindível, portanto, que embora o conservadorismo reforce o tabu em torno de temas como as questões de gênero e sexualidade, eles sejam abordados na escola, na tentativa de educar para que as práticas sexistas sejam apontadas, reduzidas e possivelmente erradicadas, objetivando a construção de uma sociedade mais justa, segura e saudável para todos. É nesta perspectiva que este trabalho segue, porque

« educar homens e mulheres, para uma sociedade democrática e igualitária, requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente ». (Auad, 2017, p. 14).

Conquistas iniciais de um projeto em andamento

Ao longo do projeto da boneca da turma, foi possível analisar suas possibilidades de uso como recurso pedagógico para tratar sobre o corpo, gênero, etnia, sentimentos e valores, entre outras questões, aliando-se à literatura infantil, que é, de igual modo, um caminho teórico-metodológico fecundo, mediante a qual as crianças podem inferir diferentes modos de viver a masculinidade e a feminilidade na possibilidade de uma educação mais plural.

Observou-se, além disso, que os preconceitos os quais os alunos pequenos carregam consigo são produtos de uma sociedade ainda machista que tem consolidado entendimentos do que significa ser menino e menina, o que promoveu, neste caso (e conforme já foi mencionado), a tensão por alguns familiares decorrente do fato de os alunos meninos terem que brincar e cuidar de uma boneca. Embora tivesse havido este ponto de tensão e de terem sido feitas, inicialmente, algumas colocações sexistas, constatou-se o envolvimento e empenho tanto das crianças quanto de suas famílias, as quais o avaliaram positivamente.

Uma vez que a ideia era de que a boneca visitasse as crianças, todos estavam ansiosos para receberem Lorena em seus lares. Ressalta-se ainda que a cada final de semana em que a boneca ia para a casa de uma criança, levava consigo um caderno para registro dos momentos que passaram juntos. Num desses momentos, Lorena participou de um coletivo feminista, tendo sido levada por um aluno e sua mãe.

Os registros sobre as atividades realizadas ocorreram por meio de escrita, fotografias e/ou desenhos, e permitiram observar a participação ativa dos familiares no projeto pedagógico, principalmente no que diz respeito ao estímulo para o cuidado com a Lorena. Essas vivências familiares eram expostas pela criança nas rodas de conversa, enriquecendo assim esse momento importante de diálogo e reflexão com a turma.

Os relatos orais e escritos das crianças que dele participaram e também de seus familiares sugerem que, para além dos ganhos acadêmicos, houve também um movimento de desconstrução e reconstrução de crenças e valores, além da consciência do quanto ainda é preciso avançar na ruptura de paradigmas e estereótipos que são reproduzidos tanto dentro quanto fora da escola, destacando assim, a importância do projeto na desestabilização desses padrões. Sobre isso, uma das mães, que é militante, salienta:

Muito bacana este trabalho, o fazer junto e a construção de algo que traz consigo a compreensão sobre nossos corpos, sentimentos, o olhar para si e para o outro. Iniciaram muito bem essa bela jornada da Lorena. Parabéns! E que bom ver um homem costurando uma boneca e os meninos se relacionando com isso como deve ser: de forma natural! Acho muito importante que haja

na sociedade, no contexto político e social em que vivemos, projetos como esse. Meu filho está adorando cuidar da Lorena. Dá banho, troca a roupa, alimenta, brinca, leva para passear... Mas é possível perceber muitos os olhares tortos pelas ruas e risos de deboche para atitudes como essas, que fogem dos padrões (T., 41 anos).

Como um lugar de socialização e parte integrante da sociedade, a escola tanto pode ser um espaço de reprodução de preconceitos e estereótipos, quanto de combate. « A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade [...] » (Hooks, 2017, p. 273).

Considerações finais

Neste trabalho, foram colocadas reflexões iniciais de uma educadora que está em constante aprendizado e que, partindo da realidade e experiência com os sujeitos envolvidos no projeto de criação de uma boneca para a turma, buscou suscitar debates sobre as questões de gênero para compreender as raízes dos preconceitos na sociedade, estimulando questionamentos no sentido de desestabilizar e desconstruir a reprodução de estereótipos sexistas, prestando especial atenção às formas como se reproduzem em diferentes instâncias, inclusive na escola (importante instância de transformação social), a fim de superar a lógica dicotômica e binária de uma sociedade machista, cristalizada na nossa cultura e institucionalizada dentro do espaço escolar.

Em tempos de agravo da violência de gênero, considera-se necessária, deste modo, a luta por uma educação não sexista e não discriminatória, ressaltando a importância de iniciativas e práticas cotidianas no espaço escolar que desconstruam uma visão de mundo preconceituosa, propondo questioná-lo e mudá-lo.

Levando em conta que « a ação político-educativa é um processo » (Sardenberg, 2011, 26) e uma vez que o fazer docente é um importante e estratégico instrumento na construção de valores e atitudes para desmistificação destas diferenças e preconceitos, reitera-se que o trabalho já nas séries iniciais com práticas propícias a um olhar mais reflexivo sobre a questão permite que a criança vivencie um ambiente igualitário e possibilita a formação de cidadãos críticos e atuantes para uma sociedade baseada na equidade, sendo capazes de superar a lógica dicotômica e binária que insiste em delimitar o que é « coisa de menino » e « coisa de menina ».

Assim, surge a importância de uma educação significativa que aborde questões de natureza social, cooperando para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de posicionar-se de forma responsável na realidade social e de repudiar qualquer forma de discriminação e, conseqüentemente, de violência (Brasil, 1997). Dessa forma, o fazer reflexivo é indispensável na prática docente.

La déconstruction des stéréotypes de genre dans l'espace scolaire scolaire brésilien : éduquer pour une pratique sans « trucs de filles » et « trucs de garçons »

Anna Paula Bahia Pessanha Lima

Collège Pedro II - Rio de Janeiro

Laboratoire de Estudos em Educação e Diversidade (LEDi)

apb.pessanha@hotmail.com

Traduction:

Jacques Gleyse

Introduction

L'école est un espace démocratique, dont la fonction sociale est d'offrir aux sujets qui y sont insérés la possibilité de discuter de questions socioculturelles, y compris des relations entre les sexes et permettant le développement d'une pensée critique et de devenir des individus participants à la société dans laquelle ils vivent. Il est ainsi mis en évidence qu'elle a un rôle fondamental dans la promotion du respect mutuel, du respect de l'autre, de la reconnaissance des différences et de la possibilité d'en parler sans crainte, sans peur et sans préjugés.

Les idées et les valeurs qui établissent les schémas traditionnels de séparation de ce qui est « propre » au masculin comme au féminin sont directement liées à la façon dont les individus conçoivent les différents rôles sociaux et comportementaux liés aux hommes et aux femmes. Ces inégalités, en termes de genre et de sexualité, se reproduisent dans différents espaces sociaux: dans la famille, dans la communauté, au travail et même à l'école.

Avec l'approbation, au Brésil, du Plan national de l'éducation - PNE (loi n° 13.005 du 25 juin 2014), certaines thématiques ont acquis une visibilité importante, parmi lesquels le débat autour de la dimension du genre et de l'orientation sexuelle. Partant de cette

hypothèse, puisque cette discussion est devenue de plus en plus présente dans la vie quotidienne des écoles, il convient de se demander ce que nous avons enseigné aux enfants, comment nous l'avons fait, ainsi que les moyens par lesquels nous pouvons contribuer à une éducation non sexiste en tant qu'enseignants.

On observe combien il est nécessaire de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui « favorisent la reconnaissance, le respect et l'appréciation, en assurant l'inclusion, l'égalité des chances et la lutte contre les préjugés, la discrimination et la violence, en particulier en ce qui concerne les questions liées au genre et à la sexualité, pour une éducation égale, non discriminatoire et démocratique » (Secrétariat de la formation continue, de l'alphabétisation et de la diversité [SECAD] / Ministère de l'éducation [MEC], 2007).

La garantie de l'égalité des droits et des chances entre les femmes et les hommes commence dès la petite enfance. Ainsi, surtout dans le cas des enfants, qui sont en cours de formation identitaire, l'existence d'un conflit entre ce qui est (encore) socialement attendu de leur comportement selon le sexe et la manifestation de leurs désirs et préférences, rend nécessaire la mise en lumière de cette discussion, d'autant plus que beaucoup d'entre eux arrivent déjà à l'école avec des idées préétablies.

Par conséquent, le présent rapport d'expérience vise à promouvoir une brève discussion sur le rôle de l'espace scolaire dans la déconstruction des discours sexistes et des préjugés culturels de genre, encore ancrés dans le sens commun, et d'approfondir la question en cherchant à contribuer par des réflexions pertinentes en relation avec les pratiques éducatives et méthodologiques concernant la formation d'une éducation exempte de préjugés et d'attitudes et de pensées discriminatoires, en plaidant en faveur de l'insertion dans le programme d'études des activités qui valorisent la perspective présentée. À cette fin, on rappellera certaines contributions théoriques de penseurs et d'universitaires dans le domaine des études de genre, comme Rosenkrantz, Vogel, Bee, Broverman et Broverman (1968), Williams et Bennett (1975), Butler (1990), Bourdieu (1995), Deaux et LaFrance (1998), Auad (2017) et Louro (2000, 2008, 2011, 2014), entre autres.

Apprentissage des genres et construction socioculturelle des stéréotypes

Dans la vie quotidienne, de nombreuses situations passent inaperçues et peuvent renforcer la séparation des rôles entre filles et garçons, femmes et hommes, comme l'idée que ces derniers doivent être supérieurs, ne pas montrer leurs sentiments ou participer aux activités domestiques, alors que l'on demande aux filles d'exposer leurs sentiments, d'être douces et attentionnés, ainsi que de se consacrer aux tâches domestiques.

Il n'est pas difficile d'entendre, par exemple, que les filles et les femmes sont organisées, sont plus disciplinées et ont une meilleure aptitude pour le domaine humain

alors que les garçons et les hommes sont désordonnés, aiment le sport et font mieux dans les sciences exactes. À ce sujet, Auad (2017), déclare que:

« De temps en temps, des études montrent que les hommes ont plus ou moins de neurones que les femmes. Des recherches attestent que le cerveau des femmes est plus lourd ou plus léger que celui des hommes. Les études portant sur l'impétuosité chez les garçons et la fragilité et la peur chez les filles sont également courantes. On ne peut pas oublier les recherches qui attestent parfois que les garçons ont besoin de plus d'ordre, parfois révèlent que les filles manquent de plus d'autorité. En bref, il y a beaucoup de pages, plusieurs sites web, plusieurs journaux, plusieurs magazines et peu de livres — mais retentissants — qui, de plusieurs manières, finissent par prouver « scientifiquement » la raison des inégalités entre le masculin et le féminin ». (Auad, 2017, pp. 13-14).

Il existe d'innombrables théories sur la nature des hommes et des femmes qui visent à expliquer et à justifier la différence sociale entre les deux sexes. La phrénologie, par exemple, pseudo-science popularisée au XIX^e siècle, qui traite des fonctions attribuées à chaque partie du cerveau en les mettant en relation avec les facultés mentales et les aptitudes d'une personne, ainsi qu'avec les traits de la personnalité, présente les femmes comme étant dominées par les instincts et les émotions, qui seraient inhibés chez les hommes en raison de leur intelligence supérieure.

Au XIX^e siècle encore, ces différences entre les sexes et leur approche en tant que catégorie sociale ont commencé à attirer l'attention des chercheurs, devenant un objet d'intérêt. L'attention est plus intensément portée sur les stéréotypes sexuels et leurs conséquences sur les jugements exprimés et les comportements assumés. Selon Deaux et LaFrance (1998), ces stéréotypes peuvent être compris comme des ensembles de croyances sur les caractéristiques inculquées aux hommes et aux femmes sous différents aspects: caractéristiques physiques, traits de personnalité, comportements liés aux rôles sociaux, préférences professionnelles, compétences spécifiques et dispositions émotionnelles.

Des auteurs tels que Rosenkrantz et al. (1968), en étudiant les croyances des individus sur les différences entre hommes et femmes par le biais d'un questionnaire sur les stéréotypes des rôles de genre, montrent qu'il existe un large consensus sur les stéréotypes de genre et que les attributs masculins sont plus valorisés que les attributs féminins, étant plus compétents, rationnels et assertifs, tout en étant plus chaleureux et expressifs. Williams et Bennett (1975), concluent également que les hommes sont perçus comme plus autonomes, plus agressifs et plus ambitieux que les femmes, ce qui fait référence à une personnalité indépendante, active et dominante. Les femmes, quant à elles, sont perçues comme plus généreuse et serviables qu'elles ne le sont, ce qui caractériserait une personnalité soumise et sensible. Les stéréotypes de masculin-

nité et de féminité sont extrêmement discriminatoires et font partie d'une construction sociale de l'identité dans un contexte marqué par les rapports de force. Les réflexions de Bourdieu (1995) soulignent l'omniprésence de la domination masculine en tant que principe universel, qui n'a pas besoin d'être justifié, mais qui existe et se confirme par l'énonciation, s'exprimant à la fois dans les discours et les pratiques sociales. Ainsi, cette division apparaît comme étant « dans l'ordre des choses » et présenté comme un état objectif, du monde social, et aussi dans un état incorporé à l'*habitus* qui, selon lui, est le produit « d'un formidable travail collectif de socialisation, par lequel chacun incorpore (apporte à son propre corps) des postures, des gestes et des manières sexuées, ainsi que la vision dominante et la division sexuelle du monde, de la société et des choses ». (Bourdieu, 1995, p. 157).

À la lumière des idées de Judith Butler, les discussions thématiques sur la constitution du genre montrent les défis à relever dans une société principalement basée sur l'identité hétérosexuelle. Dans *Gender Problems: Feminism and Identity Subversion* (1990, 2010), Butler soutient que le genre est une production sociale et culturelle, et un acte intentionnel construit au fil des ans, de l'extérieur vers l'intérieur et de l'intérieur vers l'extérieur. Selon Butler, le genre ne doit pas être considéré comme l'attribut fixe d'une personne, mais comme une variable fluide qui se déplace et se transforme dans différents contextes et périodes historiques — le genre et le désir étant flexibles — et que le confinement dans toute identité peut potentiellement être réinventé par le sujet. Ainsi, Butler définit le genre:

« Le genre n'est pas inscrit passivement dans le corps, ni déterminé par la nature, le langage, le symbolique ou l'histoire écrasante du patriarcat. Le genre est ce qui est invariablement assumé sous la contrainte, quotidiennement et sans cesse, avec inquiétude et plaisir. Mais si cet acte continu est confondu avec une donnée linguistique ou naturelle, le pouvoir est mis de côté pour élargir le champ culturel, rendu physique par des performances subversives de toutes sortes ». (Butler, 2011, p. 87).

Dès son plus jeune âge, l'être humain est conditionné à des stéréotypes de genre par le biais de discours qui renforcent les rôles socialement construits des femmes et des hommes. Combien de fois n'avons-nous pas entendu la maxime selon laquelle les hommes ne pleurent pas ou les garçons ne jouent pas à la poupée? Des idées comme celles-ci, si courantes dans notre vie quotidienne, ne sont rien d'autre que des stéréotypes extrêmement discriminatoires de la masculinité et de la féminité. Lorsque nous disons que les hommes ne pleurent pas ou que les garçons ne jouent pas à la poupée, par opposition, nous disons que pleurer est un « truc » de femme et jouer à la poupée est un « truc » de fille. Ainsi, cette simple expression renforce une inégalité entre les femmes et les hommes, les filles et les garçons.

Les enfants font l'expérience de la construction de l'identité et du genre à travers des jeux, des mots, des gestes et des activités reconnus comme masculins ou féminins. En ce sens, ils intériorisent et reproduisent les relations établies entre les hommes et les femmes avec la reproduction des stéréotypes, dans un processus qui se développe tout au long de la vie, y compris dans le choix professionnel. C'est donc dans la période de l'enfance que l'on voit la possibilité de rompre avec ces paradigmes, puisque la construction de l'égalité des sexes commence dès l'enfance. L'école joue un rôle fondamental dans ce processus de déconstruction. Après tout, c'est dans l'environnement scolaire que l'enfant pourra travailler à construire diverses compétences.

Louro (2011) souligne que les questions relatives au genre et à la sexualité, bien plus que de simples connaissances ou informations, impliquent des valeurs et un positionnement politique face à la multiplicité des façons d'être et de vivre, en s'interrogeant sur la manière dont l'école, les enseignants et les professeurs ont traité ces questions. Auad (2017) ajoute que l'action des sujets est importante pour la transformation de la réalité quotidienne afin de résister aux inégalités entre les sexes. En ce sens, elle met l'accent sur ce qu'elle appelle la coéducation comme moyen de faire en sorte qu'« apprendre à se séparer » devienne une expérience de proximité, sans opposition ni polarité entre le féminin et le masculin. En ce qui concerne le terme, elle précise également qu'il s'agit de gérer les relations entre les sexes à l'école, afin de remettre en question et de reconstruire les idées sur le masculin et le féminin par un ensemble de mesures et d'actions dans les tâches de classe, les jeux, les blagues, entre autres. (Auad, 2017, p. 78-79).

Une recherche a été réalisée par la Fondation Carlos Chagas (FCC): « *Elas nas Ciências* [Elles dans les sciences]: une étude pour l'égalité des sexes au lycée », qui avait pour objectif de comprendre quels facteurs liés à l'école influencent les choix des jeunes femmes par rapport à leur carrière professionnelle. Pour ce faire une enquête a été réalisée dans dix lycées publics de São Paulo. Les chercheurs ont soumis des questionnaires à 1400 élèves de 3e année et 122 enseignants, mais ont aussi organisé des groupes de discussion avec ces deux publics. L'Étude a été réalisée entre 2016 et 2017 avec l'appui de l'institut Unibanco et de la FCC, avec la collaboration de l'État de São Paulo, et de l'INSPER.

L'enquête a été menée en quatre étapes, dont l'une a été réalisée par le biais d'entretiens et a permis de constater que les stéréotypes sexistes sont encore très présents dans la vie des jeunes. Selon Sandra Unbehaum, coordinatrice de la recherche, les résultats obtenus au cours des quatre étapes de développement de la recherche montrent que les stéréotypes de genre prévalent en ce qui concerne les professions, bien que soit reconnu, en particulier parmi les jeunes, le « droit » des femmes à travailler dans n'importe quel domaine. Cependant, les enseignants sont apparus comme l'un des principaux facteurs d'influence, car la manière dont ils conduisent les pratiques pédagogiques contribue également à renforcer l'image des inégalités. Ils utilisent, en effet, des stéréotypes dans leurs disciplines. En outre, ils ont du mal à comprendre que l'existence

de processus de socialisation différenciés pour les garçons et les filles a un impact sur leurs intérêts et leurs trajectoires. Certaines recommandations ont été faites pour promouvoir l'équité entre les sexes dans l'enseignement secondaire, en particulier des actions qui peuvent rompre avec les stéréotypes, permettant aux jeunes filles d'élargir leur potentiel et leurs choix professionnels.

Les relations entre les sexes et la reproduction des préjugés dans l'espace scolaire

Bien que l'école soit un espace qui devrait promouvoir des pratiques pour une société moins inégale et plus démocratique, elle reproduit souvent des actions discriminatoires dans lesquelles les comportements socialement attendus pour chaque sexe restent naturalisés, en plus d'être stimulés et renforcés, comme nous l'avons vu plus haut.

Le Secrétariat de la formation continue, de l'alphabétisation, de la diversité et de l'inclusion, dans la note technique 24/2015, souligne que, historiquement, les programmes et les pratiques éducatives et de gestion sont marqués par le sexisme, reproduisant ce qui est institué comme comportement des garçons et des filles, dont les contenus curriculaires sont également organisés sur la base de concepts hétéronormatifs. Louro (1997) renforce cette vision:

« Différences, distinctions, inégalités... L'école comprend cela. En fait, c'est l'école qui le produit. Depuis ses débuts, l'institution scolaire a exercé une action spécifique. Elle a été chargée de séparer les sujets, en rendant ceux qui y entraient distincts des autres: ceux qui n'y avaient pas accès. Elle a également divisé, en interne, ceux qui étaient là, par de multiples mécanismes de classification, d'ordonnement, de hiérarchisation. » (Louro, 1997, p. 57).

Ces preuves sont par exemple obtenues lorsque nous utilisons un langage basé sur les différences biologiques et leurs polarités, lorsque nous comptons le nombre de garçons et de filles dans la pièce et que nous demandons ensuite le total, lorsque nous percevons les distinctions sexistes dans les rangées de garçons et de filles, dans les uniformes [au Brésil les élèves revêtent des uniformes], dans le traitement et par rapport aux attentes à l'égard des élèves.

Des yeux plus attentifs peuvent voir que, quotidiennement, des attitudes et des paroles chargées de machisme sont présentes dans l'école non seulement de la part des professionnels de la communauté scolaire, mais aussi des élèves eux-mêmes. De nombreux enfants, dès leur plus jeune âge, expriment déjà un certain rejet pour des comportements qui s'écartent des normes fixées par la culture par rapport à la masculinité, comme on le verra plus loin, dans le cadre de la construction de la poupée de classe, « la Lorraine ». Cela montre la nécessité de discuter de la manière dont les processus homophobes se forment et s'enracinent chez les enfants, en étant élaborés

à partir d'un ensemble de connaissances qui circulent dans la relation enfant-société et en faisant que les sujets-enfants introduisent ces connaissances dans leur vie et les utilisent pour se positionner par rapport à la « norme ».

Comme nous l'avons déjà mentionné, en classe, il est également assez courant que les élèves soient divisés par sexe, formant des groupes de garçons et des groupes de filles. Cependant, il est important que l'éducateur adopte une posture engagée dans la diffusion de l'égalité et du respect, en promouvant et en encourageant l'interaction. « Les garçons et les filles devraient être encouragés à vivre ensemble afin que leurs expériences individuelles et collectives soient respectées » (Auad, 2017, p. 87) et que les relations interpersonnelles s'enrichissent.

Stimuler des relations égalitaires entre filles et garçons, rapprocher l'école et la famille, c'est repenser ces héritages culturels qui nous sont transmis et accepter qu'ils ne soient pas des vérités absolues, bien au contraire. Il est donc nécessaire d'investir dans des activités qui favorisent la réflexion sur le genre et la sexualité, qui élargissent les références que ces enfants reçoivent, en élargissant et en stimulant leur sens critique. Cela est essentiel pour la déconstruction de l'identité de genre dans l'éducation, car tout commence dans le processus éducatif.

En ce sens, la note technique 24/2015 souligne la nécessité d'intégrer la connaissance des concepts de genre et d'orientation sexuelle dans le programme scolaire, connaissance qui peut être travaillé de différentes manières, de l'éducation de la petite enfance au lycée, dans toutes ses différentes modalités, puisque la compréhension de ces deux concepts peut contribuer à la lutte contre différentes formes de discrimination et de violence, y compris le machisme, le sexisme et l'homophobie, qui sont également reproduites dans les espaces scolaires. Elle souligne également l'urgence de développer des stratégies de formation et de gestion qui permettent aux professionnels de l'éducation de réfléchir à la manière dont l'enseignement scolaire s'attache à la production de représentations et de pratiques qui reconnaissent et valorisent les différences, en s'attaquant aux inégalités et à la violence (Secrétariat à la formation continue, à l'alphabétisation, à la diversité et à l'inclusion [SECADI] / Ministère de l'éducation [MEC], 2015).

Comprendre les différences de genre et de sexe

Nous vivons à une époque où de plus en plus de discussions sur le genre ont gagné en visibilité, notamment grâce aux luttes des mouvements féministes et LGBT, qui mettent en évidence l'arbitraire qui existe quant à la naturalisation du bon sens soulignant les différences entre les hommes et les femmes concernant leur corps et le rôle qui leur est attribué.

L'un des grands défis à relever pour faire tomber les préjugés de genre est de donner à la société une meilleure compréhension des concepts de base qui différencient le genre et la sexualité (qui, bien que liés, ne sont pas la même chose), en déconstruisant l'homophobie que véhiculent les stéréotypes, en particulier dans la construction de

la masculinité d'un garçon, comme, par exemple, l'idée que si un garçon fait quelque chose dans le domaine féminin, son orientation sexuelle (la direction dans laquelle le désir sexuel de chaque personne est orienté) en sera influencée.

Répétés par tous, dans les situations quotidiennes les plus diverses, ces termes apparaissent couramment ensemble pour indiquer qu'il s'agit de dimensions extrêmement articulées. Cependant, plus que des articulations, il y a souvent des brassages, des mélanges et des confusions, non seulement en ce qui concerne les indistinctions conceptuelles, mais aussi les indistinctions de bon sens (Louro, 2011). La compréhension des concepts de genre et de sexe est donc d'une importance fondamentale. Toujours selon Louro, « les universitaires féministes ont longtemps cherché à démontrer la spécificité et, par conséquent, la distinction entre le genre et la sexualité et, en même temps, leur étroite articulation ». Dans cette perspective, de la discussion sur le concept de genre découle la « nécessité de souligner le caractère éminemment social des différences perçues entre les sexes », en démontrant l'impossibilité de les rapporter au sexe (ce qui concerne la nature biologique), les différences et les inégalités que les femmes vivent par rapport aux hommes. (Louro, 2011, p. 63).

Le sexe biologique n'a rien à voir avec l'identité de genre. Alors que le sexe fait référence à la catégorie binaire dans laquelle les médecins classent les bébés à la naissance en fonction de l'anatomie du système reproducteur (organe sexuel, génome, forme du corps, seins, bref, tout ce qui est directement lié à la matérialité) et les définissent comme mâles, femelles ou (rarement) intersexuels⁷¹, le concept de genre (une des grandes contributions des mouvements féministes, dont le but est de distinguer la dimension biologique de la sphère sociale/culturelle), fait référence à la construction sociale du sexe ou de ce qui est conventionnellement appelé homme/femme et masculin/féminin et est donc lié aux caractéristiques comportementales, culturelles et historiques socialement construites. En ce sens:

« Bien que les théoriciens et les intellectuels contestent les manières de comprendre et de donner un sens à ces processus, ce n'est pas le moment de la naissance et la désignation d'un corps comme mâle ou femelle qui font un sujet masculin ou féminin. La construction du genre et de la sexualité se fait tout au long de la vie, de façon continue, sans fin. » (Louro, 2008, p. 18).

Il est donc entendu que le genre n'est pas synonyme de sexe (femelle ou mâle). Ce ne sont pas seulement les organes génitaux qui façonnent les représentations d'être des hommes et des femmes, mais aussi l'apprentissage de ce que c'est que d'être un homme et une femme dans un certain environnement (Teixeira et Magnabosco, 2010). Cela signifie que les femmes et les hommes sont des produits de la réalité sociale et non le

71 Intersexuels: personnes qui naissent avec une génitalité ambiguë. Récupéré dans: <https://drauziovarella.uol.com.br/sexualidade,em15deoutubro,2019>.

résultat de l'anatomie de leur corps. « Nous apprenons à vivre le genre et la sexualité dans la culture, à travers les discours répétés des médias, de l'église, de la science et des lois, mais aussi, de façon contemporaine, à travers les discours des mouvements sociaux et des multiples dispositifs technologiques ». (Louro, 2018, p. 18).

Il ne s'agit cependant pas de nier la matérialité des corps, mais de supposer que c'est au sein de la culture et d'une culture spécifique que les caractéristiques matérielles acquièrent un sens, culture dans laquelle on apprend à vivre le genre et la sexualité à travers les discours répétés dans différentes instances sociales et culturelles. Ainsi, « on apprend à être un sujet féminin ou masculin, on apprend à être hétérosexuel, homosexuel ou bisexuel » [...]. (Louro, 2011, p. 64).

Il convient également de noter que si les concepts de genre et de sexe sont différents, ils sont également relatifs, la perception des deux étant susceptible de changer en fonction du moment historique, de la culture et de la vision personnelle de chacun. (Bortolini, 2008). L'inscription des genres dans les corps se fait dans le cadre d'une certaine culture et, par conséquent, avec les marques de cette culture. Ainsi, les relations de genre correspondent à l'ensemble des représentations construites dans chaque société, tout au long de son histoire, attribuant des significations, des symboles et des différences à chacun des sexes, dont les caractéristiques biologiques entre hommes et femmes sont vues, perçues, interprétées et valorisées selon les constructions de genre de chaque société. La compréhension du concept de genre permet d'identifier les valeurs attribuées aux femmes et aux hommes, ainsi que les règles de comportement découlant de ces valeurs. En d'autres termes, elle nous permet d'examiner de plus près certains processus qui consolident les différences de valeur entre les hommes et les femmes et qui génèrent des inégalités. Les relations de genre désignent ensuite les rapports de pouvoir entre femmes et hommes, dans lesquels chacun a un rôle social déterminé par les différences sexuelles. Connel et Pearse (2015) soulignent que:

« Nous reconnaissons une personne comme femme ou homme, fille ou garçon, instantanément. Nous organisons nos affaires autour de cette distinction. Les mariages conventionnels nécessitent au moins une personne de chaque sexe. Les matchs de tennis en double mixte nécessitent deux personnes de chaque sexe, mais la plupart des sports requièrent un seul sexe à chaque confrontation. (Connel et Pearse, 2015, pp. 36-37).

Dès l'enfance, on nous apprend donc à avoir des comportements et des attitudes appropriés, qui nous sont « donnés », ainsi qu'à avoir des relations avec d'autres personnes, en fonction de notre sexe biologique. Ce sont ces comportements acquis qui organisent l'existence de seulement deux identités de genre mutuellement exclusives, dont la conséquence est non seulement d'associer la masculinité aux grandes décisions dans tous les domaines et la féminité aux tâches et professions moins valorisées, mais

aussi crée les inégalités et les préjugés. Ainsi, être une femme ou un homme a une relation directe d'appartenance à un sexe (féminin ou masculin) et, par conséquent, prévoit la négation et la distanciation du sexe qui n'est pas le sien, le soi-disant « sexe opposé », en supposant l'opposition et la polarité. (Auad, 2017).

Notre société est toujours dominée par un modèle masculin, blanc et hétérosexuel. N'appartenant pas à ce schéma, elle soumet les femmes, les Noirs et les LGBT à des préjugés dans la vie quotidienne. Croire en une approche non sexiste, c'est-à-dire égalitaire, de l'éducation entre garçons et filles, sans distinction de sexe, et s'efforcer d'y parvenir, c'est égaliser les différences entre hommes et femmes dans le milieu familial, sur le marché du travail et dans divers autres secteurs sociaux. En investissant dans une éducation non sexiste, nous contribuerons à démanteler les structures qui soutiennent les préjugés à l'égard des femmes.

Même aujourd'hui, dans certains secteurs du marché, il est difficile de voir la présence de femmes, et lorsqu'elle existe, ces dernières occupent généralement des postes et des salaires inférieurs à ceux des hommes, et une grande partie des postes de direction sont occupés par des hommes⁷². Une enquête menée par INSPER⁷³ avec Talenses⁷⁴ montre que les femmes représentent 26% des postes de conseils d'administrations, 23% des vice-présidents et 16% des postes de direction. En outre, on peut constater que si les femmes sont regroupées dans les domaines des sciences humaines dans l'enseignement et les activités de soins, il y a une plus grande concentration d'hommes dans des domaines précis tels que l'ingénierie et les technologies de l'information.

Il est courant de trouver des rapports qui comparent la position des femmes et des hommes sur le marché du travail et reflètent les inégalités existantes, comme celui fourni dans O Globo/Celina⁷⁵, qui souligne que parmi les présidents d'entreprises au Brésil, seulement 13% sont des femmes et, sur ce pourcentage, seulement 1% sont noirs.

« À première vue, il peut sembler que les choix ou les manières d'entrer dans le monde du travail soient le reflet de préférences naturelles ou d'aptitudes innées, de capacités et de performances distinctes entre les hommes et les femmes. Toutefois, si nous y regardons de plus près, nous constaterons que la répartition des hommes et des femmes sur le marché du travail et les iné-

72 Informations basées sur le sexe et le nombre (<http://www.generonumero.media/category/trabalho/>) e Agência Patrícia Galvão (<https://agenciapatriciagalvao.org.br/category/mulheres-de-olho/trabalho/>). Recuperado em 20 de outubro, 2019.

73 Etablissement d'enseignement supérieur et de recherche à but non lucratif reconnu comme une référence en administration, économie, droit et ingénierie. Récupéré de <https://www.insper.edu.br/quem-somos/>, em 20 de outubro, 2019.

74 Créée par des professionnels ayant une expérience reconnue dans le recrutement de cadres, Talenses est aujourd'hui une référence dans son secteur, œuvrant dans le recrutement de professionnels en gestion, direction générale, vice-présidence et présidence. Récupéré de <https://talenses.com/pt>, em 20 de outubro, 2019.

75 Reportage recupere de: <https://oglobo.globo.com/celina/entre-presidentes-de-empresas-no-brasil- apenas-13-sao-mulheres-revela-pesquisa-24018852>, em 20 de outubro, 2019.

galités qui en résultent peuvent être comprises socialement et attribuées aux asymétries entre les sexes⁷⁶. » (Brésil/Cepesc, 2009, p. 40)

Il est donc essentiel que le principe de l'égalité des sexes et l'approche non sexiste soient intégrés à l'éducation, tant à l'école qu'à la maison, afin de promouvoir le respect des autres et de permettre une relation d'égalité de traitement et de chances entre tous et chacun, tant sur le marché du travail qu'en ce qui concerne la position sociale des hommes et des femmes dans la famille et dans la société. La compréhension des concepts de genre et de sexe en fait partie.

Au XXI^e siècle, bien que les questions sur le genre soient devenues plus fréquentes — il est possible de constater des progrès dans les relations sociales et les changements de comportement (aujourd'hui, par exemple, les femmes portent des pantalons, conduisent, votent, et les hommes font la cuisine, se soucient de leur apparence et s'occupent davantage des enfants) — la tâche consistant à briser la barrière historique de la différenciation masculine-féminine est encore ardue. À cet égard, Louro (2014), renforce l'idée de la nécessité de s'opposer à une position qui enterrine les inégalités sociales entre hommes et femmes, basée sur des caractéristiques biologiques.

Il est courant d'observer combien les rôles sociaux et les relations de pouvoir sont encore liés aux matrices de genre, dans lesquelles certains modèles de conduite sont attendus des garçons, et d'autres des filles, outre la reproduction des concepts et des adjectifs qui les étiquettent ce sont souvent des adjectifs associés à la féminité, inférieure: « alors que ce qui est considéré comme féminin tend à être perçu comme quelque chose de plus fragile et délicat, ce qui est considéré comme masculin est perçu comme plus fort et plus puissant, et donc supérieur. » (Albernaz & Longhi, 2009).

Cette différenciation s'observe dès la grossesse, dans le choix du prénom (qui est masculin ou féminin), dans le choix de la couleur du trousseau du bébé et dans la décoration de la chambre (bleu pour les garçons et rose pour les filles). Par exemple, lorsque il s'agit « d'assigner » une place à l'enfant elle lui est déjà dévolue au travers d'aspirations et de modèles de comportement correspondant au sexe et résultant des pressions sociales, le comparant à son père (fort) ou à sa mère (douce et délicate). Ces injonctions sont, en quelque sorte, des investissements pour que nous devenions des « modèles » de masculinité et de féminité normalisés ou, du moins, que nous nous approchions de ces modèles. Ces attentes se cristalliseront dans la construction de l'identité de l'enfant et influenceront la manière dont se fera l'insertion et la participation de cet enfant dans l'environnement social.

De cette façon, on perçoit que les relations entre les sexes sont directement liées aux relations sociales, dont les rôles et les valeurs sont préétablis par les différences sexuelles (facteurs biologiques) entre les hommes et les femmes, ainsi que par les

⁷⁶ Asymétrie de genre: Inégalités d'opportunités, conditions et droits des femmes et des hommes générant une hiérarchie de genre (BRASIL/CEPESC, 2009, p. 40).

principes comportementaux dérivés de ces valeurs. Comme le souligne Auad: « les relations entre les sexes, dans la manière dont elles sont organisées dans notre société, sont une machine à produire des inégalités » (2017, p. 19). Ainsi, les préjugés sexistes ne sont pas une question individuelle, mais collective.

Poupon ou poupée⁷⁷? - Une expérience d'action positive dans la perspective du genre

Le Collège Pedro II est une institution fédérale spécialisée dans l'offre d'éducation de base, avec des prérogatives pour offrir une formation professionnelle, des cours de premier et deuxième cycle *lato* ou *Stricto Sensu* dans le domaine de l'éducation et de la formation des enseignants. Sa mission est de: « promouvoir une éducation d'excellence, publique, libre et laïque, par l'indissociabilité de l'enseignement, de la recherche et de la vulgarisation, formant des personnes capables d'intervenir de manière responsable dans la société »; et dont la vision est « d'être une institution publique d'excellence en matière d'éducation intégrale et inclusive, en accord avec le monde contemporain et les nouvelles techniques et technologies, engagé dans la formation des citoyens, visant une société éthique et durable ». (Brésil, 2016, p. 15).

Au regard de ces principes et de l'engagement de l'institution pour la justice sociale, l'équité, la citoyenneté, l'éthique et la préservation de l'environnement (Brésil, 2016), il est jugé important de réfléchir au développement d'actions pédagogiques visant à remplir les fonctions de l'école démocratique, le genre étant l'un des sujets de discussion au sens de l'éducation des garçons et des filles à la déconstruction des stéréotypes et des préjugés, racines possibles de la violence de genre et de l'homophobie. Comme le souligne Junqueira (2017):

« L'école est aussi l'espace privilégié dans lequel ce qui est « naturalisé » et considéré comme incontournable peut être confronté à des pédagogies désireuses de promouvoir des dialogues, des relectures, de retravailler des manières d'être, de voir, de classer et d'agir plus ouvertes, créatives et plurielles. Un lieu où l'on peut chercher à inventer des modes de vie, d'enseignement, d'apprentissage, en faveur d'une vie réinventée et digne. Un lieu extraordinaire et indispensable pour déconstruire les croyances oppressives et promouvoir les valeurs de liberté, d'équité, de citoyenneté. La démocratie et une éducation de qualité en dépendent. (Junqueira, 2017, p. 19).

Quand on pense à l'éducation, il faut se rappeler que les enfants se construisent à partir de références diverses: classe sociale, religion, famille, outre l'information

⁷⁷ En portugais on peut distinguer Le masculin et le féminin avec la finale « o » et « a ». Dans ce cas poupée: *boneca* a été écrit au masculin et au féminin: *boneco* et *boneca*, on peut donc le traduire en français par poupée et poupon. Cependant « poupon » en français est souvent associé à ce que l'on appelle aussi un « baigneur », autrement dit un bébé au bain, ce qui n'est pas forcément le cas en portugais. Ce peut être un jouet anthropomorphe masculin. N.T.

médiatique. Cette dernière, à son tour, a une grande influence en déformant les usages des mots, ce qui rend difficile une réflexion adéquate sur le sujet. Comme l'école est co-responsable de la compréhension des relations entre les sexes dans la société, il est important de discuter les pratiques scolaires, dont le contenu éducatif doit être développé pour construire une société où les différences sont respectées.

Ce rapport d'expérience traite de l'un des principaux projets réalisés sur le campus de São Cristóvão I, qui offre les premières années d'école primaire (de la 1^{ère} à la 5^{ème} année) à des élèves de différents quartiers de la ville de Rio de Janeiro. Chaque année, les classes de C.P. réalisent la construction d'une poupée ou d'un poupon de la classe, dans un dialogue entre les matières du Tronc Commun et celles du Laboratoire de Sciences. Il s'agit d'un ancien projet, dont l'objectif est de travailler avec le corps humain de manière interdisciplinaire et intégrative, en faisant réfléchir les enfants principalement sur la diversité ethnique et en brisant les stéréotypes et les préjugés concernant les questions de genre. Dans une seconde étape, ce dispositif s'étend également aux membres de la famille, pour des raisons qui seront expliquées plus tard.

L'idée du projet c'est qu'une poupée ou un poupon soit construit à partir d'une contextualisation et avec l'idée que les enfants l'emportent chez eux le week-end. Au cours du premier trimestre, la classe concevra l'idée, s'inspirant et discutant à bâtons rompus de la façon dont ils aimeraient qu'elle soit, avec des réflexions liées aux différents aspects de sa construction, parmi lesquels le sexe et l'ethnicité. Toutes les caractéristiques sont discutées et décidées collectivement, en tenant compte de la question socioculturelle, ethnique et raciale, ainsi que des sentiments et des valeurs du groupe lui-même. Pour l'année scolaire 2019, la proposition a été élaborée dans une classe de dix-neuf élèves âgés de 6 à 7 ans, composée de neuf filles et dix garçons. Il est important de souligner ici que l'orientation se fait de manière différente selon les classes, en tenant toujours compte de leur singularité et de leurs intérêts, tant pour les aspects individuels de chaque enfant que de leurs propres façons d'être au sein du collectif. Ainsi, les stratégies utilisées au cours du projet sont également variées.

La contextualisation dans cette classe est partie de l'histoire de la Poupée de caoutchouc, racontée dans l'une des classes du Laboratoire de sciences, qui visait à explorer les parties et les éléments du corps humain. Afin de stimuler les enfants à l'idée de construire leur propre poupée, nous avons élargi la discussion avec la lecture du livre de Ruth Rocha, *Almanaque*, divisée en mois de l'année.

Parmi les curiosités, les histoires et les charades, nous avons trouvé au mois de mai, un texte informatif sur les poupées qui explore les différents types de matériaux utilisés dans la construction des anciennes poupées. Au moment de la conversation, un enfant demande si nous ne pourrions pas aussi fabriquer une poupée. Ainsi, le premier objectif a été atteint.

Compte tenu de l'idée qui s'était dégagée, on a demandé aux enfants comment nous allions accomplir cette tâche, et nous avons demandé au professeur du laboratoire de

sciences s'il pouvait nous aider. J'ouvre ici une parenthèse parce qu'il est intéressant de souligner le fait que nous avons un enseignant de sexe masculin qui intervient dans les premières années d'études, car bien que cela fasse un certain temps que les hommes et les femmes jouent le même rôle dans d'innombrables activités professionnelles, le domaine de l'éducation de base est encore très fortement féminisé, notamment en ce qui concerne l'éducation de la petite enfance et l'école primaire I, reflet des stéréotypes classiques qui considèrent encore l'enseignement comme une profession féminine et qui, comme le souligne Auad (2017), s'appuie sur des représentations traditionnelles des femmes et sur la triade femme-mère-enseignante.

Une fois que le professeur a eu accepté, nous avons commencé à réfléchir à la façon de fabriquer la poupée ou le poupon, y compris dans le choix des matériaux, en étudiant les meilleures possibilités. Il a été demandé que si les enfants avaient une poupée ou un poupon pour jouer, ils l'apportent à la classe suivante afin que nous puissions faire un « cercle de poupées » de la classe.

Pendant ce regroupement, nous avons vérifié quel était le meilleur matériel possible à utiliser dans l'école pour construire cette poupée ou ce poupon. Cependant, cela ne suffisait pas. Compte tenu du point de départ, il fallait également décider s'il s'agirait d'un garçon ou d'une fille, de la couleur de la peau, de la couleur et du type de cheveux, de la couleur des yeux, des sentiments qu'i.elle éprouverait et de son nom. Toutes ces décisions ont été prises par un vote, mais elles ne pouvaient pas être prises de manière aussi simple. Au cours des choix, certaines questions et interrogations ont dû être notées, afin que nous puissions parvenir à une conclusion.

La première, à laquelle nous nous en tiendrons dans cet article, était le choix du sexe, masculin ou féminin. Comme c'était ma première expérience de ce type de projet, l'idée initiale était que les enfants lèvent simplement la main selon leur préférence pour que le vote puisse être décompté. Quelle surprise de constater que toutes les filles ont voté pour qu'il y ait une poupée (*boneca*) dans la classe et que tous les garçons ont voté pour qu'il y ait un poupon (*boneco*).

Compte tenu du nombre de filles et de garçons qui participaient au vote, il n'a pas semblé juste de suivre cette voie pour le choix, puisque les garçons représentaient également la majorité. Les enfants ont donc été invités et amenés à réfléchir à la question, ainsi qu'aux critères qui pourraient être utilisés pour sortir de l'impasse. Le groupe est ensuite arrivé à la conclusion qu'il était juste de juger selon les critères du nombre de filles et de garçons et que nous avons donc une poupée, totalisant l'unanimité des filles et l'unanimité des garçons.

A ce stade, il a été possible de constater un développement et une affirmation de pensées et de comportements que je qualifierai, de manière générique, de conservateurs, de restrictifs par rapport aux mouvements de la libre pensée et de prescriptifs par rapport aux normes et modèles de comportement considéré comme féminins et masculins. Ces pensées et comportements reflètent des stéréotypes de genre basés sur

une certaine moralité, dont la norme régissant l'expérience de la sexualité est guidée par l'hétéro-normativité, tant pour les femmes que pour les hommes. Bien sûr, les choix de jouets partent aussi de ce principe de catégorisation.

Certaines questions ont été posées dans le but de susciter les postures conservatrices reproduites dans la pensée et l'action des enfants, même si elles sont inconscientes, afin de percevoir la logique de leurs formulations et de répondre aux exigences du cadre en rendant ainsi l'apprentissage riche de l'observation de la variété et de la diversité des pensées. La première question visait à savoir pourquoi les filles ont voté pour une poupée et les garçons ont voté pour un poupon. Comme prévu, la réponse a été qu'une poupée est un « truc » de fille et qu'un poupon est un « truc » de garçon.

Sur la base de cette réponse unanime, la deuxième question était de savoir si les enfants pensaient qu'il y avait un jouet spécifique aux garçons et un jouet spécifique aux filles. Bien que les réponses aient été plus variées et plus complètes, comme le fait qu'il existe des jouets qui « conviennent aux deux », il a été possible de constater que l'attente des adultes concernant les rôles des filles et des garçons empêche souvent les enfants de jouer avec ce qu'ils veulent.

Je leur ai également demandé s'ils avaient déjà joué avec des jouets qui ne sont pas considérés comme correspondant à leur sexe et s'ils pensent qu'il est naturel que les garçons aiment le ballon et les filles, les poupées, etc. L'important dans ce dialogue était de leur faire conclure qu'il n'y a pas de jouet pour les garçons et pour les filles, et que si nous avons une poupée dans la classe, les garçons ne cesseraient pas d'être des garçons pour cette raison, tout comme s'il y avait un poupon, les filles ne cesseraient pas d'être des filles.

Ainsi, ils ont réalisé qu'il y a une stigmatisation de ce qui est assigné aux filles et aux garçons, stigmatisation dont on ne sait pas d'où elle vient, mais qui nous fait croire et reproduire les idées de manière naturelle, en les traitant comme des évidences. Cependant, en regardant d'autres personnes ou même notre propre histoire, il est possible de voir à quel point ces concepts sont relatifs. Et du fait qu'ils sont relatifs, ils peuvent être transformés. (Bortolini, 2008).

Afin de rompre avec ces idées préétablies, certains titres présents dans la littérature pour enfants ont été utilisés dans les regroupements destinés à la lecture du conte, parce qu'ils offraient une contribution au fait que l'apprentissage puisse également être constitué à partir de l'expérience esthétique de la lecture des œuvres, permettant aux enfants de déduire différentes manières de vivre la masculinité et la féminité. Parmi eux, nous avons: *Girl's Thing* et *Boy's Thing* (des choses de garçons et des choses de filles), tous deux de Pri Andrade; *Knife without point, chicken without foot* (un couteau sans pointe et un poulet sans pâte), de Ruth Rocha et *Pedro e Tina (A very special friendship)* (*Pierre et Tina une amitié très particulière*), de Stephen Michael King.

Après toute cette discussion, la deuxième question à définir était celle des caractéristiques physiques: couleur de la peau, type de cheveux et couleur des yeux. Après

les différentes décisions prises en faveur de la construction de Lorena (le nom choisi par la classe), et étant enfin prête, elle a été présentée aux familles. À l'occasion de la présentation, si d'un côté il y a eu des compliments sur le projet, de l'autre, la tension était due au fait qu'un père a soulevé la question que selon lui les garçons devraient jouer avec une poupée et affirmant qu'il serait intéressant d'avoir également un poupon dans la classe.

Il était important de saisir l'occasion pour dialoguer sur l'importance de déconstruire les stéréotypes de genre dans les jouets et les jeux, en soulignant qu'ils n'ont pas besoin et ne devraient pas être interdits en raison du sexe de l'enfant puisque cela ne « suggèrera » ou n'« éduquera » pas à être hétéro ou homosexuel, mais que cette découverte se fera dans le futur, lorsque le corps montrera des désirs, de l'attrait et des préférences pour des actes de sexe dans la vie adulte. L'orientation sexuelle et affective⁷⁸ n'a donc aucun rapport avec les jouets utilisés lorsque l'on était enfant. Il est incohérent d'imaginer que cela déterminera l'orientation sexuelle à l'avenir.

Il a également été souligné que, certainement, un jour les enfants seront des parents et, par conséquent, qu'ils peuvent jouer ce rôle et apprendre l'importance de la prise en charge. En outre, lorsque la famille permet à l'enfant de faire l'expérience de toutes sortes de jeux, quel que soit le jouet, elle lui ouvre un éventail de compétences qui dépasse toute discussion sur les compétences biologiques ou de genre, en élevant ses enfants dans l'égalité et loin d'une éducation sexiste. En ce sens, nous avons essayé de faire comprendre qu'une éducation égale entre les sexes ne corrobore pas le choix sexuel de l'enfant à l'avenir. Mais que grâce à l'interaction que procure le jeu, les enfants explorent le monde, apprennent à interagir avec les autres et se découvrent eux-mêmes. Lorsque nous enseignons qu'il existe un jouet pour les garçons et un jouet pour les filles, nous renforçons les stéréotypes sur ce que c'est être une femme et ce que c'est être un homme. Ainsi, que ce soit dans la famille ou à l'école, il est essentiel que les adultes, lorsqu'ils ont affaire aux enfants, réalisent qu'ils peuvent renforcer ou atténuer les différences entre les sexes. (Brésil/Cepesc, 2009).

Sur la base de la proposition de construire Lorena, la poupée de la classe, d'autres observations ont été faites concernant le comportement du groupe par rapport aux relations entre les sexes, puisqu'il a fait apparaître clairement la nécessité de déconstruire les préjugés. Dans les diverses situations quotidiennes, il a été possible de remarquer, par exemple, que les enfants se divisent par sexe, forment des groupes de garçons et des groupes de filles pendant les leçons. Cela a également été visible au travers de réponses comme: « Le judo est un “truc” de garçon ! » (« A.B. », 6 ans), lorsqu'un élève commente les cours qu'il prend. Ce sont des préjugés, irréflechis, de rôle auxquels la société nous assigne.

⁷⁸ Orientation sociale et affective: attraction, désir sexuel et affectif qu'une personne ressent pour une autre. (Bortolini, 2008).

On observe pourtant que tout en étant social, l'enfant a son propre processus de développement directement lié au contexte historique et culturel dans lequel il vit, l'espace scolaire étant un des lieux où il va manifester des relations diverses, témoignant d'exigences récurrentes quant à la formation du sujet et de sa place. Lorsque les enfants arrivent à l'école, un tel processus de différenciation par sexe est déjà en cours.

Outre le comportement des enfants, l'attitude de l'enseignant dans l'expérience scolaire a également été prise en considération. A l'école, l'enseignant.e.s traite quotidiennement de la relation entre les sexes, mais souvent elle (il) ne remarque pas ses influences sur la construction des subjectivités chez les enfants, qui sont presque toujours identifiés (selon le sexe) comme des garçons et des filles. Il arrive donc qu'à de nombreuses reprises, même si c'est involontaire, il (elle) reproduise des modèles socialement définis dans des pratiques quotidiennes simples.

L'éducation non sexiste est une question qui a été abordée depuis 1979 par l'Assemblée générale des Nations unies. La résolution 34.180/79 stipule que l'égalité entre les hommes et les femmes doit être recherchée, afin qu'ils bénéficient de conditions d'études égales dans les établissements d'enseignement, proposant également l'élimination de toute conception stéréotypée des rôles masculins et féminins à tous les niveaux sociaux. Elle conseille également que, pour atteindre ces objectifs, il soit nécessaire de revoir les livres et programmes scolaires, ainsi que d'adapter les méthodes pédagogiques afin qu'elles ne cherchent pas à valoriser ou à reproduire des actes discriminatoires, inhibant ainsi la violence contre tous.

L'espace scolaire est l'endroit où les enfants, les jeunes et les adolescents passent un grand moment de leur vie. Il est donc essentiel que, bien que le conservatisme renforce le tabou autour de questions telles que le genre et la sexualité, elles soient abordées à l'école dans une tentative d'éducation afin que les pratiques sexistes soient mises en évidence, réduites et éventuellement éradiquée, en visant à construire une société plus juste, plus sûre et plus saine pour tous. C'est dans cette perspective que s'inscrit ce travail, car: « l'éducation des hommes et des femmes à une société démocratique et égalitaire exige une réflexion collective, dynamique et permanente ». (Auad, 2017, p. 14).

Premières réalisations d'un projet en cours

Tout au long du projet de « poupée de la classe », il a été possible d'analyser ses possibilités d'utilisation en tant que ressource pédagogique pour traiter les questions du corps, du genre, de l'ethnicité, les sentiments et les valeurs, entre autres, en les combinant avec la littérature pour enfants qui est également un chemin théorique et méthodologique fertile duquel les enfants peuvent déduire différentes manières de vivre la masculinité et la féminité dans l'optique d'une éducation plus ouverte.

Il a également été observé que les préjugés que les jeunes enfants portent en eux sont le produit d'une société encore machiste et qui a figé la compréhension de ce que signifie être un garçon et une fille, ce qui a favorisé, dans ce cas (et comme déjà

mentionné), la crispation de certains membres de la famille due au fait que les jeunes enfants devaient jouer et prendre soin d'une poupée. Bien que ce point de crispation ait été soulevé et que certains positionnements sexistes aient été mis en œuvre au départ, l'implication et l'engagement des enfants et de leurs familles ont été notés, et en définitive les familles ont eu une évaluation positive.

Comme l'idée était que la poupée rende visite aux enfants, tout le monde avait hâte d'accueillir la Lorraine chez soi. Il convient également de mentionner que chaque week-end où la poupée se rendait chez un enfant, elle emportait avec elle un cahier pour noter les moments qu'ils passaient ensemble. Dans un de ces moments, Lorena a participé à un collectif féministe, auquel ont participé une élève et sa mère.

Les enregistrements des activités réalisées ont été notés par écrit, symbolisés par des photographies et/ou des dessins, et ont permis d'observer la participation active des membres de la famille au projet pédagogique, notamment en ce qui concerne l'incitation à s'occuper de Lorena. Ces expériences familiales ont été exposées par l'enfant dans les recueils de conversation, enrichissant ainsi ce moment important de dialogue et de réflexion avec la classe.

Les récits oraux et écrits des enfants qui y ont participé ainsi que de leurs proches suggèrent qu'outre les acquis scolaires, il y a eu un mouvement de déconstruction et de reconstruction des croyances et des valeurs et une prise de conscience de combien il est encore nécessaire d'avancer dans la rupture des paradigmes et des stéréotypes qui se reproduisent tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, soulignant ainsi l'importance du projet dans la déstabilisation de ces schémas. L'une des mères, qui est militante, le signale:

« Très beau travail, le faire ensemble et construire quelque chose qui apporte avec lui la compréhension de notre corps, de nos sentiments, le regard sur soi-même et sur l'autre. Vous avez très bien commencé ce beau voyage de Lorraine. Félicitations ! Et comme il est agréable de voir un homme coudre une poupée et les garçons s'y référer comme il se doit: de manière naturelle ! Je pense qu'il est très important qu'il y ait des projets comme celui-ci dans la société, dans le contexte politique et social dans lequel nous vivons. Mon fils adore s'occuper de Lorena. Il la baigne, la change, la nourrit, joue, l'emmène en promenade... Mais il est possible de remarquer beaucoup de regards de travers dans les rues et de rires moqueurs pour des attitudes comme celle-là, qui s'éloignent des normes. » (T., 41).

En tant que lieu de socialisation et partie intégrante de la société, l'école peut être un espace de reproduction des préjugés et des stéréotypes autant qu'un lieu de combat. « La salle de classe, avec toutes ses limites, reste un lieu des possibles. Dans ce champ

des possibles, nous avons l'opportunité de travailler pour la liberté [...] ». (Hooks, 2017, p. 273).

Conclusion

Dans ce travail, les premières réflexions ont été faites par un éducateur en apprentissage constant qui, à partir de la réalité et de l'expérience des sujets impliqués dans le projet de création d'une poupée pour la classe, a cherché à soulever des débats sur les questions de genre pour comprendre les racines des préjugés dans la société, en sollicitant les questionnements afin de déstabiliser et de déconstruire la reproduction des stéréotypes sexistes, en accordant une attention particulière à la manière dont ils sont reproduits dans différentes instances, y compris à l'école (une instance importante de transformation sociale) et afin de surmonter la logique dichotomique et binaire d'une société machiste, coïncée dans notre culture et institutionnalisée dans l'espace scolaire.

En période d'aggravation de la violence de genre, il est considéré nécessaire, de cette manière, de lutter pour une éducation non sexiste et non discriminatoire, en soulignant l'importance des initiatives et des pratiques quotidiennes dans l'espace scolaire en déconstruisant une vision du monde pleine de préjugés et en proposant de la remettre en question et de la changer.

En tenant compte du fait que: « l'action politico-éducative est un processus » (Sardenberg, 2011, p. 26), et que la formation des enseignants est un outil important et stratégique dans la construction de valeurs et d'attitudes visant à démystifier ces différences et préjugés, il est rappelé que les travaux déjà réalisés dans la série initiale avec des pratiques qui permettent un regard plus réfléchi sur la question en permettant à l'enfant de faire l'expérience d'un environnement égalitaire et en permettant la formation de citoyens critiques et actifs pour une société fondée sur l'équité et étant capables de surmonter la logique dichotomique et binaire qui insiste sur la délimitation de ce qui est une « chose de garçon » et une « chose de fille ».

D'où l'importance d'une éducation signifiante qui aborde des questions de nature sociale et participant à la formation de citoyens conscients et critiques, capables de se positionner de manière responsable dans la réalité sociale, et de rejeter toute forme de discrimination et, par conséquent, de violence. (Brésil, 1997). On voit là que l'auto-réflexivité est indispensable dans la pratique de l'enseignement.

Referências | Bibliographie

- Albernaz, L. S., & Longhi, M. (2009). Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. In P. Scott, L. Lewis, & M. T. Quadros (Orgs.), *Gênero, diversidade e desigualdades na Educação: interpretações e reflexões para a formação docente*. Recife: Editora Universitária – UFPE, 75-95.
- Auad, D. (2017). *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto.
- Bigarelli, B. (2019). Agência Patrícia Galvão. Retirado de <https://agenciapatriciagalvao.org.br/mulheres-de-olho/trabalho/apenas-13-das-empresas-brasileiras-tem-ceos-mulheres/>
- Bortolini, A. (2008). *Diversidade sexual na escola*. Rio de Janeiro: Pró-reitoria de Extensão/UFRJ.
- Bourdieu, P. F. (1995). A dominação masculina. *Educação & Realidade*, 20 (2), 133 – 184. doi: 2175-6236
- Brasil, Assembléia Geral das Nações Unidas. (1979). *Declaração sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher*. Resolução 34.180/79. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF.
- Brasil, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação. (2007). *Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Cadernos SECAD 4/MEC. Brasília. Retirado de http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf
- Brasil, Ministério da Educação. (2009). *Gênero e Diversidade na escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais*. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM.
- Brasil, MEC. (2015). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão: Plano Nacional de Educação – PNE. *Nota Técnica nº24/2015*. Retirado de http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/mec/nota_tecnica_mec_n24_2015_conceito_genero_no_pne_mec_17_08_2015.pdf
- Brasil, Colégio Pedro II. (2016). *Carta de Serviços ao Cidadão*. Rio de Janeiro. Recuperado de https://www.cp2.g12.br/images/carta_servicos_assinada.pdf
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (2010). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. 3ª.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2011). Actos performativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: A. G. Macedo & F. Rayner (Orgs.). *Gênero, cultura visual e performance. Antologia crítica*. Minho: Universidade do Minho/Húmus.
- Connel, R., & Pearse, R. (2015). *Gênero: uma perspectiva global*. São Paulo: NVersos.
- Conte, J. (2019). Drauzio Varella. Recuperado de <https://drauziovarella.uol.com.br/sexualidade>
- Gênero e Número. Recuperado de <http://www.generonumero.media/category/trabalho/>
- Deaux, K., & LaFrance, M. (1998). Gender. In: D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (Vol. 2, 4th ed.). New York: McGraw-Hill, 788-827.
- Diniz, A. C. (2019). O GLOBO Celina. Recuperado de <https://oglobo.globo.com/celina/entre-presidentes-de-empresas-no-brasil-13-sao-mulheres-revela-pesquisa-24018852>
- FCC. (2017,2018). Fundação Carlos Chagas. Recuperado de <https://www.fcc.org.br/fcc/fcc-pesquisa/elas-nas-ciencias-um-estudo-para-a-equidade-de-genero-no-ensino-medio>

- Hooks, B. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Junqueira, R. D. (2017). Educação de qualidade não rima com preconceito e discriminação. In C. Cerdera, & B. Reis (Orgs.), *Ouvi na Escola: Relatos Sobre Gênero e Diversidade no Colégio Pedro II*. São Cristóvão.
- Louro, G. L. (1997). Gênero, sexualidade, educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, G. L. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19 (2), 17-23. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000200003>
- Louro, G. L. (2011). Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Formação Docente*, 03 (4), 62-70. Recuperado de file:///D:/Downloads/31-Texto%20do%20artigo-95-1-10-20180525%20(5).pdf
- Louro, G. L. (2014). *Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Rosenkrantz, P. S., Vogel, S. R., Bee, H., Broverman, I. K., & Broverman, D. M. (1968). Sex-role stereotypes and self-concepts in college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 32, 287- 295. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/5666128>
- Rossini, R., Saidel, R., Calió, S., & Jesus, I. (1997). Guia Prático sobre Ensino e Educação com Igualdade de Gênero. *Comunicação & Educação*, (8), 117-122. Recuperado de <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i8p117-122>
- Sardenberg, C. M. B. (2011). Considerações introdutórias às pedagogias feministas. In A. A. A. Costa & A. Teixeira (Orgs.). *Ensino e Gênero: perspectivas transversais*. Salvador: UFBA/NEIM.
- Teixeira, C. M., & Magnabosco, M. M. (2010). *Gênero e diversidade: formação de educadoras/es*. Belo Horizonte: Autêntica; Ouro Preto: Ufop. Série Cadernos da Diversidade.
- Williams, J. E., & Bennett, S. M. (1975). The definition of sex stereotypes via the adjective check list. *Sex Roles*, 1, 327-337. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00287224>.

Trabalho, saúde e higiene: representações do corpo no boletim da CBAI (1947-1961)

Olívia Morais de Medeiros Neta

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRN) e em Educação Profissional (PPGEP/IFRN)

olivianeta@gmail.com

Avelino Aldo de Lima Neto

IFRN, Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFRN) e em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq)

ave.neto@hotmail.com

Introdução

Os governos do Brasil e dos Estados Unidos da América (EUA) estabeleceram um programa de cooperação firmado pelo Decreto-Lei nº 9.724, 3 de setembro de 1946, o qual criou a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), com o intuito de fomentar a formação de professores para atuar no Ensino Industrial. Assim, a CBAI foi instituída no contexto da chamada « Política da Boa Vizinhança » (Tota, 2000).

Antes da criação da CBAI, as relações dos EUA com o Brasil no campo da educação remetem ao ano de 1941. Naquela ocasião, se estabeleceu um programa de intercâmbio para o qual jovens de países latino-americanos eram selecionados, a fim de estudarem nos EUA, inclusive na área da indústria (Tota, 2000). Dois anos após, em 1943, por ocasião da *I Conferência de Ministros e Diretores de Educação das Repúblicas Americanas*, realizada em Havana, foi aprovada a Recomendação XV, intitulada « Escolas de Ensino Industrial e Técnico », reforçando as relações supracitadas.

Desse modo, conforme Amorim (2004), com base nessa recomendação, firmou-se um acordo entre o Ministério da Educação e Saúde do Brasil e o *Inter-American Educational Foundation Inc.*, órgão subordinado ao *The Office of the Coordinator of Inter-Ame-*

rican Affairs (OCIAA) dos EUA. A cláusula IV do acordo preconizava a criação de uma comissão especial cuja função era aplicar o programa de cooperação educacional entre os dois países em questão.

A CBAI iniciou suas atividades em 1947, no Rio de Janeiro, cidade definida como sede do programa. Para tanto, realizou-se uma reunião de diretores de estabelecimentos de ensino industrial. A Comissão, integrada à estrutura do Ministério da Educação e Saúde brasileiro, era dirigida por um diretor de cada país membro, sob a predominância do Brasil – no caso, o superintendente brasileiro da CBAI era o titular da Diretoria do Ensino Industrial do Ministério da Educação e Saúde.

De acordo com Falcão e Cunha (2001, p. 151), a Comissão promoveu cursos, visitas técnicas e um amplo programa editorial, que atingiram, prioritariamente, diretores e professores das escolas industriais da rede federal. Tal programa promoveu ações como a organização e difusão do Boletim da CBAI e de 124 livros e folhetos, sendo parte destas publicações decorrência do intuito inicial da Comissão, a saber, o da formação de professores para atuar no Ensino Industrial. Assim, para a análise efetivada neste artigo, restringimo-nos aos Boletins da CBAI e, especificamente, nos indagamos: quais as representações do corpo na educação industrial estão presentes nos Boletins da CBAI?

Por representações, entendemos as maneiras através das quais o objeto em xeque é apresentado nos documentos e como ele se vincula com objetos a ele próximos: que relações são estabelecidas, que hierarquias são traçadas, que valorações são criadas, que espaços físicos e simbólicos são ocupados. Para diagnosticar essas representações, realizamos uma busca pelas palavras « corpo » e « educação física » em todos os boletins publicados no período de 1947 a 1961, uma vez que ambas estão articuladas teórica e epistemologicamente, formando um conjunto que põe em relevo o objeto e o dispositivo curricular que lhe compete.

Nesse contexto, ressalta-se que o corpo é um objeto de estudos bem estabelecido no interior das Ciências Humanas e Sociais, especialmente na Educação, tanto no Brasil quanto na França. No velho mundo, os estudos de Andrieu (1993), Vigarello (2018) e Gleyse (2018) são referências estabelecidas para esses estudos nas Humanidades. No Brasil, são proeminentes os trabalhos de Assmann (1994), Caminha (2010), Medeiros (2010), Lima (2018), Nóbrega (2010), Porpino (2006), Santin (1987), Silva (2016), Soares (1998) e outros, sendo recorrente uma abordagem interdisciplinar, cruzando campos como Filosofia, História e Sociologia com a Educação Física e/ou com a Dança⁷⁹.

O mesmo não pode ser dito ao nos concentrarmos sobre o campo da Educação Profissional brasileira, no qual há uma lacuna epistemológica acerca do assunto em questão (Lima Neto; Cavalcanti; Gleyse, 2018). Nessa mesma ocasião, Lustosa, Silva e Medeiros Neta (2018) sublinharam a existência de dispositivo de controle dos corpos na Escola Industrial de Natal no período de 1942 a 1968 – isto é, no recorte temporal que

79 Numerosos trabalhos em nível de pós-graduação já foram desenvolvidos sobre o tema (Nóbrega; Silva; Lima Neto, 2015).

recobre os anos de publicação do Boletim da CBAI – provocando, assim, uma abertura de pesquisas sobre a temática. Já na França, Gleyse (2018) e, mais pormenorizadamente, Thomas (2018), demonstram a existência de uma maior vivacidade de estudos sobre o corpo no interior do ensino técnico.

Face a essa realidade, justifica-se a pertinência da presente iniciativa. Com ela, objetivamos analisar de modo introdutório como a CBAI, a partir dos seus boletins, representava o corpo na educação industrial. Os boletins da CBAI divulgavam notadamente orientações didático-pedagógicas às escolas técnicas do país, exprimindo, assim, os ditames do Programa de Cooperação Educacional mantido pelos Governos do Brasil e dos Estados Unidos da América⁸⁰. Esse apoio pedagógico se estendeu até 1962, quando a CBAI foi extinta por iniciativa do governo brasileiro, que transferiu suas atribuições para outro órgão do Ministério de Educação⁸¹. Do lado norte-americano, suas funções foram absorvidas pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*United States Agency for International Development - USAID*), a qual centralizou a assistência técnica e financeira daquele país, inclusive na área educacional.

Isto posto, o presente artigo se organiza do seguinte modo: inicialmente, apresenta-se uma descrição acerca dos boletins da CBAI enquanto fonte de pesquisa na história da Educação Profissional. Posteriormente, realiza-se um diagnóstico propedêutico dos aparecimentos do corpo ao longo dos quatorze anos de existência do boletim. Por fim, traçam-se considerações finais, pondo em relevo a importância da análise do corpo enquanto espaço no qual se podem ver os signos mais ou menos instáveis, as falhas, as fissuras de uma cultura e de seu tempo, enfim, a « superfície de inscrição dos acontecimentos » (Foucault, 1979, p. 22). Pretende-se, desse modo, oferecer outras ferramentas para o campo epistemológico da Educação Profissional em sua história e em suas práticas pedagógicas.

Os boletins da CBAI

O boletim da CBAI foi um documento de divulgação impressa e seriada do programa de cooperação educacional mantido pelos Governos do Brasil e dos Estados Unidos da América que circulou de janeiro de 1947 até novembro de 1961.

Entre os anos de 1947 e 1962, a CBAI teve como sede a cidade do Rio de Janeiro e, a partir de 1958, passou a possuir uma sub-sede no Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, criado junto à Escola Técnica Federal do Paraná, em Curitiba. Também aí, a direção era exercida paritariamente por um diretor brasileiro – no caso, o diretor

80 Os boletins da CBAI analisados neste artigo fazem parte de catalogação realizada durante estágio pós-doutoral de Olivia Morais de Medeiros Neta sob a supervisão da professora Maria Ciavatta, na Universidade Federal Fluminense. Como resultado desta catalogação, foi produzido o livro *Fontes para a História da Educação Profissional: Boletim da CBAI*, de autoria de Olivia Morais de Medeiros Neta e Maria Ciavatta, no prelo.

81 Em 1953, o Ministério da Educação e Saúde é desmembrado em Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Ministério da Saúde.

da Escola Técnica – e um diretor norte-americano, indicado pelo *Inter-American Educational Foundation Inc.*, via CBAI.

De 1947 até 1962 foram diretores, por parte do Brasil, os seguintes engenheiros-educadores: 1) Francisco Montojos, de janeiro 1947 a julho 1949; 2) Ítalo Bologna, de julho 1949 a março 1951; 3) Solón N. de S. Guimarães, de março 1951 a junho 1953; 4) Flávio P. Sampaio, de julho 1953 a agosto 1955; 5) Carlos Pasquale (interino), de agosto 1955 a dezembro 1955; 6) Francisco Montojos, de dezembro 1955 a fevereiro 1961 e 7) Arnaldo Hildebrand, de fevereiro 1961 a novembro 1962.

O boletim passou por duas fases, a saber: a primeira de 1947 a 1957, quando a sede da entidade funcionava exclusivamente no Rio de Janeiro; a segunda, de 1958 a 1961, quando a publicação ficou sob a responsabilidade do recém-criado Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores para o Ensino Industrial, em Curitiba, na sub-sede da CBAI nessa cidade (Falcão; Cunha, 2001). De janeiro de 1947 até novembro de 1961, foram publicados 150 números.

Na edição de número 1 do boletim da CBAI, são expostos os seus objetivos: « (1) informar a todos os interessados sobre o desenvolvimento e o progresso do ensino industrial no Brasil; (2) publicar artigos especiais sobre o ensino industrial; (3) apresentar informações específicas de utilidade para professores e diretores do ensino industrial ». (Boletim..., n. 1, 1947). Remetido « sem ônus » aos diretores e professores de estabelecimentos de ensino industrial e a quem mais se interessasse, o boletim aceitava a colaboração de artigos de interesse para o ensino industrial, que podiam ser enviados à CBAI (Ciavatta, 2009).

Sobre a materialidade do boletim, destaca-se que o cabeçalho, na primeira página, era colorido e as cores variavam a cada edição, podendo ser vermelho, azul, amarelo, verde, marrom e laranja. Vejamos o cabeçalho do número 11, de novembro de 1947:



Figura 1: Boletim da CBAI número 11, de novembro de 1947

Fonte: Acervo da Biblioteca Nacional do Brasil

O cabeçalho traz as marcas próprias do desgaste do tempo em suas laterais. A ilustração que ocupa o seu centro é a de uma indústria em pleno funcionamento, com suas máquinas, longas chaminés exalando fumaça e prédios com formas marcadamente

geométricas. No caso do edifício que se situa no canto direito, suas janelas mais parecem grades. Assim, embora o órgão de publicação fosse voltado à « Educação Industrial », percebe-se uma forte ênfase na indústria enquanto realidade econômica. Ao desvelar « elementos ideológicos da concepção de realidade e da visão de mundo » (Ciavatta, 2012, p. 36), a imagem revela-nos certa compreensão de *educação profissional* – e aqui permitimo-nos ser deliberadamente anacrônicos quanto ao significado dessa expressão como a empregamos hoje – da época: a educação acontece na indústria. Ou, para dizer de outro modo: a indústria educa.

Nessa direção, entende-se que a publicação dos boletins da CBAI estava alinhada às ações previstas para o programa de cooperação firmado pelo Decreto-Lei nº 9.724, de 3 de setembro de 1946, entre o Brasil e os EUA, especialmente as que se referiam a: a) Estudo e revisão do programa de ensino industrial; b) Preparo e aquisição de material didático; e c) Ampliação dos serviços de bibliotecas; verificação da literatura técnica existente em espanhol e português; exame da literatura técnica existente em inglês e providências sobre a aquisição e tradução das obras que interessarem ao nosso ensino industrial (Fonseca, 1961).

Compreende-se, destarte, a importância dos boletins enquanto documento da Educação Profissional brasileira, uma vez que seus conteúdos atravessavam a realidade didático-pedagógica do Ensino Industrial. Eles não somente se propunham a relatar imparcial e ingenuamente os acontecimentos das escolas, mas apresentavam leis e diretrizes, difundiam as experiências pedagógicas vivenciadas com discentes e docentes, apontavam o surgimento de novas tecnologias educativas e expunham reflexões de ordem teórica, com toda a carga ideológica própria da constituição das práticas humanas e, especificamente, da realidade educativa.

Com isso, salientamos que os materiais não estão isentos, por exemplo, de questões às quais somos mais sensíveis atualmente, como as concernentes às desigualdades de gênero, as quais certamente poderão ser exploradas num outro estudo. Para a presente ocasião, de todo modo, é preciso partir do seguinte postulado: os boletins exerciam um papel proeminente na realidade pedagógica do Ensino Industrial, e é no interior dessas tensões entre a organização das práticas pedagógicas e a sua veiculação discursiva nos números desse veículo de comunicação que abordamos o fenômeno do corpo em sua materialização escolar.

Indícios do corpo na Educação Industrial: higiene, disciplina e trabalho

A educação industrial se constituía como finalidade da CBAI, sendo este fim direcionado, inicialmente, à formação de professores para atuar no Ensino Industrial. Nesse sentido, depreendemos que nas publicações em xeque, encontra-se a ênfase nas exigências da indústria e a articulação de suas ações com o Ministério da Educação e Saúde Pública - dando orientação sistemática ao ensino profissional e técnico -, bem

como nota-se, nos materiais, certo discurso humanista sobre a educação técnica e profissional (Ciavatta, 2009).

Não pode passar despercebido o fato de o Ministério da Educação acumular, à época, as atribuições concernentes ao Ministério da Saúde. Isso aponta algo sintomático: educar e cuidar da saúde são iniciativas políticas intimamente conectadas, assumidas pelos Estados ocidentais desde fins do século XIX. Assim, não é à toa a atenção da escola às condições físicas, uma das primeiras preocupações explicitadas no serviço de orientação profissional, setor responsável pela admissão e boa inserção do estudante na instituição.

Logo ao chegar ao Ensino Industrial, as condições acima mencionadas eram investigadas pela pesquisa social, ao mesmo tempo em que se escrutinavam as condições domiciliares, econômicas e educacionais, conforme apresenta a Figura 2.

Nesse sentido, o corpo se apresenta como elemento decisivo na Escola Industrial antes mesmo do ingresso do estudante nos cursos das Escolas Técnicas. Como se percebe, para ser admitido a ela era necessário não somente ser aprovado nas tradicionais provas de admissão, mas também no exame médico⁸².

No caso das Escolas Industriais, uma vez admitido, o estudante era atendido durante um semestre pela

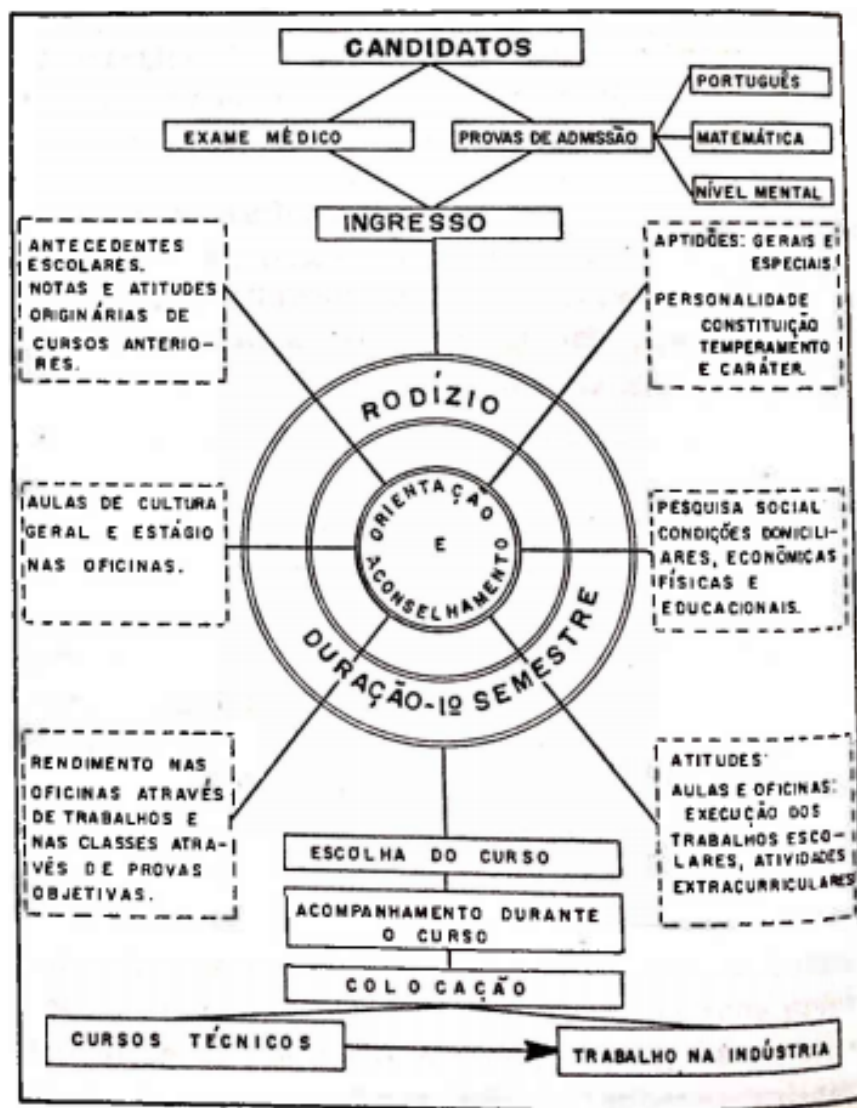


Figura 2: As condições físicas no processo de orientação profissional. Fonte: Boletim da CBAI, n. 4, abril de 1956, p. 1586

82 A associação entre corpo e saúde foi uma preocupação constante desde meados do século XIX. Nesse período, inicialmente, vários agentes filantrópicos (como as ordens religiosas) se ocupam da saúde, da higiene, da moradia, da alimentação, enfim, das populações. Posteriormente, instituições e saberes, com seus respectivos personagens – inspetores, assistentes sociais, psicólogos – passam a exercer essas funções. Atravessando essas realidades, encontramos a medicina enquanto denominador comum (Foucault, 1979, p. 151).

Orientação Profissional, serviço que compreendia várias fases apresentadas no esquema acima. Embora elas não estejam numeradas, o boletim n. 3 de 1948 afirma que, na primeira delas, acontecia « o estudo do indivíduo, tendo como finalidade o conhecimento de sua *vida total*, isto é, de *todos os aspetos de sua personalidade*; êsse estudo deve, também, auxiliar o interessado *a conhecer-se a si mesmo*, o que é fundamental para a escolha de uma profissão » (Boletim..., n. 3, 1948, p. 35, grifos nossos)⁸³.

A busca pelo conhecimento da « vida total » e « de todos os aspetos de sua personalidade » nos remete, de certo modo, à noção de omnilateralidade, tão cara aos investimentos filosóficos e antropológicos do jovem Marx, como vê-se nos *Manuscritos Económico-Filosóficos*: « O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto, como um homem total » (Marx, 2010, p. 108). Essa afirmação encontra-se num contexto de explanação acerca do estranhamento provocado pela propriedade privada no que concerne às faculdades humanas. O estranhamento divide o sujeito e o reduz a apenas uma de suas dimensões. Mais à frente, o autor continuará: « Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim, todos os órgãos [...] são no seu comportamento [...] o *acionamento da efetividade humana* » (Marx, 2010, p. 108, grifos do autor).

Nesse sentido, pode-se supor que a atenção da Escola Industrial com o conhecimento da vida total do sujeito se aproxima da preocupação marxiana com a preservação da efetividade de todas as dimensões do indivíduo. O boletim em questão deixa claro, porém, que o escopo desse cuidado era, na verdade, a escolha de uma profissão – e, entenda-se, a adaptação dos aspectos da personalidade dos indivíduos às exigências do ofício. Assim, não era tanto uma atenção pedagógica àquilo que hoje denominamos *formação humana integral* que estava em questão, mas o atendimento aos pré-requisitos de uma dada profissão. Tal perspectiva é reforçada no mesmo boletim:

Do estudo do indivíduo deve fazer parte um histórico de sua vida, contendo informações relativas aos antecedentes de família, ao aproveitamento que tem ou teve na escola, *às condições físicas e de saúde*, a sua conduta, às relações que possui, aos interesses demonstrados, a capacidade revelada e às deficiências encontradas, às ambições e aos desejos que nutre em relação às profissões. (Boletim..., n. 3, 1948, p. 35, grifos nossos)

Fica claro, destarte, que a atenção a tudo que diz respeito ao corpo – seu bom funcionamento biomecânico, sua higiene, sua postura, enfim, sua saúde – está diretamente vinculado ao exercício profissional, precedido, obviamente, pela formação ofertada na Escola Industrial. Não seria sem importância lembrar que, em outra ocasião, Foucault (2004, p. 321) ressaltara que, não obstante o investimento sobre o corpo das crianças

83 Optamos por manter a grafia adotada à época pela Língua Portuguesa.

– sobretudo as burguesas – tenha se dado notadamente através da cruzada antimasturbatória do século XIX, a partir de então « a medicina e a sexualidade são postas em contato por intermédio da família [...] A própria família se tornou um agente de medicalização da sexualidade em seu próprio espaço ».

Nessa medicalização, as normatizações referentes à higiene são intensificadas. Vigarello (2018) e Gleyse (2018), expandindo as intuições foucaultianas do curso *Os Anormais* (1975), exploram algumas facetas relativas à educação das classes trabalhadoras. Essa realidade se traduz, desde então, numa preocupação constante com a ortopedia dos corpos e com a economia de suas energias, sendo os filhos dos operários um dos principais focos desse investimento.

Ao mesmo tempo em que surge a preocupação com as deformações corporais da infância, vem à tona a necessidade de sua instrução. A industrialização alterou o espaço da cidade – demografia, organização sanitária – e o cotidiano dos operários, fazendo com que os primeiros higienistas se preocupassem com as condições de vida da classe trabalhadora, especialmente no que se refere à associação entre as deformações físicas e a perturbação da ordem, pondo em relevo uma correspondência entre o físico e o moral (Vigarello, 2018, p. 192-194).

Pelo exposto, corroboramos a posição de Bordignon (2012) quando enfatiza que os boletins traziam preocupações constantes com a necessidade de controlar a « moralidade » dos alunos e em certa medida também dos professores do ensino industrial, bem como demonstraram, basicamente, a imposição da ideologia das classes dominantes por meio da educação técnica, e trouxeram uma carga muito grande de informações acerca do projeto de cidadão-trabalhador que se imaginava para o país. A Figura 2 anteriormente apresentada exprime e resume de maneira exemplar, por conseguinte, a relação entre a orientação profissional e a formação do técnico para a indústria, sendo o corpo higienizado e condicionado uma das diretrizes fundamentais.

Reforçando esse direcionamento, o boletim da CBAI de outubro de 1960, ao discorrer acerca do ajustamento da personalidade em aspecto de uma ação, apresenta as seguintes considerações:

Uma pessoa não somente usa as mãos e o cérebro no seu trabalho, mas também suas emoções, suas disposições de espírito e muitas outras coisas complexas que a fazem diferente das outras. Um dos principais objetivos da orientação educacional é ajudar o aluno a conhecer suas habilidades e seus interesses, desenvolvê-los, ligá-los aos propósitos que tem na vida e auxiliá-lo a desenvolver algum grau de auto-orientação. Isto significa que a orientação está intimamente ligada à vida escolar, aos programas e métodos de ensino, às normas disciplinares, à frequência, às atividades extra-classe, ao programa de assistência médica e as relações com o lar e a comunidade.

Os currículos escolares raramente proporcionam aos alunos a oportunidade de satisfazerem suas tendências emocionais. Raramente oferecem aos alunos a possibilidade de utilizarem as aptidões especiais que possuem, aproveitando seus naturais recursos, ou então nada promovem para fazer com que o estudante, mal sucedido em certa atividade, não seja diminuído em face de situações superiores à própria capacidade.

Quase nunca os jovens são auxiliados de modo de alcançar maturidade mental; em geral, inconscientes, não avaliam a relação que existe entre saúde física e mental. Um programa de higiene mental, parte integrante do programa de orientação, deverá abranger a totalidade dos estudantes, pois o significado de higiene implica em preservação da saúde. (Boletim..., n. 8, 1960, p. 05).

Nesse sentido, é notório que a orientação profissional tinha por base o nexo entre saúde física e mental e higiene. Sobre este aspecto, Machado (2019, p. 97), destaca que em relação ao conhecimento do indivíduo, « os estudos sobre a personalidade eram fundamentais, bem como a análise dos fatores que interferiam na formação da personalidade, em especial, a hereditariedade e o meio. O ajustamento do aluno sofreria a ação desses dois campos. »

Essa preocupação, conforme já está explícito no excerto acima citado, persistirá no instrumento pedagógico do qual a escola dispõe para organizar, dentre outras questões, as suas práticas: o currículo. No Ensino Industrial, ele era composto por disciplinas de « Cultura Geral » e de « Cultura Técnica », bem como de « Práticas Educativas ». A Educação Física se situava neste último âmbito, acompanhada do Canto Orfeônico, conforme o apresenta o Boletim n. 9 de 1960:

« TÍTULO I

Dos Currículos Mínimos

CAPÍTULO X

Dos Cursos de Aprendizagem Industrial

Art. 1.º — O curso de aprendizagem industrial compreenderá, pelo menos, às seguintes matérias e práticas:

1. a série: — Linguagem. Estudos Sociais (inclusive Geografia e História), Matemática de Oficina, Desenho, Ciências (gerais), além de Práticas de Oficina e Práticas Educativas (Educação Física, Canto Orfeônico e, para estudantes do sexo feminino, Educação Doméstica).

Art. 4.º — Em tôdas as séries haverá práticas educativas, compreendendo, em uma ou diversas séries:

- a) atividades que visem à educação artística, especialmente musical, de frequência obrigatória em tôdas as séries;
- b) atividades destinadas à educação moral e cívica e à orientação social;
- c) educação doméstica, de frequência obrigatória em tôdas as séries, exclusivamente para estudantes do sexo feminino;
- d) educação física, de frequência obrigatória em tôdas as séries, para os alunos dos cursos diurnos, até 18 anos de idade.

Parágrafo único. A educação religiosa, ministrada de acordo com a confissão do aluno, sem frequência obrigatória ». (Boletim..., n. 9, 1960, p. 9).

A portaria com essas deliberações sobre os cursos de aprendizagem industrial foi publicada no boletim da CBAI de dezembro de 1960, remetendo à perspectiva de Bordinon (2012) quando enfatiza que os textos exprimiam temas às reportagens com vistas à necessidade de controlar a « moralidade », fosse de alunos ou professores. Na esteira dessa preocupação, que deveria contaminar positivamente toda a comunidade escolar, a organização curricular supracitada se materializava em alguns eventos anuais, como a exposição de trabalhos na Escola Técnica Nacional. Acerca desta atividade, Celso Suckow da Fonseca faz o seguinte comentário:

Mesmo as chamadas “práticas educativas” estiveram presentes; a Economia Doméstica apresentou uma originalíssima mesa de doces e comestíveis; a Educação Física mostrou sua eficiência por meio de gráficos e fotografias. O Serviço Médico e o Ambulatório Dentário expressaram seus resultados e o desenvolvimento de suas atividades por meio de gráficos expressivos e estatísticas esclarecedoras. (Boletim..., n. 1, 1947, p. 10, grifo nosso).

Dois aspectos chamam-nos a atenção no excerto acima. Em primeiro lugar, o emprego do advérbio *mesmo* num contexto sintático no qual ele indica uma inclusão de práticas que, normalmente, estariam fora desse contexto – a Economia Doméstica e a Educação Física. Isso já nos diz algo sobre o lugar destas últimas no interior do currículo formal. Apesar de a preocupação com o corpo ser presente desde o ingresso na Escola Industrial, seu lugar no currículo é ambíguo. Até a nomenclatura que designa o conjunto no qual se insere a Educação Física – isto é, as « práticas educativas » – é questionável, pois sugere que as outras atividades escolares não são educativas. Ademais, o fato de logo em seguida constatarmos a descrição das atividades médicas nos aponta a relevância dos cuidados com a saúde.

Em segundo lugar, ao informar que a eficiência da Educação Física foi demonstrada por meio de gráficos e fotografias, percebe-se a associação do corpo à sua dimensão matematizável e imagética. Os índices desse corpo podem ser apresentados em gráficos, como os que o serviço médico e o ambulatório dentário fazem, o que nos

reenvia à clássica tensão epistemológica no interior da Educação Física, uma vez que seu objeto, até hoje, é disputado pelas Ciências Humanas e pelas Ciências da Saúde concomitantemente. Estas últimas teriam preponderância sobre aquelas, uma vez que a apresentação dos índices significa um controle racional do corpo e, por isso, uma maior legitimidade científica.

Mesmo se dando a ver pelas imagens, não se trata, nesse caso, da experiência fotográfica da sensibilidade evocada por Barthes (1984, p. 39), a saber, aquela que nos desperta o interesse enquanto « sentimento », e não « como uma questão (tema) ». O pensador francês, em vez disso, trata essa experiência « como uma ferida: vejo, sinto, portanto noto, olho, penso ». No caso em xeque, associadas aos gráficos, as imagens parecem corroborar o lugar de instrumentalização racional do corpo (Gleyse, 2018) na Educação Industrial. Isso não significa, contudo, que não abram uma fissura no currículo, como as feridas fazem com o corpo, estabelecendo um ponto de passagem entre o exterior e o interior.

De todo modo, no contexto explorado por Vigarello e Gleyse, surge a preocupação com a instrução primária universal, no interior da qual emerge a Educação Física enquanto disciplina – tanto como componente curricular quanto como estratégia biopolítica – materializada através da ginástica. O investimento massivo nessa prática corporal tinha a ver com a indústria, « que deveria ganhar com a prevenção dos enfraquecimentos e das deformações » (Vigarello, 2018, p. 195). O movimento ginástico europeu influenciará o modo de organização da Educação Física alhures, inclusive no Brasil, com uma finalidade claramente associada à moralização dos indivíduos, aos seus modos de ser, numa associação com o discurso médico-higienista (Soares, 2004, pp. 105-106; Soares, 2005, p. 20), conforme explicita o trecho do boletim acima citado.

Um indício do discurso sobre as práticas de Educação Física e sua importância para a educação industrial está no lugar por elas ocupado no cotidiano escolar, especialmente nas festividades, como a ocorrida por ocasião do Cinquentenário do Ensino Industrial na Escola Técnica de Vitória em setembro de 1960.

A Figura 3, apresentada no Boletim de número 4 (Boletim..., n. 4, 1960, p. 9), vem acompanhada da

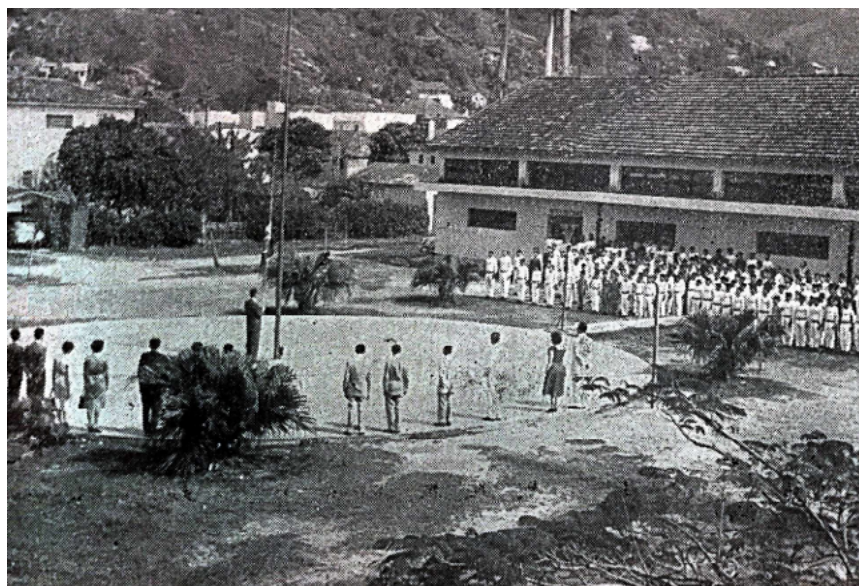


Figura 3: Hasteamento da Bandeira Nacional na Escola Técnica de Vitória (23 de setembro de 1960). Fonte: Boletim da CBAI, n. 4, 1960, p. 9.

seguinte descrição: « Dia 20 — Demonstração de educação física. Abertura da Exposição. Almoço de confraternização (Professores, Funcionários, ex-alunos, Grêmio ‘Rui Barbosa’ e representantes da Imprensa) ». Depreende-se, dela, uma articulação entre formação técnica e corpo moralizado pelo civismo – articulação esta previamente existente no cotidiano escolar, bem como nos livros didáticos das Escolas de Aprendizes e Artífices (Santos; Afonso, 2018) – instituição que precede as Escolas Industriais.

Ademais, a formação em fileiras remete-nos à organização em curso no espaço escolar desde o século XVIII, reforçando o caráter hierárquico e serial, que ocupa não somente as salas e corredores, mas também o pátio. A localização, nesse sentido, é funcional, e estar diante do mestre é um princípio de ordenação (Foucault, 2010, pp. 139-141). O enfileiramento, a organização milimétrica dos alunos remete-nos, além disso, à forte influência do militarismo na Educação Física brasileira (Soares, 2005, p. 69).

Face ao exposto, percebe-se que a Escola Industrial é completamente influenciada pela « melhoria do rendimento no trabalho », uma vez que este « tornou-se [...] valor cardinal » (Gleyse, 2018, p. 232), sendo decisiva, nesse sentido, a representação do corpo enquanto máquina, ideia que ocupa as preocupações dos primeiros teóricos da Educação Física. Georges Demenÿ, por exemplo, sustenta que a racionalização dos movimentos corporais dos trabalhadores conduz a « melhorias aos ofícios manuais », uma vez que se tem « uma adaptação mais perfeita das ferramentas à organização humana [...] ». Esse ramo da ciência dos movimentos é, com a higiene, uma das aplicações mais úteis das ciências biológicas » (Demenÿ *apud* Gleyse, 2018, p. 276). Nessa direção, compreendem-se não somente a significativa quantidade de recomendações concernentes à higiene e à saúde, mas também, por exemplo, as orientações muito precisas sobre a disposição do corpo em interação com o maquinário: « A fim de dar um bom balanço no corpo e para conseguir um controle perfeito sôbre [sic] o trabalho, o operador deve ficar em frente do cortador, com o corpo virado ligeiramente para a frente » (Boletim..., n. 5, 1947, p. 8).

Demenÿ, no mesmo texto evocado por Gleyse, anuncia o corolário de seu argumento acerca da importância da ciência dos movimentos então em ascensão: « Ela contribui, em muitos aspectos, para a melhoria das condições futuras das classes trabalhadoras » (Demenÿ *apud* Gleyse, 2018, p. 276). É com essa afirmação que gostaríamos de concluir essas notas introdutórias, uma vez que ela resume as relações iniciais entre o corpo e a educação industrial nos Boletins da CBAI: uma prática educativa a serviço da formação profissional, impregnada pela preocupação higienista e moralizante dos trabalhadores.

Considerações finais

O corpo é notadamente representado nos Boletins da CBAI vinculado às orientações profissionais, às atividades físicas, ao cuidado com hábitos no trabalho nas fábricas e à moralidade e disciplina no espaço da industrial. Fica clara, assim, a sua relevância para as pesquisas no campo da história da educação profissional, haja vista que

a relação entre, de um lado, a saúde física e mental e, de outro, a higiene – temáticas mais frequentes nos boletins analisados no que concerne às orientações profissionais – ainda hoje são questões prementes no universo laboral. Este é marcado, não raro, pela exploração máxima do corpo dos diversos tipos de trabalhadores, desembocando em adoecimento e sofrimento, situações constatadas desde a iniciação ao trabalho proporcionada pelas instituições de Educação Profissional e Tecnológica (Pacheco; Nonenmacher; Cambraia, 2020) até o mundo do trabalho (Antunes; Praun, 2015).

Ressaltamos, por fim, que essa investigação inicial nos leva a sustentar que os Boletins da CBAI não somente se constituem em preciosas fontes à história da educação profissional brasileira através da análise do corpo higienizado e moralizado, mas também abre outras abordagens de pesquisa. Referimo-nos ao recorte de gênero, às relações entre corpo e cinema educativo na educação industrial, à disciplinarização do corpo no espaço do trabalho e à relação entre cultura geral e cultura técnica na educação industrial. Temos, assim, um vasto campo a ser explorado em suas irrupções históricas e em suas implicações na história do tempo presente.

Travail, santé et hygiène : représentations du corps dans le bulletin de la CBAI (1947-1961)

Olívia Morais de Medeiros Neta

Université Fédérale du Rio Grande do Norte (Natal-Brésil) Écoles Doctorales « Éducation » (PPGE/UFRN) et « Éducation Professionnelle » (PPGEP/IFRN)
olivianeta@gmail.com

Avelino Aldo de Lima Neto

IFRN (Natal-Brésil) Écoles Doctorales « Éducation » (PPGE/UFRN) et « Éducation Professionnelle » (PPGEP/IFRN), Laboratoire Observatório da Diversidade (IFRN/CNPq)
ave.neto@hotmail.com

Traduction :

Avelino de Lima Neto

Révision :

Jacques Gleyse

Introduction

Les gouvernements du Brésil et des États-Unis d'Amérique (USA) ont établi un programme de coopération signé par le décret-loi n° 9.724 du 3 septembre 1946, qui a créé la Commission Brésilienne-Américaine d'Éducation Industrielle (CBAI) afin de promouvoir la formation des enseignant·es pour travailler dans l'éducation industrielle. C'est ainsi que la CBAI a été créée dans le cadre de la politique dite: de « bon voisinage » (Tota, 2000).

Avant la création de la CBAI, les relations des États-Unis avec le Brésil dans le domaine de l'éducation remontent à 1941. À cette occasion, un programme d'échange a été mis en place pour lequel des jeunes des pays d'Amérique Latine ont été sélectionné·es pour étudier aux États-Unis, notamment dans le domaine de l'industrie (Tota, 2000). Deux ans plus tard, en 1943, à l'occasion de la première conférence des ministres et directeur·rices de l'éducation des républiques américaines, tenue à La Havane, la recommandation XV, intitulée « Écoles d'enseignement industriel et technique », a été approuvée, renforçant les relations susmentionnées.

Ainsi, selon Amorim (2004), sur la base de cette recommandation, un accord a été signé entre le Ministère brésilien de l'Éducation et de la Santé et le *Inter-American Educational Foundation Inc* (la Fondation éducative interaméricaine), organisme subordonné

au *The Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* (OCIAA). La clause IV de l'accord prévoyait la création d'une commission spéciale dont la fonction était de mettre en œuvre le programme de coopération éducative entre les deux pays en question.

Le CBAI a commencé ses activités en 1947, à Rio de Janeiro, ville définie comme le siège du programme. À cette fin, une réunion des directeurs d'établissements d'enseignement industriel a été organisée. La Commission, intégrée dans la structure du Ministère brésilien de l'Éducation et de la Santé, était dirigée par un directeur de chaque pays membre, sous la présidence du Brésil. Dans ce cas, le surintendant brésilien de la CBAI était membre titulaire du Conseil de l'éducation industrielle du ministère susmentionné.

Selon Falcão e Cunha (2001, p. 151), la Commission a promu des cours, des visites techniques et un vaste programme éditorial, qui a principalement touché les directeurs et les enseignants des écoles industrielles du réseau fédéral. Ce programme a encouragé des actions telles que l'organisation et la diffusion du Bulletin CBAI et de 124 livres et brochures, faisant partie de ces publications, résultat de l'intention initiale de la Commission, à savoir la formation des enseignant·es pour travailler dans l'enseignement industriel. Ainsi, pour l'analyse menée dans cet article, nous nous limitons aux Bulletins CBAI et, plus précisément, nous nous demandons: quelles sont les représentations du corps dans l'enseignement industriel présentes dans les Bulletins CBAI?

Par représentations, nous entendons les manières dont l'objet en question est présenté dans les documents et comment il est lié aux objets qui lui sont proches: quelles relations sont établies, quelles hiérarchies sont dessinées, quelles valorisations sont créées, quels espaces physiques et symboliques sont occupés. Comme outil méthodologique pour diagnostiquer ces représentations, nous avons effectué une recherche des mots « corps » et « éducation physique » dans tous les bulletins publiés de 1947 à 1961, car ces deux termes sont théoriquement et épistémologiquement articulés, formant un ensemble qui met en évidence l'objet et le dispositif curriculaire dont il est responsable.

Dans ce contexte, il convient de noter que le corps est un objet d'étude bien établi au sein des sciences humaines et sociales, en particulier dans le domaine de l'éducation, tant au Brésil qu'en France. En Europe, les recherches d'Andrieu (1993), de Vigarello (2018) et de Gleyse (2018) sont des références établies. Au Brésil, les œuvres d'Assmann (1994), Caminha (2010), Medeiros (2010), Lima (2018), Nóbrega (2010), Porpino (2006), Santin (1987), Silva (2016), Soares (1998) et d'autres sont à retenir pour ce domaine, et une approche interdisciplinaire y est récurrente, croisant des domaines tels que la philosophie, l'histoire et la sociologie avec l'éducation physique et/ou la danse⁸⁴.

On ne peut pas en dire autant lorsqu'on se concentre sur le domaine de l'éducation professionnelle brésilienne, dans lequel il existe une lacune épistémologique sur le sujet en question, comme le soulignent Lima Neto, Cavalcanti et Gleyse (2018) dans un dossier récemment publié. À cette même occasion, Lustosa, Silva et Medeiros Neta (2018)

84 De nombreux travaux de troisième cycle ont déjà été développés sur le sujet (Nóbrega; Silva; Lima Neto, 2015).

ont postulé l'existence d'un dispositif de contrôle du corps dans l'École Industrielle de Natal de 1942 à 1968 — c'est-à-dire dans la période qui couvre pour partie les années de publication du Bulletin CBAI — provoquant ainsi l'initiation de recherches sur le sujet. En France, Gleyse (2018) et, plus précisément, Thomas (2018), démontrent l'existence d'une plus grande vitalité des études sur le corps au sein de l'enseignement technique.

Dans ces conditions, la présente initiative est justifiée. Avec elle, nous visons à analyser de manière introductive comment le CBAI, à partir de ses Bulletins, a représenté le corps dans l'enseignement industriel. Les Bulletins CBAI ont notamment diffusé des directives didactiques et pédagogiques pour les écoles techniques du pays, exprimant ainsi les impératifs du Programme de coopération éducative entretenus par les gouvernements du Brésil et des États-Unis d'Amérique⁸⁵. Ce soutien pédagogique a duré jusqu'en 1962, date à laquelle le CBAI a été supprimé à l'initiative du gouvernement brésilien, qui a transféré ses attributions à une autre agence du Ministère de l'Éducation⁸⁶. Du côté américain, ses fonctions ont été absorbées par l'Agence des États-Unis pour le développement international (*United States Agency for International Development* - USAID), qui a centralisé l'assistance technique et financière de ce pays, y compris dans le domaine de l'éducation.

Cet article est organisé comme suit: dans un premier temps, il présente une description des Bulletins CBAI en tant que source de recherche dans l'histoire de l'éducation professionnelle. Par la suite propose, un diagnostic propédeutique des lieux du corps dans les bulletins au cours de ses quatorze années d'existence. Enfin, des considérations finales sont faites, soulignant l'importance de l'analyse du corps comme espace dans lequel on peut voir les signes plus ou moins instables, les failles, les fissures d'une culture et de son temps, bref, la « surface d'inscription des événements » (Foucault, 1979, p. 22). L'intention est de proposer d'autres outils pour le domaine épistémologique de l'éducation professionnelle dans son histoire et ses pratiques pédagogiques.

Les bulletins CBAI: source pour l'histoire de l'éducation professionnelle

Le Bulletin CBAI était une publication imprimée et en série du programme de coopération éducative maintenu par les gouvernements du Brésil et des États-Unis d'Amérique qui a circulé de janvier 1947 à novembre 1961.

Entre 1947 et 1962, le CBAI a eu son siège dans la ville de Rio de Janeiro et, à partir de 1958, il a commencé à avoir un sous-centre au Centre de Recherche et de Formation des Enseignants créé à l'École Technique Fédérale du Paraná, dans la ville de Curitiba.

85 Les Bulletins CBAI analysés dans cet article font partie du catalogage effectué lors du stage post-doctoral d'Olivia Morais de Medeiros Neta sous la supervision de la professeure Maria Ciavatta à l'Universidade Federal Fluminense. Suite à ce catalogage, le livre *Fontes para a História da Educação Profissional: Boletim da CBAI* (Sources pour l'histoire de l'éducation professionnelle: Bulletin CBAI), écrit par Olivia Morais de Medeiros Neta et Maria Ciavatta, a été mis sous presse.

86 En 1953, le ministère de l'éducation et de la santé a été divisé en deux ministères: le ministère de l'éducation et de la culture (MEC) et le ministère de la santé.

Là aussi, la direction était exercée à parts égales par un directeur brésilien — en l'occurrence, le directeur de l'École — et un directeur américain, nommé par la Fondation éducative interaméricaine via la CBAI.

De 1947 à 1962, les ingénieurs-éducateurs suivants ont été directeurs au nom du Brésil: 1) Francisco Montojos, de janvier 1947 à juillet 1949; 2) Italo Bologna, de juillet 1949 à mars 1951; 3) Solón N. de S. Guimarães, de mars 1951 à juin 1953; 4) Flávio P. Sampaio, de juillet 1953 à août 1955; 5) Carlos Pasquale (intérimaire), d'août 1955 à décembre 1955; 6) Francisco Montojos, de décembre 1955 à février 1961 et 7) Arnaldo Hildebrand, de février 1961 à novembre 1962.

Le Bulletin a connu deux phases, la première de 1947 à 1957, lorsque le siège de l'entité fonctionnait exclusivement à Rio de Janeiro; la seconde de 1958 à 1961, lorsque la publication était sous la responsabilité du Centre de Recherche et de Formation des Enseignants pour l'Enseignement Industriel, récemment créé à Curitiba, au sous-siège du CBAI dans cette ville (Falcão; Cunha, 2001). De janvier 1947 à novembre 1961, 150 numéros ont été publiés.

Dans le numéro 1 du Bulletin CBAI, ses objectifs sont exposés: « (1) informer toutes les parties intéressées par le développement et les progrès de l'éducation industrielle au Brésil; (2) publier des articles touchant à l'éducation industrielle; (3) présenter des informations spécifiques utiles aux enseignants et aux directeurs de l'éducation industrielle » (Bulletin..., n. 1, 1947). Remis « gratuitement » aux directeur·rices et enseignant·es des établissements d'enseignement industriel et aux personnes les plus intéressées, le Bulletin acceptait la publication d'articles intéressants pour l'enseignement industriel qui pouvaient être envoyés au CBAI. (Ciavatta, 2009).

Concernant la matérialité du Bulletin, il convient de mentionner que l'en-tête de la première page était coloré et que les couleurs variaient à chaque édition. Elle pouvait être rouge, bleue, jaune, verte, marron et orange. Voici l'en-tête du numéro 11, novembre 1947:



Figure 1: Bulletin CBAI numéro 11, novembre 1947

Source: Collection de la Bibliothèque Nationale du Brésil

L'en-tête porte sur ses côtés les marques d'usure du temps. L'illustration qui en occupe le centre est celle d'une industrie en pleine activité, avec ses machines, ses

longues cheminées qui exhalent des fumées et ses bâtiments aux formes géométriques marquées. Dans le cas du bâtiment situé dans le coin droit, ses fenêtres ressemblent davantage à des grilles. Ainsi, bien que l'organe de publication ait été axé sur « l'éducation industrielle », l'accent est mis sur l'industrie en tant que réalité économique. En dévoilant « des éléments idéologiques de la conception de la réalité et de la vision du monde » (Ciavatta, 2012, p. 36), l'image révèle une acception particulière de l'éducation professionnelle — et ici nous nous permettons d'être délibérément anachroniques sur la signification de cette expression telle que nous l'utilisons aujourd'hui — de l'époque: l'éducation se fait dans l'industrie. Ou, pour le dire autrement: l'industrie éduque.

Dans ce sens, il est entendu que la publication des Bulletins CBAI a été alignée sur les actions prévues dans le cadre du programme de coopération signé par le décret-loi n° 9.724 du 3 septembre 1946 entre le Brésil et les États-Unis, en particulier celles qui se référaient à: a) l'étude et la révision du programme d'éducation industrielle; b) l'élaboration et l'acquisition de matériel didactique; et c) l'extension des services de bibliothèque; la vérification de la littérature technique existante en espagnol et en portugais; l'examen de la littérature technique existante en anglais et la prévision de l'acquisition et de la traduction des ouvrages qui présentent un intérêt pour notre éducation industrielle. (Fonseca, 1961)

On peut donc comprendre l'importance des Bulletins en tant que document concernant l'Éducation professionnelle brésilienne, puisque leur contenu recoupe la réalité didactique-pédagogique de l'Éducation industrielle. Non seulement ils ont proposé de rendre compte de manière impartiale et naïve des événements des Écoles, mais ils ont également présenté les lois et directives, diffusé les expériences pédagogiques vécues avec les élèves et les enseignant·es, signalé l'émergence de nouvelles technologies éducatives et exposé des réflexions d'ordre théorique, avec toute la charge idéologique propre à la constitution des pratiques humaines et, concrètement, de la réalité éducative.

Nous soulignons par là que les documents ne sont pas exempts, par exemple, de questions auxquelles nous sommes plus sensibles aujourd'hui, comme celles concernant les inégalités entre femmes et hommes, qui pourront certainement être explorées dans une autre étude. Pour la présente occasion, en tout cas, il faut partir du postulat suivant: les Bulletins ont exercé un rôle prépondérant dans la réalité pédagogique de l'Éducation Industrielle, et c'est dans ces tensions entre l'organisation des pratiques pédagogiques et leur propagation discursive dans les numéros de ce véhicule de communication que nous abordons le phénomène du corps dans sa matérialisation scolaire.

Le corps dans l'enseignement industriel: travail, santé et hygiène

L'éducation industrielle était l'objectif du CBAI, et cet objectif était initialement orienté vers la formation des enseignant·es destiné·es à travailler dans l'éducation industrielle. En ce sens, nous en déduisons que dans les publications examinées, l'accent est mis sur les demandes de l'industrie et l'articulation de ses actions avec le ministère de l'éducation

et de la santé publique — en donnant une orientation systématique à l'enseignement professionnel et technique — mais qu'il développe aussi un discours humaniste sur l'enseignement technique et professionnel (Ciavatta, 2009).

Il ne peut pas passer inaperçu que le ministère de l'éducation a accumulé, à l'époque, les attributions concernant le ministère de la santé. Cela indique quelque chose de symptomatique: l'éducation et les soins de santé sont des initiatives politiques étroitement liées, prises par les États occidentaux depuis le milieu du XVIII^e siècle. Ainsi, l'attention portée par l'école aux conditions matérielles n'est pas un hasard, l'une des premières préoccupations expliquées dans le Service d'Orientation Professionnelle, le secteur chargé de l'admission et de la bonne insertion de l'étudiant·e dans l'établissement.

Dès leur arrivée dans l'école, les conditions mentionnées ci-dessus ont été étudiées par la recherche sociale, en même temps que les conditions domestiques, économiques et éducatives ont été examinées, comme le montre la figure 2.

En ce sens, le corps se présente comme un élément décisif dans l'Ecole Industrielle avant même que l'étudiant·e n'entre dans les cours des Ecoles Techniques. Comme on peut le voir, pour y être admis, il fallait non seulement passer les examens d'entrée traditionnels, mais aussi l'examen médical⁸⁷.

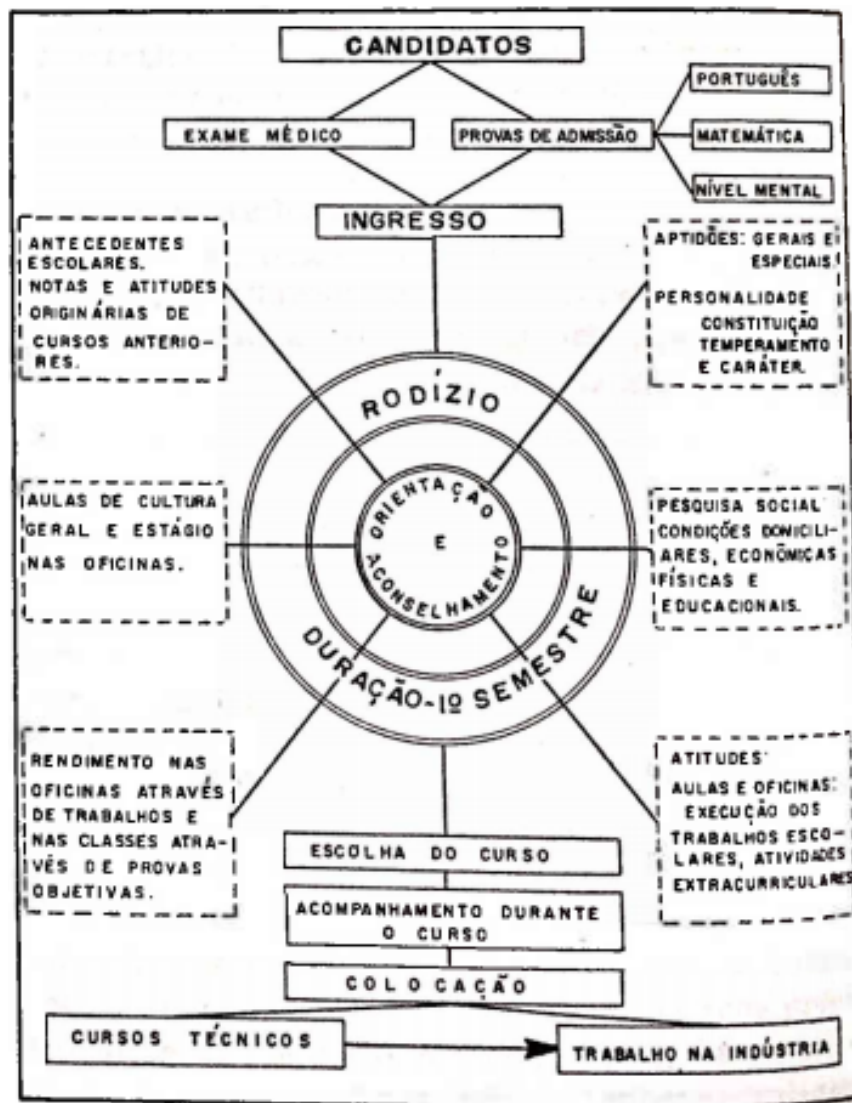


Figure 2: Les conditions physiques dans le processus d'orientation professionnelle. Source: Bulletin CBAI, n. 4, avril 1956, p. 1586

87 L'association entre le corps et la santé est une préoccupation constante depuis le milieu du XIX^e siècle. A cette époque, dans un premier temps, plusieurs agents philanthropiques (tels que les ordres religieux) s'occupaient de la santé, de l'hygiène, du logement, de l'alimentation, bref des populations. Plus tard, les institutions et les connaissances, avec leurs caractères respectifs – inspecteur·rices, travailleur·euses sociaux·ales, psychologues – ont commencé à remplir ces fonctions. Au croisement de ces réalités, on trouve la médecine comme dénominateur commun (Foucault, 1979, p. 151).

Dans le cas des écoles industrielles, une fois admis, l'étudiant·e a été suivi·e pendant un semestre par l'Orientation professionnelle, un service qui comprend plusieurs phases présentées dans le schéma ci-dessus. Bien qu'elles ne soient pas numérotées, le Bulletin n. 3 de 1948 indique que dans la première d'entre elles, « l'étude de l'individu, ayant pour but la connaissance de toute sa vie, c'est-à-dire de tous les aspects de sa personnalité; cette étude doit aussi aider l'intéressé à se connaître lui-même, ce qui est fondamental pour le choix d'une profession » (Bulletin n. 3, 1948, p. 35, c'est nous qui soulignons)⁸⁸.

La recherche de la connaissance de la « vie totale » et « de tous les aspects de sa personnalité » nous conduit, en quelque sorte, à la notion d'être universel, si chère aux investissements philosophiques et anthropologiques du jeune Marx, comme on le voit dans les Manuscrits économique-philosophiques: « L'homme s'approprie son essence universelle de manière universelle, donc comme un homme total » (Marx, 2010, p. 108). Cette déclaration se trouve dans un contexte d'explication sur l'étrangeté causée par la propriété privée par rapport aux facultés humaines. L'étrangeté divise le sujet et le réduit à une seule de ses dimensions. Plus loin, l'auteur poursuivra: « Chacune de ses relations humaines avec le monde, voir, entendre, sentir, goûter, ressentir, penser, intuition, percevoir, vouloir, être actif, aimer, bref, tous les organes [...] sont dans son comportement [...] le déclencheur de l'efficacité humaine » (Marx, 2010, p. 108, souligné par l'auteur).

En ce sens, on peut supposer que l'attention de l'école industrielle avec la connaissance de la vie globale du sujet aborde le souci marxien de la préservation de l'efficacité de toutes les dimensions de l'individu. Le Bulletin en question précise cependant que l'étendue de cette prise en charge était en fait le choix d'une profession — et, on le comprend, l'adaptation des aspects de la personnalité des individus aux exigences du métier. Ce n'est donc pas tant une attention pédagogique à ce que nous appelons aujourd'hui la formation humaine intégrale qui était en cause, mais l'accomplissement des conditions préalables à une profession donnée. Cette perspective est renforcée dans le même bulletin: « L'étude de l'individu doit s'inscrire dans l'histoire de sa vie, en contenant des informations relatives à son milieu familial, ses résultats scolaires, ses conditions physiques et de santé, sa conduite, les relations qu'il entretient, les intérêts manifestés, les capacités révélées et les carences constatées, les ambitions et les désirs qu'il nourrit par rapport aux professions. » (Bulletin..., n. 3, 1948, p. 35, c'est nous qui soulignons).

Il est clair que l'attention portée à tout ce qui concerne le corps — son bon fonctionnement biomécanique, son hygiène, sa posture, bref, sa santé — est directement liée à l'exercice professionnel, précédé, bien sûr, par la formation offerte à l'École industrielle. Il ne serait pas sans importance de rappeler qu'à une autre occasion, Foucault (2004, p. 321) avait souligné que, malgré l'investissement sur le corps des enfants — surtout

⁸⁸ Nous avons choisi de conserver l'orthographe adoptée à l'époque par la langue portugaise.

bourgeois·es — intervenu notamment à travers la croisade anti-masturbation du XIX^e siècle, désormais « la médecine et la sexualité sont mises en contact par le biais de la famille [...] La famille elle-même est devenue un agent de la médicalisation de la sexualité dans son propre espace ».

Dans cette médicalisation, les normes concernant l'hygiène sont intensifiées. Vigarello (2018) et Gleyse (2018), développant les intuitions foucaaldiennes de *Les Anormaux* (1975), explorent certaines facettes de l'éducation de la classe ouvrière. Depuis lors, cette réalité s'est traduite par un souci constant d'orthopédie des corps et d'économie de leurs énergies, les enfants des travailleur·euses étant l'un des principaux axes de cet investissement.

En même temps que se pose la question des malformations corporelles chez les enfants, le besoin de leur éducation se fait sentir. L'industrialisation a modifié l'espace de la ville — la démographie, l'organisation sanitaire — et la vie quotidienne des travailleur·euses, amenant les premiers hygiénistes à se préoccuper des conditions de vie de la classe ouvrière, notamment en ce qui concerne l'association entre déformations physiques et déviance, « mettant en évidence une correspondance entre le physique et le moral » (Vigarello, 2018, pp. 192-194).

Pour ce qui précède, nous validons la position de Bordignon (2012) lorsqu'il souligne que les Bulletins se sont préoccupés de manière constante de la nécessité de contrôler la « moralité » des élèves et, dans une certaine mesure aussi, des enseignant·es de l'enseignement industriel ainsi que lorsqu'il démontre, sur le fond, l'imposition de l'idéologie des classes dominantes au travers de l'enseignement technique et apporte une très grande quantité d'informations sur le projet citoyen·ne-travailleur·euse qui a été imaginé pour le pays. La figure 2 présentée précédemment exprime et résume de manière exemplaire, donc, la relation entre l'orientation professionnelle et la formation du technicien pour l'industrie, le corps hygiénisé et conditionné étant l'une des lignes directrices fondamentales.

Renforçant cette orientation, le Bulletin CBAI d'octobre 1960, lorsqu'il aborde l'ajustement de la personnalité du sujet à une action, affirme les choses suivantes:

« Une personne utilise non seulement ses mains et son cerveau dans son travail, mais aussi ses émotions, ses humeurs et bien d'autres choses complexes qui la rendent différente des autres. L'un des principaux objectifs de l'orientation scolaire est d'aider l'étudiant à connaître ses capacités et ses intérêts, à les développer, à les relier à ses objectifs de vie et à l'aider à développer un certain degré d'auto-orientation. Cela signifie que l'orientation est étroitement liée à la vie scolaire, aux programmes et méthodes d'enseignement, aux normes disciplinaires, à l'assiduité, aux activités hors de la classe, au programme de soins de santé et aux relations avec le foyer et la communauté.

Les programmes scolaires offrent rarement aux élèves la possibilité de satisfaire leurs tendances émotionnelles. Ils offrent rarement aux élèves la possibilité d'utiliser leurs compétences particulières, en tirant parti de leurs ressources naturelles, ou ils ne font rien pour que l'élève, qui ne réussit pas dans une certaine activité, ne soit pas diminué face à des situations supérieures à sa propre capacité.

Les jeunes ne sont pratiquement jamais aidés à atteindre la maturité mentale; en général, inconscients, ils n'évaluent pas la relation qui existe entre la santé physique et mentale. Un programme d'hygiène mentale, partie intégrante du programme d'orientation, devrait couvrir tous les étudiants, car le sens où l'hygiène implique la préservation de la santé ». (Bulletin..., n. 8, 1960, p. 05).

En ce sens, il est clair que l'orientation professionnelle était basée sur le lien entre la santé physique et mentale et l'hygiène. Sur cet aspect, Machado (2019, p. 97), souligne que par rapport à la connaissance de l'individu, « les études sur la personnalité étaient fondamentales, ainsi que l'analyse des facteurs qui interviennent dans la formation de la personnalité, en particulier l'hérédité et l'environnement. L'adaptation de l'étudiant subirait l'action de ces deux domaines ».

Cette préoccupation, déjà explicite dans l'extrait précité, persistera dans l'appareil pédagogique dont dispose l'École pour organiser, entre autres, ses pratiques: le programme d'études. Dans l'enseignement industriel, il était composé de sujets de « culture générale » et de « culture technique », ainsi que de « pratiques éducatives ». L'éducation physique se trouvait dans cette dernière zone, accompagnée de l'orphelinat, ainsi qu'on le voit dans le Bulletin n° 9 de 1960:

« TITRE I

Nombre minimum de CV

CHAPITRE X

Des cours d'apprentissage industriel

Art. 1. - Le cours d'apprentissage industriel comprendra au moins les sujets et pratiques suivants

1. la série: - Langue. Études sociales (y compris géographie et histoire), mathématiques en atelier, dessin, sciences (général), ainsi que pratiques en atelier et pratiques éducatives (éducation physique, chant choral et, pour les étudiantes: éducation domestique).

Art. 4 - Dans toutes les classes, il y aura des pratiques éducatives, comprenant, dans une ou plusieurs classes:

- a) les activités visant à l'éducation artistique, notamment musicale, fréquentation obligatoire à tous les niveaux;
- b) les activités visant à l'éducation morale et civique et à l'orientation sociale;
- c) l'enseignement domestique, la fréquentation obligatoire à tous les niveaux, exclusivement pour les élèves de sexe féminin;
- d) éducation physique, fréquentation obligatoire à tous les niveaux, pour les élèves des cours de jour, jusqu'à 18 ans.

Paragraphe unique. L'enseignement religieux, dispensé selon la confession de l'étudiant, sans obligation de fréquentation ». (Bulletin..., n. 9, 1960, p. 9).

L'ordonnance avec ces délibérations sur les cours d'apprentissage industriel a été publiée dans le Bulletin CBAI de décembre 1960 en se référant à la perspective de Bordignon (2012) lorsque celui-ci souligne que les Bulletins ont développé des thèmes dont le but relevait de la nécessité de contrôler la « moralité », que ce soit des élèves ou des enseignant-es. Dans le prolongement de cette préoccupation, qui devait influencer positivement l'ensemble de la communauté scolaire, l'organisation du programme d'études susmentionné s'est concrétisée par certains événements annuels, comme l'exposition des œuvres à l'École technique nationale. A propos de cette activité, Celso Suckow da Fonseca fait le commentaire suivant:

« Même les ainsi dites "pratiques éducatives" étaient présentes; l'économie domestique présentait un tableau très original de sucreries et de nourriture; l'éducation physique montrait son efficacité par des graphiques et des photographies. Le Service médical et la Clinique dentaire ont exprimé leurs résultats et le développement de leurs activités par des graphiques expressifs et des statistiques éclairantes. » (Bulletin..., n. 1, 1947, p. 10, c'est nous qui soulignons).

Deux choses attirent notre attention dans l'extrait ci-dessus. Premièrement, l'utilisation de l'adverbe « même » dans un contexte syntaxique dans lequel il indique une inclusion de pratiques qui seraient normalement en dehors de ce cadre: économie domestique et éducation physique. Cela nous renseigne déjà sur la place de ces dernières dans le programme d'études officiel. Bien que la préoccupation pour le corps soit présente depuis l'entrée à l'école industrielle, sa place dans le programme d'études est ambiguë. Même la nomenclature qui désigne l'ensemble dans lequel l'éducation physique est insérée — c'est-à-dire les « pratiques éducatives » — est discutable, car elle laisse entendre que les autres activités scolaires ne sont pas éducatives. De plus, le fait que nous découvrons rapidement la description des activités médicales nous montre la pertinence des soins de santé.

Deuxièmement, en informant que l'efficacité de l'éducation physique a été démontrée au moyen de graphiques et de photographies, on peut voir l'association du corps avec sa dimension mathématique et abstraite. Les indices de ce corps peuvent être présentés sous forme de graphiques, comme ceux que font le Service médical et la Clinique dentaire, ce qui nous ramène à la tension épistémologique classique au sein de l'Éducation physique, puisque son objet, jusqu'à aujourd'hui, se dispute entre les Sciences humaines et les Sciences de la santé de façon constante. Ces dernières auraient la prépondérance sur les secondes, puisque la présentation des indices signifie un contrôle rationnel du corps et, par conséquent, une plus grande légitimité scientifique.

Même si l'on regarde les images, ce n'est pas l'expérience photographique de la sensibilité évoquée par Barthes (1984, p. 39), à savoir celle qui suscite notre intérêt en tant que « sentiment » et non « en tant que question (thème) ». Le penseur français, au contraire, traite cette expérience « comme une blessure: je vois, je sens, donc je remarque, je regarde, je pense ». Dans le cas présent, associées aux graphiques, les images semblent corroborer la place de l'instrumentalisation rationnelle du corps (Gleyse, 2018) dans l'enseignement industriel. Cela ne signifie pas pour autant qu'elles n'ouvrent pas une fissure dans le programme d'études, comme le font les blessures sur le corps, établissant un point de passage entre l'extérieur et l'intérieur.

En tout cas, dans le contexte exploré par Vigarello et Gleyse, on se soucie de l'éducation primaire universelle, dans laquelle l'éducation physique apparaît comme une discipline — à la fois comme composante du programme scolaire et comme stratégie biopolitique — matérialisée par la gymnastique. L'investissement massif dans cette pratique corporelle était lié à l'industrie, « qui devrait tirer profit de la prévention de l'affaiblissement et de la déformation » (Vigarello, 2018, p. 195). Le Mouvement Européen de Gymnastique influencera la façon dont l'éducation physique est organisée ailleurs, y compris au Brésil, avec un objectif clairement associé à la moralisation des individus, de leurs manières d'être, en association avec le discours médico-hygiéniste (Soares, 2004, p. 105-106; Soares, 2005, p. 20), comme le démontre l'extrait du Bulletin précité.

Une indication du discours sur les pratiques d'éducation physique et

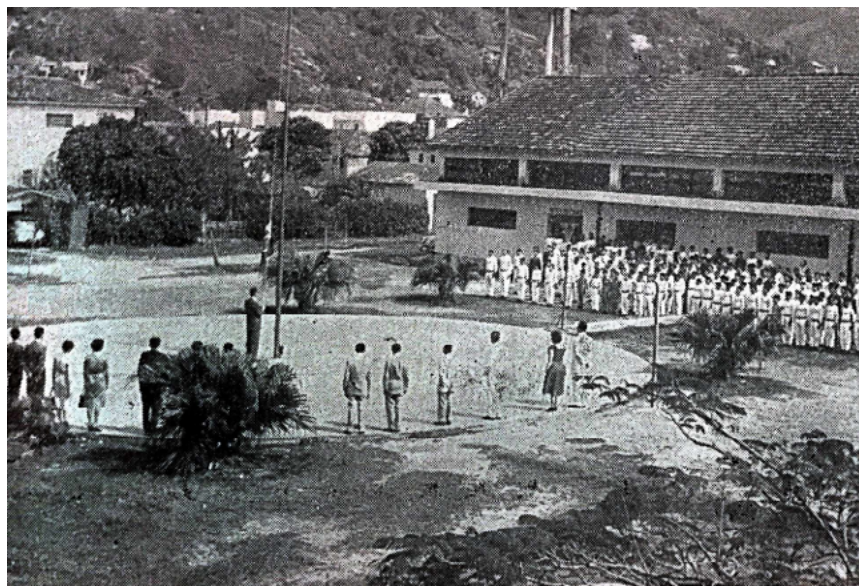


Figure 3: Levée du drapeau national à l'école technique de Vitoria (23 septembre 1960).
Source: Bulletin CBAI, n. 4, 1960, p. 9

leur importance pour l'éducation industrielle est la place qu'elles occupent dans la vie scolaire quotidienne, en particulier dans les festivités, comme celle qui ont eu lieu à l'occasion du cinquantième anniversaire de l'éducation industrielle à l'école technique de Vitoria en septembre 1960.

La figure 3, présentée dans le Bulletin numéro 4 (Bulletin..., n. 4, 1960, p. 9), est accompagnée de la description suivante: « Jour 20 — Démonstration d'éducation physique. Ouverture de l'exposition. Déjeuner de célébration (enseignants, personnel, anciens élèves, club « Rui Barbosa » et représentants de la presse) ». Il est clair qu'il existe une articulation entre la formation technique et le corps moralisé par le civisme — articulation qui existait auparavant dans la vie quotidienne de l'école, ainsi que dans les manuels des écoles d'apprenti·es et d'artisan·es (Santos; Afonso, 2018), institutions qui précèdent les écoles industrielles.

De plus, la formation en grades nous renvoie à l'organisation en cours dans l'espace scolaire depuis le XVIII^e siècle, renforçant le caractère hiérarchique et sériel, qui occupe non seulement les salles et les couloirs, mais aussi le patio. Le lieu, en ce sens, est fonctionnel, et être devant ou loin du maître est un principe de classement (Foucault, 2010, pp. 139-141). La file d'attente, l'organisation millimétrique des élèves nous rappelle également la forte influence du militarisme dans l'éducation physique brésilienne (Soares, 2005, p. 69).

Au vu de ce qui précède, on peut constater que l'Ecole Industrielle est complètement influencée par « l'amélioration des performances au travail », puisque celle-ci « est devenue [...] valeur cardinale » (Gleyse, 2018, p. 232), déterminant en ce sens la représentation du corps comme machine, idée qui organise les préoccupations des premiers théoriciens de l'Education Physique. Georges Demenÿ, par exemple, soutient que la rationalisation des mouvements du corps des travailleur·euses conduit à « l'amélioration des métiers manuels », puisqu'il y a « une adaptation plus parfaite des outils à l'organisation humaine [...]. Cette branche de la science du mouvement est, avec l'hygiène, l'une des applications les plus utiles des sciences biologiques. » (Demenÿ apud Gleyse, 2018, p. 276). Dans ce sens, on peut comprendre non seulement le nombre important de recommandations concernant l'hygiène et la santé, mais aussi, par exemple, les directives très précises sur la disposition du corps en interaction avec la machine: « Afin de donner un bon équilibre au corps et d'obtenir un contrôle parfait du travail, l'opérateur doit se tenir devant le cutter, le corps étant légèrement tourné vers l'avant » (Bulletin..., n. 5, 1947, p. 8).

Demenÿ, dans le même texte évoqué par Gleyse, annonce le corollaire de son argument sur l'importance de la science des mouvements alors en plein essor: « Elle contribue, à bien des égards, à l'amélioration des conditions futures des classes ouvrières » (Demenÿ apud Gleyse, 2018, p. 276). C'est avec cette résolution que nous souhaitons conclure ces notes introductives, puisqu'elles résument les premières relations entre le corps et l'enseignement industriel dans les Bulletins de l'ACAI: une pratique édu-

cative au service de la formation professionnelle, imprégnée du souci hygiénique et moralisateur des travailleur·euses.

Conclusion

Le corps est notamment représenté dans les Bulletins CBAI liés à l'orientation professionnelle, aux activités physiques, au soin des habitudes de travail dans les usines et à la moralité et la discipline dans l'espace industriel. Ainsi, sa pertinence pour la recherche dans le domaine de l'histoire de la formation professionnelle est évidente, puisque la relation entre la santé physique et mentale d'une part et l'hygiène d'autre part — les thèmes les plus fréquents dans les bulletins analysés en matière d'orientation professionnelle — sont toujours des questions vives dans le monde du travail aujourd'hui. Cette situation est marquée, non sans raison, par l'exploitation maximale du corps des différents types de travailleur·euses, ce qui entraîne des maladies et des souffrances, situations qui ont été observées depuis l'initiation au travail assurée par les institutions d'enseignement professionnel et technologique (Pacheco; Nonenmacher; Cambraia, 2020) jusqu'au monde du travail (Antunes; Praun, 2015).

Enfin, soulignons que cette première enquête amène à soutenir que les Bulletins CBAI constituent non seulement des sources précieuses pour l'histoire de la formation professionnelle brésilienne à travers l'analyse du corps hygiénisé et moralisé, mais ouvre également d'autres pistes de recherche. Nous nous référons à la césure de genre, à la relation entre le corps et le cinéma éducatif dans l'éducation industrielle, à la discipline du corps sur le lieu de travail et à la relation entre la culture générale et la culture technique dans l'éducation industrielle. Nous avons donc un vaste champ à explorer dans ses irrptions historiques et ses implications dans l'histoire du temps présent.

Referências | Bibliographie

- Amorim, M. L. *Da Escola Técnica de Curitiba à Escola Técnica Federal do Paraná: projeto de formação de uma aristocracia do trabalho (1942-1963)*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo.
- Andrieu, B. (1993). *Le Corps dispersé: une histoire du corps au XXe siècle*. Paris: L'Harmattan.
- Antunes, R.; Praun, L. (2015). A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, 123, jul./set., 407-427,
- Assmann, H. (1994). *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP.
- Barthes, R. (1984). *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Boletim da CBAI (1947). Rio de Janeiro: Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, 1947-1957, 1, jan.
- Boletim da CBAI (1947). Rio de Janeiro: Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, 1947-1957, 5, maio.

- Boletim da CBAI (1947). Rio de Janeiro: Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, 1947-1957, 11, nov.
- Boletim da CBAI (1848). Rio de Janeiro: Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, 1947-1957, 3, mar.
- Boletim da CBAI (1956). Rio de Janeiro: Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, 1947-1957, 4, abr.
- Boletim da CBAI (1960). Curitiba: Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, 1958-1961, 9, set.
- Boletim da CBAI (1960). Curitiba: Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, 1958-1961, 4, abr.
- Boletim da CBAI (1960). Curitiba: Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial, 1958-1961, 8, jun./ago.
- Bordignon, T. F. (2012). *As ações do Estado brasileiro para o desenvolvimento do ensino industrial no Brasil (1946-1971)*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251470>>. Acesso em: 21 set. 2019.
- Caminha, I. O. (2010). *O distante-próximo e o próximo-distante: corpo e percepção na filosofia de Merleau-Ponty*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Ciavatta, M. (2009). *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Ciavatta, M. (2012). O Mundo do Trabalho em Imagens: Memória, História e Fotografia. *Rev. Psicol., Organ. Trab.*, jan-abr, 12(1), 33-46.
- Falcão, L. Q.; Cunha, L. A. (2001). Ideologia, política e educação: a CBAI (1946/1962). *Revista Contemporânea de Educação*, 4(7), 149-176.
- Fonseca, C. S. (1961). *História do Ensino Industrial no Brasil*. (1). Rio de Janeiro: ETN.
- Foucault, M. (2004). *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2010). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.
- Gleyse, J. (2018). *A instrumentalização do corpo: uma arqueologia da racionalização instrumental do corpo, da Idade Clássica à Época Hipermoderna*. São Paulo: LiberArs.
- Lima, A. T. P. (2018) *Somos todos canibais: antropofagia, corpo e educação sensível*. São Paulo: LiberArs.
- Lustosa, W. E. A.; Silva, N. M. G. S.; Medeiros Neta, O. M. (2018). Corpo, disciplina e poder na Escola Industrial de Natal (1942-1968). *Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades*, 12(19).
- Machado, M. L. B. (2019). A orientação profissional nas escolas técnicas industriais no Brasil (1949-1963) a partir da CBAI. *RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade*, IV(6), 85-100. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/220/540> Acesso em: 15 nov. 2019.
- Marx, K. (2010). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.
- Medeiros, R. M. N. (2010). *Uma educação tecida no corpo*. São Paulo: Annablume.
- Nóbrega, T. P. (2010). *Uma fenomenologia do corpo*. São Paulo: Livraria da Física.
- Nóbrega, T. P.; Silva, L. M. F.; Lima Neto, A. A. (2015). Movimentos do pensamento: cenários da filosofia do corpo no Brasil. *Dialektiké*, 1(2), 38-49.
- Pacheco, F. A.; Nonenmacher, S. E. B.; Cambraia, A. C. (2020). Adoecimento mental na Educação Profissional e Tecnológica: o que dizem os estudantes concluintes de cursos técnicos integrados. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, 1, 01-25.
- Porpino, K. (2006). *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. Natal: Editora da UFRN.
- Santos, R. M. B.; Afonso, J. A. M. M. (2018). Leituras higienizadas: análise dos manuais adotados nas Escolas de Aprendizes Artífices (1909-1937). *History of Education in Latin America - HistELA*, 1, 1-20.

- Silva, L. A. N. (2016). *No caminho das Artes Marciais: a relação Mestre e Discípulo como educação sensível*. Natal: Editora do IFRN.
- Soares, C. L. (2004). *Educação física: raízes europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Soares, C. L. (2005). *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados.
- Thomas, J. (2018) Diferenças e (des)igualdades: atitudes de professores/as face à diversidade de gênero nos liceus « masculinos » na França. *Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades*, 12(19).
- Tota, A. P. (2000). *O imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Viana, R. N. A. (2013). *O bumba meu boi como fenômeno estético*. São Luís, EDUMA.
- Vigarello, G. (2018). *Le Corps redressé: histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris: Félin.

A polêmica em torno do projeto escola sem homofobia: uma discussão sobre gênero, sexualidade e educação no Brasil

Karyne Dias Coutinho

UFRN, Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e em Artes Cênicas (PPGARC), Coordenadora do Grupo de Pesquisa Poéticas do Aprender kdias-coutinho@gmail.com

Jansen Carlos Vieira da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/RN/Brasil). Professor na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RN jancarlosvsilva@gmail.com

Introdução

Na crise política do Brasil de 2016, que envolveu o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, os efeitos na educação se mostraram sobretudo a partir de um conjunto de reformas educacionais brasileiras cujas propostas passaram a tramitar pós-governo Temer e que se acirraram no governo Bolsonaro, dentre as quais se destacam: a reforma do Ensino Médio, o processo que levou à aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a reforma da grade curricular dos cursos de licenciatura, as iniciativas para retirada do termo gênero dos planos municipais e estaduais de educação, a proposta de revogação da Lei que declara Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira, os projetos de lei inspirados no movimento Escola sem Partido, entre outras. É importante lembrar que esse conjunto de propostas no âmbito da educação não está desvinculado de reformas submetidas à discussão em outros âmbitos, tais como a reforma trabalhista, aprovada em julho de 2017, e a reforma da previdência, aprovada em outubro de 2019.

Desse conjunto de propostas conservadoras que se retroalimentam — algumas já aprovadas, algumas revogadas e outras ainda em tramitação —, este texto trata da polêmica que se instaurou em torno do Escola sem Homofobia, um projeto que, dentre suas principais ações, previa a formação de profissionais da educação nas áreas de gênero e sexualidade: uma iniciativa de vanguarda no Brasil que foi interrompida por forças políticas ultraconservadoras.

Este texto inicia contextualizando o Projeto Escola sem Homofobia e os materiais do *kit* educativo que o compõem; em seguida, refere o conteúdo de pareceres emitidos por equipes técnicas especializadas nas áreas de educação, saúde e sexualidade, endossados por instituições seriamente comprometidas com a promoção dos direitos humanos no Brasil; aborda a reação político-conservadora que culminou no veto do projeto por parte do Governo Federal; e finaliza expondo os principais resultados e conclusões de três estudos acadêmicos realizados sobre o tema.

Projeto Escola sem Homofobia

O Projeto « Escola sem Homofobia » integrou um programa mais abrangente intitulado « Brasil sem Homofobia », lançado pelo governo federal em maio de 2004, sob a presidência de Luís Inácio Lula da Silva, com os objetivos de combater a violência e a discriminação contra lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais, e promover a cidadania homossexual. Articulado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos, o documento de apresentação do Programa (Brasil, 2004) destaca o entendimento do então governo brasileiro de que « o combate à homofobia e a promoção dos direitos humanos de homossexuais é um compromisso do Estado » (p. 12), estendido a « todos os órgãos públicos, federais, estaduais e municipais » (p. 27). Para atender a esse princípio, o programa Brasil sem Homofobia previu ações em distintos âmbitos, dentre os quais se destacam: legislação e justiça, segurança, educação, saúde, trabalho, cultura.

No que se refere ao âmbito da educação, o foco estava na elaboração de diretrizes que orientassem os sistemas de ensino a promoverem a não discriminação por orientação sexual, através de: cursos de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade, avaliação de livros didáticos, produção de materiais educativos, dentre outras ações comprometidas com a garantia de direitos humanos por meio da superação da homofobia.

É nesse contexto que se insere o Projeto Escola sem Homofobia, a partir do entendimento de que:

a escola atua como um dos principais agentes responsáveis pela produção, reprodução e naturalização da homofobia, não apenas no que se refere aos conteúdos disciplinares, mas também às interações cotidianas que ocorrem em seu interior e que são extensivas, também, ao ambiente doméstico (Caderno s/r, p.8).

A homofobia foi caracterizada pelo então governo brasileiro como uma forma violenta de inferiorização no mesmo nível que o racismo e o sexismo, com o agravante de que, diferente da vítima do racismo, a vítima de homofobia, salvo raras exceções, não encontra apoio e conforto entre seus familiares — cabendo aí o trabalho da escola cidadã em desnaturalizar a homofobia. Com base nisso, os principais objetivos do projeto ficaram assim definidos:

Alterar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social que funcionam para manter dispositivos pedagógicos de gênero e sexualidade que alimentam a homofobia.

Promover reflexões, interpretações, análises e críticas acerca de algumas noções que frequentemente habitam a escola com tal « naturalidade » ou que se naturalizam de tal modo que se tornam quase imperceptíveis, no que se refere não apenas aos conteúdos disciplinares como às interações cotidianas que ocorrem nessa instituição.

Desenvolver a criticidade juvenil com relação a posturas e atos que transgridam o artigo V do Estatuto da Criança e do Adolescente, segundo o qual: « Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais ». Divulgar e estimular o respeito aos direitos humanos e às leis contra a discriminação em seus diversos âmbitos. (Caderno, s/r, pp. 11-12).

Dentre as principais ações do Projeto Escola sem Homofobia — que envolveram a « formação de um coletivo gestor de políticas anti-homofobia nos estados e municípios » (Fernandes, 2011, p. 326), bem como pesquisas qualitativas sobre homofobia nas escolas —, destaca-se a proposição de um *kit* de material educativo, cuja elaboração ficou a cargo da organização não-governamental Comunicação em Sexualidade (ECOS). Fundamentado em uma série de pesquisas cujos dados evidenciavam a significativa presença de homo/lesbo/transfobia nas escolas brasileiras⁸⁹, e orientado pelos princípios de igualdade e respeito à diversidade, o *kit* pedagógico destinado a educadores e estudantes do Ensino Médio foi composto de: um caderno Escola Sem Homofobia; seis Boletins Escola sem Homofobia (*Bolesh*); cinco materiais audiovisuais com seus respectivos guias; um cartaz; e cartas de apresentação para docentes e equipes ges-

89 Dentre as pesquisas que fundamentam o documento, destacam-se: « Juventudes e sexualidades », publicada em 2004 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); « Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas », publicada em 2009 pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana; « Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar », publicada em 2009 pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas; « Diversidade Sexual e Homofobia no Brasil: intolerância e respeito às diferenças sexuais », publicada em 2009 pela Fundação Perseu Abramo.

toras das escolas. A seguir, faremos uma breve caracterização desses elementos que compõem o *kit*.

O caderno Escola sem Homofobia (Caderno, s/r) está organizado em três capítulos que, de modo geral, discutem o que segue: 1) *Desfazendo a confusão*: trata do conceito de gênero, identidades de gênero e orientação sexual, e aborda a história dos movimentos LGBT+⁹⁰; 2) *Retrato da homofobia na escola*: propõe desconstruir a homofobia no cotidiano escolar e apresenta dados de pesquisas que evidenciam uma cultura homofóbica nas escolas brasileiras; e 3) *Diversidade sexual na escola*: oferece propostas de reflexões e elaborações curriculares e de projetos político-pedagógicos capazes de enfrentar os temas em questão. Assim, no intuito de promover reflexão sobre gênero, homofobia e diversidade sexual, e oferecer instrumentos pedagógicos, o caderno apresenta uma base conceitual e metodológica para o trabalho inicial nas instituições escolares, propondo focos sobre o tema para serem debatidos por docentes, gestores e outros profissionais da educação. Também sugere dinâmicas curriculares visando envolver a comunidade escolar em atividades de reflexão e sensibilização sobre as várias formas de *bullying* e sofrimento psíquico sofridas por indivíduos que não se encaixam na expressão heteronormativa da sexualidade.

O Caderno não é a resposta, mas apenas uma ferramenta — ou uma coleção delas — visando alterar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social que funcionam para manter fronteiras rígidas entre as sexualidades e entre os gêneros que reproduzem a homofobia no âmbito escolar, de onde são também retransmitidas aos demais ambientes sociais. A ideia é fazer com que se percebam as situações em que essas fronteiras são demarcadas e a homofobia é reproduzida, e se aprenda com elas, também propondo novas formas de argumentação, mobilizando e multiplicando práticas e linguagens que abram possibilidades de contribuir com a construção de práticas pedagógicas e institucionais que valorizem positivamente a diversidade sexual. (ECOS, s/r, p. 4)

Os boletins Escola sem Homofobia (*Bolesh*) consistem no material destinado especificamente a estudantes do Ensino Médio. São organizados em seis números, cada um com quatro páginas, com seus respectivos títulos e temas centrais: 1) *É mulher ou é homem?* focaliza o tema gênero; 2) *A terra é azul* discute o tema da diversidade sexual; 3) *Inventar é preciso* aborda o tema da orientação sexual; 4) *Homofóbicos são os outros?* trata do tema homofobia; 5) *Terremoto no território machista!!!* é sobre o tema dos direitos das pessoas LGBT+; e 6) *E Mateus pensou que fosse a jabuticaba* trata de outros tipos de arranjos familiares. Os boletins contêm ilustração, texto, atividades e sugestão de

90 Utilizamos neste texto a sigla LGBT+ para nos referirmos a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, bem como pessoas Queer, Intersexuais, Pansexuais.

filmes, músicas e poemas. Seu conjunto aborda as diferenças entre sexualidade e sexo; a construção histórica e cultural da sexualidade; e o reconhecimento de estereótipos discriminatórios, propondo sua superação.

Os materiais audiovisuais consistem em cinco recursos didático-pedagógicos de linguagem e mídia acessíveis. Quatro deles — *Medo de quê?*; *Torpedo*; *Encontrando Bianca*; e *Probabilidade* — são destinados especialmente ao trabalho com estudantes do Ensino Médio. Um deles — *Boneca na Mochila* — serve tanto para a formação de docentes quanto para a discussão com a comunidade escolar, incluindo as famílias de estudantes.

Medo de quê? (18min:34s)⁹¹ é um desenho animado sem falas que aborda padrões comportamentais e libidinais socialmente esperados para cada gênero. A descoberta de desejos homoafetivos e a quebra dos padrões sociais gera angústia, dúvidas e medos em Marcelo, personagem principal, e também em seus familiares e amigos.

Abordando a questão do preconceito e o cyberbullying, o vídeo *Torpedo* (3min:58s)⁹² retrata o romance de Ana Paula e Vanessa, que tiveram sua orientação sexual exposta em redes sociais e no mural da escola. Diante de julgamentos preconceituosos e escárnios, as personagens resolvem que o melhor a fazer é declarar publicamente o amor que sentem uma pela outra.

Os obstáculos arquitetônicos e a falta de respeito causados pela intolerância e preconceitos vivenciados na instituição escolar por travestis e transgêneros constituem o tema principal de *Encontrando Bianca* (3min:41s)⁹³. Narrado em primeira pessoa, o vídeo reproduz ficcionalmente a vida e trajetória escolar de José Ricardo/Bianca e seu desejo de ter respeitada e reconhecida a sua identidade de gênero.

Probabilidade (7min:37s)⁹⁴ narra a vida do personagem Leonardo e a descoberta da sua bissexualidade. Mesmo em meio a muitas mudanças repentinas e tendo que enfrentar o preconceito de alguns colegas da escola, Leonardo acaba por compreender que, para se sentir feliz, não necessita responder positivamente a todas as demandas da adequação social em relação a sua sexualidade.

Baseado numa história verídica, *Boneca na mochila* (25min:9s)⁹⁵ foi produzido especialmente para profissionais da educação e famílias de estudantes. Esse audiovisual propõe uma discussão sobre as expectativas geradas em relação à binaridade dos gêneros e seus respectivos papéis e comportamentos socialmente programados. O diálogo acontece dentro de um taxi, entre a mãe e o taxista. Ela foi chamada à escola porque seu filho foi pego brincando com uma boneca. Durante o percurso, a mãe ouve no rádio a fala de vários especialistas que discutem sobre sexualidade e preconceito.

91 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cIoeUqBxhi0&list=PLtKg-wHv5HOVGIQgtT4ez1GQ6xwf7oclW&index=1>. Acesso em 27 de julho de 2019.

92 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9q9nZUFB4ow>. Acesso em 27 de julho de 2019.

93 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ur4iDLDqtCs>. Acesso em 27 de julho de 2019.

94 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tKFzCaD7L1U>. Acesso em 27 de julho de 2019.

95 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xGRTa7BPWy4&list=PLtKg-wHv5HOVGIQgtT4ez1GQ6xwf7oclW&index=2>. Acesso em 27 de julho de 2019.

Pareceres técnicos sobre os materiais do projeto Escola sem Homofobia

Após sua elaboração, o *kit* pedagógico Escola sem Homofobia foi enviado a algumas instituições para ser avaliado por equipes técnicas especializadas nas áreas de educação, saúde e sexualidade, a exemplo da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que analisou e aprovou todos os materiais educativos confeccionados no projeto, incluindo os cinco audiovisuais. No ofício que a UNESCO emitiu à Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), datado de 10 de fevereiro de 2011, em que comunica sua anuência com base nas considerações elaboradas por sua área técnica, consta o que segue:

Os materiais do **Projeto Escola sem Homofobia** estão adequados às faixas etárias e de desenvolvimento afetivo-cognitivo a que se destinam, de acordo com a Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade, publicada pelo UNESCO em 2010. [. . .] Entendemos que este conjunto de materiais foi concebido como uma ferramenta para incentivar, desencadear e alimentar processos de formação continuada de profissionais de educação, tomando-se como referência as experiências que já vem sendo implementadas no país de enfrentamento ao sofrimento de adolescentes lésbicas, *gays*, bissexuais, transexuais, travestis e transgêneros. [. . .] Estamos certos de que este material contribuirá para a redução do estigma e discriminação, bem como para promover uma escola mais equânime e de qualidade. (UNESCO, 2011, p. 1-2)

Além do parecer favorável da UNESCO, os materiais do projeto Escola sem Homofobia foram analisados e apoiados por uma série de outras instituições, dentre elas o Centro de Educação Sexual (CEDUS)⁹⁶, cuja missão é « promover o estudo, o esclarecimento e a conscientização sobre questões ligadas à sexualidade, cidadania, direitos humanos e qualidade de vida, de forma a implementar novos paradigmas em educação sexual », e que emitiu carta de apoio ao projeto em 12 de março de 2011, concebendo seus materiais como importantes instrumentos para formação continuada de profissionais da educação e reconhecendo sua « relevância na mudança de postura desses profissionais para a adoção de atitudes de enfrentamento da discriminação a que jovens homossexuais, bissexuais, transexuais e transgêneros são submetidos no dia a dia, particularmente nos espaços formais de educação » (CEDUS, 2011, p. 1).

Referimos também o parecer técnico emitido pelo Conselho Federal de Psicologia (CPF, s/d, p. 4), que entende o projeto Escola sem Homofobia como « uma contribuição inédita no âmbito das políticas públicas de educação para o enfrentamento do sexismo

96 Trata-se de uma Organização da Sociedade Civil fundada em 1993 e sediada no Rio de Janeiro/RJ/Brasil, que atua nas áreas de prevenção e promoção da saúde (orientações, palestras, capacitações em saúde, distribuição de preservativos) e promoção de direitos (cidadania, discriminação, assuntos jurídicos que envolvem temas de saúde e educação sexual).

e da violência de gênero, ainda tão marcados na sociedade brasileira ». O CFP ressalta a adequação dos materiais às idades e ao desenvolvimento afetivo e cognitivo a quem se destinam, bem como a linguagem contemporânea que utilizam, necessária ao enfrentamento da violência escolar como um fenômeno frequentemente marcado pela homofobia. De acordo com o Conselho, « é notório o cuidado didático-pedagógico e qualidade visual com que foi criado e desenvolvido todo o conjunto educacional apresentado no *kit* – vídeos, livretos, cartilhas, boletins com temas específicos e panfletos » (p. 3). Entendido como uma produção de vanguarda na capacitação e formação continuada, o material é caracterizado pelo CFP como denso, cuidadoso e bem articulado, que:

Convida o educador a voltar-se para o compromisso ético das competências profissionais, na luta e enfrentamento do sofrimento de adolescentes Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis e Transgêneros, com proposta de intervenção prática para a redução de problemas diante do alto índice de agressões registradas nas pesquisas prévias. O *kit* aborda aspectos psicológicos e pedagógicos, de modo a facilitar as discussões e a apreensão de novos conhecimentos por parte do professor, privilegiando o modelo participativo-dialógico junto ao corpo docente. Tal metodologia didática é fundamental para garantir que os alunos e alunas em diferentes momentos do seu desenvolvimento possam interagir com o conteúdo de maneira singular, trazendo à tona os questionamentos próprios do seu entendimento da realidade e, em seguida, convida-os a avançar para novas formas de conhecimento sobre o tema. (CFP, s/d, pp. 3-4)

Reconhecendo que o projeto Escola sem Homofobia « é fruto de construção coletiva envolvendo a parceria de diversas organizações sociais que há muito vêm trabalhando para a superação da homofobia e do preconceito » (p. 4), um dos pontos alto do parecer do Conselho Federal de Psicologia está na importância que ele ressalta da concepção epistemológica do material relativa especialmente à constituição da subjetividade humana, de forma a tratar os indivíduos a partir das suas relações sociais e minimizar explicações naturalizantes baseadas no fator biológico, « desconstruindo concepções higienistas, geneticistas, hormonais e reprodutivistas que são divulgadas no âmbito de algumas religiões, pela mídia e pelo senso comum » (p. 4):

Compreender a construção da subjetividade a partir das relações sociais possibilita ressignificar o entendimento dos dois conceitos-chaves que envolvem a discussão da homofobia: a identidade de gênero e a orientação sexual. Tais conceitos estão bem fundamentados e explicados com clareza no material do referido Projeto. Cabe destacar que o material também fornece atenção especial

à categoria gênero, que é fundante da subjetividade, também desconstruindo sua concepção biologizante-naturalista. (CFP, s/d, p. 4)

Análises e aprovações similares a essas também foram realizadas pelas Nações Unidas sobre HIV/AIDS (UNAIDS), pela Conferência Nacional de Educação (CONAE)⁹⁷, pelo Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCDD), pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), pela União Nacional dos Estudantes (UNE) — todas essas instâncias emitiram moções de apoio ao Projeto Escola sem Homofobia, a partir do exame e da avaliação que fizeram dos materiais do *kit*⁹⁸.

Na esteira dessas avaliações, os recursos aprovados do Escola sem Homofobia — advindos do Ministério da Educação (MEC/Brasil) e que foram repassados a organizações da sociedade civil que deram forma ao projeto⁹⁹ — seriam então investidos no próximo passo: a implementação do *kit* junto aos projetos político-pedagógicos das instituições escolares de todo o país.

Reação político-conservadora ao projeto Escola sem Homofobia

Dentre o conjunto de críticas depreciativas feitas ao projeto por parte de uma vertente política conservadora que teve em Jair Bolsonaro uma de suas principais vozes¹⁰⁰, um dos pontos mais atacados em relação ao *kit* pedagógico foi justamente seu custeio, em função dos fins a que se propunham. Desconsiderando por completo os pareceres favoráveis emitidos por uma grande quantidade de instituições seriamente comprometidas com a promoção dos direitos humanos no Brasil, tais críticas depreciativas propagaram uma indignação generalizada que alegava exorbitância no gasto de dinheiro público para confecção de materiais didáticos que abordam temáticas como diversidade sexual e gênero, e o projeto acabou por se deparar de frente com a própria cultura homofóbica que ele pretendia combater.

97 A moção de apoio emitida pela CNE teve vinte entidades signatárias, dentre as quais destacamos: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Confederação Nacional das Associações de Pais de Alunos (CONENFAPA), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), União Brasileira de Mulheres (UBM), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

98 Os ofícios e cartas de apoio dessas instituições podem ser encontrados, na íntegra, em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informacao-e-comunicacao/eventos/direitos-sexuais-e-reprodutivos/audiencia-publica-avaliacao-programas-federais-respeito-diversidade-sexual-nas-escolas/projeto-escola-sem-homofobia/pg>. Acesso em 23 de julho de 2019.

99 O projeto foi planejado e executado com o acompanhamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) do Ministério da Educação brasileiro, em parceria com organizações não governamentais como a Pathfinder do Brasil, que coordenou o projeto; Comunicação em Sexualidade (ECOS), responsável pela elaboração do referido kit de material educativo; Reprolatina Soluções Inovadoras em Saúde Sexual; e Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT).

100 O agora Presidente Jair Bolsonaro exercia, à época, em meados de 2011, o cargo de Deputado Federal do Rio de Janeiro, pelo Partido Progressista (PP).

Desde então, o *kit* de material educativo passou a ser vulgarmente conhecido como « *kit gay* », com a denúncia de que seria supostamente destinado à manipulação de mentes e comportamentos das crianças nas escolas. Ignorando o fato de que o público para o qual o material foi produzido não eram crianças, mas sim adolescentes do Ensino Médio e adultos da comunidade escolar, grande parte das críticas visivelmente infundadas baseava-se na ideia de que os assuntos tratados fugiriam aos cotidianos dos estudantes, ainda que os pareceres técnicos mostrassem que se trata de temas muito próximos ao dia a dia dos adolescentes, e que as situações apresentadas no material são bastante frequentes em ambientes escolares brasileiros envolvendo essa faixa etária. Nesse sentido, as críticas de cunho político-conservador simplesmente desconsideravam o fato de que o material abordava temas diretamente relacionados com a vida social e afetiva de pessoas no início da puberdade.

A partir daí, instalou-se uma polêmica em torno do projeto, com grande repercussão midiática, caracterizando-o equivocadamente como um atentado à moral e aos bons costumes daquilo que os discursos políticos mais conservadores entendem como sendo a « família tradicional brasileira ».

Apenas para citarmos um breve exemplo de como o *kit* pedagógico Escola sem Homofobia foi pejorativamente tratado por uma mídia televisiva — o que também influenciou a opinião pública que, por desconhecimento do material, acabou usando a televisão como fonte de informação (nesse caso, de desinformação) —, destacamos aqui a matéria veiculada no dia 22 de maio de 2011 pelo programa *Domingo Espetacular* da Rede Record de Televisão¹⁰¹, cuja repercussão teve efeitos mais amplos aos quais faremos referência a seguir. Na matéria em questão, o *kit* Escola sem Homofobia foi por todo o tempo denominado pelos apresentadores como « *kit gay* » e foi assim analisado por populares e especialistas em Psicopedagogia.

Valendo-se de vários artifícios comunicativos de modo a editar o material educativo do projeto — artifícios tais como: música de fundo sombria, recortes estratégicos dos audiovisuais do *kit*, referência a determinadas palavras do material, isolando-as do contexto em que foram usadas —, a reportagem busca conduzir o telespectador a uma interpretação de que o *kit* Escola sem Homofobia, confeccionado por ordem do MEC para ser disponibilizado a instituições escolares, tratar-se-ia de um material contendo pornografia infantil e apologia à pornografia em geral, à homossexualidade e à pedofilia.

Referindo-se ao projeto em tom visivelmente depreciativo, a reportagem tenta sensibilizar o telespectador para a ideia de que o então governo federal (da recém eleita Dilma Rousseff) estaria gastando dinheiro público com a promoção do que a reportagem chamou de « propaganda *gay* nas escolas ». Para tanto, a matéria televisiva apresenta de forma descontextualizada alguns dados relativos à baixa posição da educação

101 O referido programa jornalístico esteve disponível na íntegra no canal virtual do YouTube, em <https://www.youtube.com/watch?v=KIspuuLsepE>, pelo menos até 24 de abril de 2018, última data em que o acessamos. No período de escrita desse texto (julho de 2019), verificamos que a matéria veiculada foi retirada do canal virtual, com a seguinte informação: « Este vídeo não está mais disponível devido à reivindicação de direitos autorais de Rádio e Televisão Record ».

brasileira no ranking da UNESCO e ao baixo investimento na educação brasileira de modo geral, caracterizando como controversa a decisão por parte do Ministério da Educação em gastar recursos públicos com aquele tipo de material polêmico, enquanto haveria outros problemas muito mais sérios a resolver no âmbito educativo. Na esteira disso, os comentários utilizados na matéria afirmavam a ideia de que a sexualidade não faz parte da constituição infantil, ou seja, de que é estranha e externa à criança e de que quando despertada tem efeitos prejudiciais ao seu desenvolvimento psicológico.

De todo o conteúdo exposto na matéria, não se ouviu uma única referência aos pareceres técnicos, nem uma única opinião a favor do material ou que o analisasse desde sua potencialidade de promoção aos direitos humanos. Restou apenas a impressão de que o então governo brasileiro estaria utilizando dinheiro público para interferir de forma invasiva e truculenta na vida particular das famílias, com a produção de materiais educativos tidos como inadequados porque seriam supostamente prejudiciais à psique infantil.

Dentre os efeitos que teve aquele tipo de informação midiática sobre o material educativo do projeto Escola sem Homofobia, está o de que sua depreciação acabou circulando equivocadamente por distintos artefatos da cultura, levando várias pessoas de todas as regiões do país a disseminarem a ideia de que se tratava de pornografia infantil, apesar de desconhecerem o material na íntegra, tendo dele apenas fragmentos isolados das suas histórias cuja edição construiu uma impressão inteiramente errônea de seu conteúdo, atingindo a milhares de telespectadores.

Um amálgama de repúdios ao material educativo foi repentinamente tomando lugar em câmaras legislativas com ardorosos protestos das bancadas políticas evangélicas vinculadas a igrejas pentecostais e neopentecostais que viram naquele contexto uma oportunidade de visibilização e fortalecimento das suas pautas político-conservadoras, ao mesmo tempo em que usavam o fervor de sua rejeição ao *kit* como um meio de atacar o então governo federal, não apenas acusando-o de apologia à promiscuidade, mas, através dessa acusação, colocando em questão a credibilidade do governo no âmbito da distribuição de verbas e gestão da crise econômica.

Frente à extensa polêmica que se instalou, e diante dos protestos das bancadas políticas religiosas no Congresso Nacional, a então Presidente da República Dilma Rousseff decidiu vetar a impressão do *kit* educativo e sua divulgação nas escolas públicas, mesmo reconhecendo não ter analisado todo o material. Em entrevista concedida a jornalistas no dia 26 de maio de 2011¹⁰², quatro dias depois que a matéria sobre o *kit* foi veiculada pela Rede Record de televisão, a Presidente Rousseff afirmou que sua gestão « defende a educação e também a luta contra práticas homofóbicas », mas que, nas suas palavras: « não vai ser permitido a nenhum órgão do governo fazer propaganda de opções sexuais » nem « interferir na vida privada das pessoas ». Nessa mesma entrevista, embora a Presidente tenha reiterado a necessidade de uma educação que

102 Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8Ace3eM-fnI>. Acessado em 23 de julho de 2019.

respeite as diferenças, colocando-se contra práticas violentas exercidas sobre pessoas consideradas diferentes, Rousseff afirma literalmente:

« Eu não concordo com o *kit*. Eu não assisti aos vídeos todos. [Assisti] a um pedaço que eu vi na televisão, passado por vocês. Eu não concordo com ele. Essa é uma questão que o governo vai revisar. Não haverá autorização para esse tipo de política ». E encerra dizendo: « Nós lutamos contra a homofobia »

Nos meses que seguiram as contradições desses episódios, a sexualidade e a moralidade foram os eixos centrais usados em redes discursivas envolvidas no fortalecimento de uma onda conservadora liderada no congresso nacional por integrantes das bancadas evangélica, católica e da família. A partir de então, assistiu-se em escala nacional a um movimento que promoveu uma disseminação moralizadora, instaurando uma espécie de pânico social em torno do tema, tendo como lastro uma suposta intenção do então governo federal em destruir a família natural através da manipulação da sexualidade infantil nas instituições escolares, responsabilizando-o pela tentativa de implementar o que se chamou de « doutrinação » nas escolas brasileiras que supostamente objetivaria corromper, inverter e perverter a lógica dos costumes e valores tradicionais relativos à dignidade dos cidadãos. A isso se deu o nome de « ideologia de gênero »¹⁰³, caracterizada por Furlani (2016a, 3min:14s) como:

Uma narrativa que surge no interior da Igreja Católica e do Movimento Internacional e Nacional Pró-Vida e Pró-Família, com o objetivo de frear, de interromper e se possível retroceder as mudanças sociais e políticas decorrentes, no mundo, do uso do conceito gênero, especialmente nas políticas de educação, saúde, legislação e direitos humanos.

Na esteira disso, o objetivo inicial do projeto Escola sem Homofobia — que era o de implementar « ações que promovam ambientes políticos e sociais favoráveis à garantia dos direitos humanos e da respeitabilidade das orientações sexuais e identidade de gênero no âmbito escolar brasileiro » (ABGLT et al., s/r, p. 1) — foi inteiramente distorcido: uma distorção usada no fortalecimento de bases reacionárias junto à sociedade, disseminando-se uma série de discursos moralizantes em defesa do que foi chamado

103 O que se chama de « ideologia de gênero » tem emergido nos últimos anos em diversos contextos nacionais. Para uma discussão sobre isso, sugerimos os estudos que seguem. O estudo de Miskolci e Campana (2017, p. 725) faz uma genealogia do termo ideologia de gênero: « retoma textos que o definem já há 20 anos, mapeia onde ele emerge na América Latina e quando passa a ser acionado contra avanços nos direitos sexuais e reprodutivos ». O estudo de Reis e Eggert (2017) trata da falácia da ideologia de gênero nos planos de educação no Brasil; para tanto, « revisita os principais marcos internacionais e nacionais surgidos desde 1948 relativos aos direitos humanos, à educação, à igualdade de gênero e [. . .] examina argumentos de segmentos reacionários e/ou acrílicos da sociedade contra a inclusão desses temas nos Planos ». O estudo de Lemos (2017) discute a relação entre ideologia e gênero em seus atravessamentos com a escola. Além desses três, pode-se consultar também: Furlani (2016a, 2016b), Moreno (2016), Cavalcante (2017), Machado e Coutinho (2018), entre outros.

de família tradicional brasileira, deixando-se ver a silhueta antidemocrática que se formava¹⁰⁴.

Nesse sentido, corroboramos a ideia de Fernandes (2011) de que o *kit* acabou funcionando como um dos « bodes expiatórios » da agenda anti-homofobia na educação; sua depreciação serviu como um dos principais motes do fortalecimento discursivo para a instalação nacional de um projeto político ultraconservador mais amplo. Na mesma direção, Oliveira Júnior (2013, p. 197) afirma que o *kit* « foi usado como moeda de troca no jogo de interesses políticos ».

A distorção que se fez do *kit* Escola sem Homofobia foi tanta que seus efeitos se estendem por quase uma década e permanecem no vigente ano de publicação deste texto, ainda influenciando uma série de ações, seja no âmbito político-governamental — orientando, por exemplo, a retirada do termo *gênero* dos planos municipais e estaduais de educação em várias cidades e estados do país —, seja no âmbito mais localizado das escolas — reforçando comportamentos de negação da diversidade sexual em ambientes escolares de modo geral.

Alguns estudos sobre o projeto Escola sem Homofobia

Cada vez mais acirrado desde a suspensão do *kit* pedagógico, o embate entre forças antagônicas — de um lado os movimentos conservadores, de outro os movimentos LGBT+ e seus apoiadores —, que disputam espaço na arena política educacional, foi estudado em diferentes partes do país, constituindo uma fértil produção acadêmica sobre o tema, da qual faremos referência a três que ajudam a evidenciar alguns efeitos desse processo.

Um estudo realizado por Oliveira Júnior (2013) em instituições da rede pública de Ensino Médio de treze municípios do norte do Paraná/Brasil teve como objetivo discutir a avaliação das escolas quanto à possibilidade de distribuição do *kit* de combate à homofobia, evidenciando os efeitos que se produziram sobre isso nos discursos dos/as educadores/as. Dentre suas conclusões está a de que, frente à pressão sofrida por movimentos reacionários, a reação da então Presidente Dilma Rousseff — recuando da política nacional contra a homofobia ao suspender a produção do *kit* pedagógico — reforçou comportamentos históricos de negação das questões relativas à diversidade sexual nas escolas de todo o país. Nesse sentido, o autor afirma a existência de uma malha discursiva anterior a esses eventos, que historicamente circula pela cultura e que serve de escudo para a efetivação do debate de gênero nas escolas brasileiras, envolvendo uma série de questões, dentre as quais se podem destacar:

104 Esses mesmos discursos foram veementemente usados na ocasião da votação no Senado Federal que acabou por aprovar o impeachment da Presidente Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016.

Religiosidade, recusa à interferência das famílias, desobrigatoriedade, desconhecimento da temática, responsabilização aos/às docentes da área biológica, excesso de conteúdos, invisibilidade da diversidade sexual, bem como a imputação da tarefa a outros agentes externos ao processo educacional, como profissionais da Enfermagem, da Medicina, Psicologia e da Psicopedagogia. » (Oliveira Júnior, 2013, p. 233)

Nesse conjunto de fatores, destaca-se a ideia (expressa por parte dos/as educadores/as participantes da referida pesquisa) de que os temas corpo, gênero e sexualidade deveriam ser tratados prioritariamente por docentes das disciplinas escolares de Biologia ou Ciências, corroborando a compreensão determinista da sexualidade humana, relegada exclusivamente a seu caráter biológico, desvinculado de aspectos afetivos e socioculturais. O estudo de Oliveira Junior (2013, p. 205) também evidencia a permanência de dificuldades na abordagem do tema por parte da maioria dos/as docentes das escolas investigadas: empecilhos « que variam desde a conceituação básica das múltiplas formas de manifestações da sexualidade até fatores subjetivos, históricos e culturais envolvidos no processo de violência e discriminação [de gênero] ».

Diante do lugar comum que tais agravantes ocupam no cotidiano das escolas, o alarde político-conservador em torno do *kit* — com o apoio da imprensa, de modo geral, disseminando opiniões controversas sobre o conteúdo e os objetivos do Escola sem Homofobia — serviu como um catalisador de tudo isso que já existia, resultando que uma parcela representativa de profissionais das escolas investigadas se manifestou contrária à veiculação dos materiais, apoiada por famílias de estudantes que também recusavam a inserção do *kit* no currículo, mesmo desconhecendo o conjunto do projeto na íntegra — um dado que levou Oliveira Junior (2013, p. 190) a questionar:

Como um material nunca visto anteriormente sofreu tantas retaliações, até mesmo por parte da escola, teoricamente a mais interessada, por acreditar que o mesmo apresentava um conteúdo impróprio e estaria incentivando a homossexualidade, promiscuidade e pedofilia? [. . .] Dentre as explicações para tal rejeição há: percepções pessoais de preconceito implícito ou manifesto; o temor em não conseguir atender as expectativas do alunado; a ausência de formação inicial e/ou continuada para tal; e a recusa declarada da família.

Tais evidências apontam ainda mais para a necessidade de efetiva formação inicial e continuada de profissionais da educação quanto à temática, bem como assinalam a urgência de que as discussões de gênero e diversidade sexual ganhem « espaço formal no processo de escolarização, por meio dos livros didáticos, conteúdos, práticas pedagógicas » (p. 235). Quanto a isso, o estudo salienta a relevância de essas discussões não serem pautadas unicamente em função da presença de estudantes LGBT+, mas que

estejam voltadas para a promoção de uma cultura do respeito praticada nas escolas por toda a comunidade escolar, independente dos modos como cada pessoa opta viver sua sexualidade.

Assim, mesmo reconhecendo a tentativa político-governamental de estabelecer ações que promovam a quebra de tabus relacionados às manifestações da sexualidade, entendidas por Oliveira Júnior (2013, p. 231) como « primordiais ao combate das práticas discriminatórias na escola », o estudo chama a atenção para o fato de que « a estruturação de uma sociedade heteronormatizada tem protelado a aplicação de algumas dessas ações », de modo que:

há um longo trajeto pela frente, e, nesse aspecto, a escola assume um papel fundamental: o de assegurar o direito de todos/as a uma educação articulada com as questões de gênero e de orientação sexual, objetivando estimular a reflexão em torno das diversas formas de preconceito e discriminação em nossa sociedade.

Parte das conclusões a que Oliveira Júnior (2013) chegou encontra ressonância nos resultados de uma recente pesquisa que realizamos no interior do Rio Grande do Norte, estado do Nordeste brasileiro¹⁰⁵. Ao investigar os fatores relacionados à retirada das questões de gênero e sexualidade do Plano Municipal de Educação (PME) de Santa Maria/RN/Brasil¹⁰⁶, deparamo-nos com uma rede discursiva local caracterizada como repercussão de redes discursivas mais amplas em nível nacional.

Os dados coletados em entrevistas, observações e documentos fizeram aparecer duas categorias analíticas, envolvendo o que foi chamado pelos participantes da pesquisa — como eco de discursos conservadores mais amplos — de « *kit gay* » e « ideologia de gênero »¹⁰⁷. Os fios em torno desses dois nós analíticos evidenciaram um conjunto de crenças que envolveram a decisão do Fórum Municipal de Educação de Santa Maria/RN por retirar o termo gênero do seu PME a vigor de 2015 a 2025 — conjunto composto pelo que segue:

105 Trata-se da pesquisa de Mestrado de Jansen Carlos Vieira da Silva, com orientação da Profa. Dra. Karyne Dias Coutinho, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN/Brasil), intitulada « Embates sobre questões de gênero e sexualidade no Plano Municipal de Educação de Santa Maria/RN: o fruto proibido na educação escolar ». Banca avaliadora: Profa. Dra. Ilane Ferreira Cavalcante (IFRN) e Profa. Dra. Vândiner Ribeiro (UFRN).

106 Santa Maria é uma jovem cidade do interior do Rio Grande do Norte, no Nordeste do Brasil, com aproximadamente cinco mil habitantes. Desde sua emancipação, há 22 anos, foram elaborados dois Planos Municipais de Educação, sem que haja uma real efetivação, na prática, de grande parte das discussões curriculares postas nos documentos (Silva, 2018).

107 Este texto apresenta parte da discussão sobre uma das categorias de análise emergentes na pesquisa que realizamos sobre o PME de Santa Maria/RN: justamente a que trata do kit pedagógico em questão aqui. Para uma discussão mais completa dos dois focos analíticos, em especial do que trata sobre « ideologia de gênero », sugerimos a leitura na íntegra do estudo de Silva (2018).

1. A crença de que a sexualidade e uma suposta inocência infantil seriam mutuamente excluídas;
2. A crença de que a sexualidade e suas manifestações estariam ligadas às funções biológicas do corpo despertadas pelos hormônios na puberdade;
3. A crença de que haveria uma essência fundante na identidade sexual dos seres humanos, que definiria seus gostos, gestos, comportamentos, fantasias e desejo sexual: essa essência seria instituída por determinação divina através da biologia dos corpos e seria determinante na configuração da orientação sexual dos seres humanos;
4. A crença de que a essência determinante da orientação sexual estaria presente em sua forma original na criança, embora só se revelaria na puberdade;
5. A crença de que, apesar de a essência da criança ser mais ou menos fixa, ela poderia sofrer alterações pelas influências educacionais vivenciadas na escola.

Esse conjunto um tanto contraditório de crenças evidenciado na pesquisa esteve atrelado à suposição da existência de uma agenda esquerdista envolvendo o que se chamou de « *kit gay* » supostamente visando a extinção da « família natural » — o que foi usado como argumento determinante na decisão tomada pelos membros da comissão de elaboração do PME de Santa Maria/RN por silenciar as questões de gênero e sexualidade do texto do documento.

Outro estudo que queremos salientar aqui para finalizar este texto é o de Gomes (2016). Tendo como objetivo pesquisar as ações educacionais implementadas no âmbito do Programa Brasil sem Homofobia (BSH) especificamente no município de João Pessoa/Paraíba/Brasil, o autor realizou a análise de um conjunto de documentos relativos ao referido Programa e a outros a ele associados, tais como os Programas Nacionais de Direitos Humanos (de 1996, 2002 e 2009); o Plano Nacional de Direitos Humanos e Cidadania LGBT+ (de 2009) e materiais produzidos por instituições do poder público e da sociedade civil que tiveram como objetivo a implementação de ações correlacionadas aos direitos da Comunidade LGBT+ na cidade de João Pessoa. A partir do mapeamento das ações educativas desenvolvidas no contexto local, especialmente de 2005 a 2009, o estudo evidenciou a importância histórica do Brasil sem Homofobia para impulsionar a configuração da agenda política municipal sobre o tema, diretamente na gestão pública, com base na pauta nacional que o Programa desencadeou. « A partir do BSH, eclodiram diversas ações de promoção da cidadania LGBT e de enfrentamento à homofobia, financiadas, estimuladas e/ou incentivadas através do Programa, como aconteceu em João Pessoa/PB que refletia o que vinha acontecendo nas principais capitais do país ». (Gomes, 2016, p. 94).

Naquele município, as ações estiveram voltadas sobretudo para a formação continuada de profissionais da educação e servidores/as de áreas afins. Dentre os projetos locais aprovados com recursos financeiros do Programa, que tiveram como objetivo principal o combate ao preconceito, à violência e à discriminação de gênero, destacam-se: *Por uma pedagogia da igualdade: novos saberes sobre diversidade na escola* (2006); *Equidade e relações de gênero no currículo escolar* (2007); *Gênero e diversidade na escola* (2009), cujo foco era discutir com a comunidade escolar questões LGBTQ+ e políticas para as mulheres. Tratam-se de projetos « desenvolvidos em João Pessoa, sendo que, em virtude da amplitude das demandas sociais, acabaram estendendo o âmbito de ação, beneficiando outras regiões do Estado da Paraíba » (Gomes, 2016, p. 98).

Com relação ao curso de formação desenvolvido em 2007 — *Equidade e relações de gênero no currículo escolar* —, Gomes (2016) destaca o fato de ele ter sido promovido e realizado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), uma instituição de educação profissional voltada em grande parte para o universo masculino, ainda que o público também seja de mulheres: trata-se de um ambiente fortemente sedimentado numa cultura de conhecimento e práticas sobretudo patriarcal e machista. Assim,

A realização de cursos de formação para os profissionais de educação na área da sexualidade não tinha apenas a pretensão de cumprir as ações estratégicas propostas pelo BSH, mas provocar uma ruptura de paradigmas visando promover uma educação inclusiva, não sexista e não homofóbica (p. 102).

Quanto a isso, Oliveira (2008, p. 26) enfatiza a quebra histórica de um tabu na referida instituição, já que, com quase cem anos de existência, aquela foi « a primeira experiência institucional do CEFET-PB, enquanto autarquia educacional, com a temática gênero e diversidade sexual ».

Em que pese as dificuldades encontradas na efetivação dos projetos, advindas da resistência e dos estranhamentos iniciais de parte da comunidade que mostrou publicamente muito de sua aversão e hostilidade à temática, a importância do estudo de Gomes (2016) está em visibilizar a série de ações exitosas realizadas em João Pessoa/PB, financiadas ou motivadas pelo Brasil sem Homofobia, que provavelmente não teriam encontrado lugar se não fosse o programa: cursos, palestras, seminários, publicação de livros, produção local de materiais como cartilhas e folders com a temática de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Além disso, Gomes (2016) destaca a metodologia participativa e dialógica dos eventos de formação continuada, « refletindo o conhecimento teórico na prática dos/as participantes » (p. 103), bem como possibilitando a participação ativa de professores/as das instituições de ensino seja como palestrantes, junto a especialistas das áreas de educação, saúde e sexualidade, seja como autores/as de artigos que apresentavam e discutiam os projetos pedagógicos por eles/as elaborados como resultado dos eventos de formação.

Assim, apesar de mobilizações conservadoras que de fato frearam as políticas públicas no campo da educação para diversidade, a implementação do Programa rendeu uma série de importantes conquistas do movimento LGBT+ motivadas no bojo das ações do Brasil sem Homofobia na cidade de João Pessoa/PB. Embora os avanços se deem em meio a recuos e tensionamentos constantes, Gomes (2016, p. 128) ressalta que o BSH « proporcionou impactos sociais, educacionais e políticos nas três esferas de governo », com a articulação de conferências nacionais e planos nacionais de direitos humanos.

Sigamos...

Tal como pudemos ir acompanhando neste texto, o programa Brasil sem Homofobia desafortunadamente foi barrado por forças político-conservadoras que parecem se atualizar a cada tentativa de enfrentamento dessa questão, e suas ações depararam-se com a própria cultura homofóbica que pretendiam combater. No entanto, embora não tenha sido levado a cabo, o Programa instaurou discussões importantes e, apesar da distorção que se fez do *kit* pedagógico do Escola sem Homofobia e de todos os efeitos de retrocesso dessa distorção, acreditamos que as ações do programa, bem como aquelas que dele se desdobraram, não aconteceram sem marcar rastros.

É também por meio dos vestígios deixados pelo programa Brasil sem Homofobia que seguimos afirmando a relevância, a necessidade e a urgência de projetos de formação docente e discente que façam frente a preceitos e práticas patriarcais, sexistas, misóginos, machistas, homofóbicos, e por isso igualmente racistas e elitistas, que circulam nas minúcias de nossos cotidianos, configurando os modos humanos de ser, pensar, fazer, enfim, de viver — o que implica também renovação e continuidade da luta por uma educação e uma sociedade que considere a diversidade das pessoas.

Polémique autour du projet d'école sans homophobie : discussion sur le genre, la sexualité et l'enseignement au Brésil

Karyne Dias Coutinho

UFRN (Natal-Brésil). Écoles Doctorales en Éducation (PPGED/UFRN) et en Arts de la Scène (PPGARC/UFRN). Directrice du Laboratoire Poéticas do Aprender
kdiascoutinho@gmail.com

Jansen Carlos Vieira da Silva

Université Fédérale du Rio Grande do Norte (Natal-Brésil)
jancarlosvsilva@gmail.com

Traduction :

Jacques Gleyse

Introduction

À l'issue de la crise politique brésilienne de 2016 aboutissant à l'*impeachment* de la Présidente Dilma Rousseff, des effets sur l'éducation se sont fait ressentir essentiellement au niveau d'un ensemble de réformes éducatives au Brésil. Les propositions de réformes furent traitées, après le gouvernement Temer, en suscitant des oppositions au gouvernement Bolsonaro. Ces propositions de réformes sont les suivantes: la réforme de l'enseignement secondaire, le processus qui mena à l'approbation de la Base Nationale de Contenus en Commun (BNCC), la réforme du programme des cours de licence, les initiatives pour le retrait du terme « genre » des plans municipaux et départementaux de l'éducation, la proposition de révocation de la Loi qui déclare Paulo Freire « Parrain » de l'Enseignement au Brésil, les projets de loi inspirés du mouvement École sans Parti, entre autres. Il est important de rappeler que cet ensemble de propositions du domaine de l'éducation n'est pas dissocié des réformes en discussion dans d'autres domaines, telles que la réforme du travail, approuvée en juillet 2017, et la réforme des retraites, approuvée en octobre 2019.

Sur cet ensemble de propositions conservatrices enchaînées — dont certaines ont déjà été approuvées, d'autres furent rejetées — un certain nombre sont encore à l'étude. Cet article couvre la polémique instaurée autour de « l'école sans homophobie », un projet qui parmi ses principales actions prévoyait la formation de professionnels de l'éducation dans les domaines du genre et de la sexualité: une initiative d'avant-garde au Brésil et qui fut interrompue par des forces politiques ultraconservatrices.

Cet article débute par une présentation du projet d'école sans homophobie et du matériel du « *kit* éducatif » qui le constitue; ensuite, il expose le contenu d'avis produits par des équipes techniques spécialisées dans les domaines de l'éducation, de la santé et de la sexualité, soutenus par des institutions fortement engagées dans la promotion des droits humains au Brésil; il traite de la réaction politique conservatrice qui aboutit au *veto* du Projet par le Gouvernement Fédéral; et finalement il expose les principaux résultats et conclusions de trois études universitaires menées sur le sujet.

Projet d'École sans Homophobie

Le projet d'école sans homophobie est partie prenante d'un Programme plus large intitulé: « Brésil sans homophobie », lancé par le Gouvernement Fédéral en mai 2004, lors de la présidence de Luís Inácio Lula da Silva et dont les objectifs étaient de combattre la violence et la discrimination dont sont victimes les lesbiennes, les homosexuels, les bisexuels, les travestis et les transsexuels, et de promouvoir une citoyenneté homosexuelle. Géré par le Secrétariat Spécial des Droits Humains, le document de présentation du Programme (BRÉSIL, 2004) met en relief la vision du Gouvernement Brésilien à l'époque, ainsi: « la lutte contre l'homophobie et la promotion des droits humains des homosexuels reste un engagement de l'État » (p. 12), qui s'étend à « toutes les entités publiques, fédérales, départementales et municipales » (p. 27). Pour répondre à ce principe, le programme « Brésil sans homophobie » prévoyait des actions dans divers domaines, parmi lesquelles nous pouvons mettre en exergue: la législation et la justice, la sûreté, l'éducation, la santé, le travail et la culture.

Dans le domaine de l'éducation, le point était fait sur l'élaboration de directives orientant les systèmes d'enseignement vers la promotion de l'absence de discrimination par les tendances sexuelles, par le biais de: cours de formation initiale et continue de professeurs en matière de sexualité, évaluation de livres didactiques, production de matières éducatives, entre autres actions visant à assurer les droits humains en contrant l'homophobie.

C'est dans ce contexte que le projet d'école sans homophobie se situe, en affirmant que:

« L'école agit comme l'un des principaux agents responsables de la production, reproduction et naturalisation de l'homophobie, non seulement en ce qui concerne les contenus des matières, mais aussi au travers des interactions

quotidiennes qui ont lieu dans l'enceinte scolaire et qui s'étendent à l'environnement domestique » (Caderno, s/r, p. 8).

L'homophobie fut caractérisée, à l'époque, par le Gouvernement Brésilien comme une forme violente de stigmatisation au même niveau que le racisme et le sexisme, et peut-être même pire car la victime de l'homophobie, à différence de celle du racisme, à de rares exceptions, manque d'aide et de consolation de la part de ses propres parents — d'où l'importance du travail de l'école citoyenne visant à « dénaturaliser » l'homophobie. Ainsi, les principaux objectifs définis pour le Projet furent:

1. « Modifier les conceptions didactiques, pédagogiques ainsi que les programmes et routines scolaires et les types de cohabitation sociale mis en place à l'appui de dispositifs pédagogiques genrés et touchant à la sexualité encourageant l'homophobie.
2. Promouvoir des réflexions, interprétations, analyses et critiques de certaines notions qui intègrent “naturellement” l'école ou qui paraissent “naturelles ” de sorte qu'elles sont pratiquement imperceptibles, en ce qui concerne non seulement les contenus des matières mais aussi les interactions quotidiennes de l'institution.
3. Développer le sens critique chez les jeunes par rapport aux attitudes et actions qui violeraient l'article V du Statut des Enfants et des Adolescents, selon lequel: “Aucun enfant ou adolescent ne fera l'objet d'aucune sorte de négligence, discrimination, exploitation, violence, cruauté ou oppression, et toute atteinte par action ou omission à des droits fondamentaux sera légalement puni” ».
4. Vulgariser et stimuler le respect des droits humains et des lois contre la discrimination dans ses divers domaines (Caderno, s/r, pp. 11-12).

Parmi les principales actions du projet d'école sans homophobie — impliquant la « formation d'une gestion collective de politiques anti-homophobie pour les états et les communes » (Fernandes, 2011, p. 326), ainsi que des recherches qualitatives sur l'homophobie dans les écoles —, à noter la proposition d'un *kit* de matériel éducatif élaboré par l'organisation non gouvernementale « Communication à propos de Sexualité (ECOS) ». Appuyé sur une série de recherches dont les données mirent en évidence une importante présence de l'homo/lesbo/transphobie dans les écoles brésiliennes¹⁰⁸, et guidé par les principes de l'égalité et du respect de la diversité, le *kit* pédagogique destiné aux éducateurs et élèves de l'enseignement secondaire était composé de: un

108 Parmi les recherches qui constituent la base du document, à noter: « Jeunesses et sexualités », publié en 2004 par l'Organisation des Nations Unies pour l'Enseignement, la Science et la Culture (UNESCO), « Dévoilant des intrigues, découvrant des secrets: violence et cohabitation à l'écoles », publié en 2009 par le Réseau d'Information Technologique Latino-Américain, « Préjugé et Discrimination dans le Contexte Scolaire », publié en 2009 par la Fondation Institut de

cahier « École sans Homophobie », six bulletins « École sans Homophobie » (*Bolesh*), cinq matériels audiovisuels et leurs guides respectifs, une affiche, et des lettres de présentation pour les enseignants et les équipes de gestion des écoles. A la suite, nous détaillons brièvement les éléments qui constituent le *kit*.

Le cahier « École sans Homophobie » (Caderno, s/r) est organisé en trois chapitres qui de façon générale discutent ce qui suit:

1. Démêlant la confusion: ce chapitre traite le concept de genre, identités de genre et orientation sexuelle, et aborde l'histoire des mouvements LGBT⁺¹⁰⁹,
2. Portrait de l'homophobie à l'école: ce chapitre propose la déconstruction de l'homophobie au quotidien scolaire et présente des données de recherche qui montrent l'existence d'une culture homophobique dans écoles brésiliennes,
3. Diversité sexuelle à l'école: ce chapitre propose des réflexions ainsi que des élaborations de programmes et projets politiques-pédagogiques pouvant faire face aux sujets en question. Ainsi, dans l'objet de promouvoir la réflexion sur le genre, l'homophobie et la diversité sexuelle, et offrir des instruments pédagogiques, le cahier présente une base conceptuelle et méthodologique pour le travail initial aux institutions scolaires en proposant des sujets à discuter par les enseignants, gestionnaires et autres professionnels de l'éducation. Il suggère aussi des dynamiques de programme tendant à lancer la communauté scolaire dans des activités de réflexion et de sensibilisation à propos des diverses formes de bullying [harcèlement] et de souffrance psychique endurées par des individus qui ne s'ajustent pas à l'expression hétéro-normative de la sexualité.

« Le cahier n'est pas la réponse, mais seulement un outil — ou un ensemble d'outils — qui cherche à modifier les conceptions didactiques, pédagogiques et les programmes, routines scolaires et modes de cohabitation sociale qui maintiennent des frontières rigides entre les sexualités et les genres, reproduisant l'homophobie à l'école d'où elles sont répercutées vers les autres environnements sociaux. L'idée est d'arriver à ce que l'on perçoive les situations où ces frontières sont établies et où l'homophobie est reproduite, pour apprendre de celles-ci, et proposer de nouvelles formes d'argumentation, qui mobiliseraient et multiplieraient les pratiques et les langages ouvrant des possibilités de contribuer à la construction de pratiques pédagogiques et institutionnelles qui valorisent positivement la diversité sexuelle ». (ECOS, s/r, p. 4).

Recherches Économiques; « Diversité Sexuelle et Homophobie au Brésil: intolérance et respect des différences sexuelles », publié en 2009 par la Fondation Perseu Abramo.

109 Nous employons ici le sigle LGBT+ pour faire allusion aux lesbiennes, homosexuels, bisexuels, travestis, transsexuels, transgenre, ainsi que queers, intersexuels et pansexuels.

Les bulletins École sans Homophobie (*Bolesh*) constituent un matériel destiné spécifiquement aux élèves de l'enseignement secondaire. Ils sont organisés en six numéros, chacun ayant 4 pages, avec leurs titres respectifs et sujets principaux:

1. *Est-ce une femme ou un homme?* traite la question du genre,
2. *La Terre est bleue* discute la question de la diversité sexuelle,
3. *Inventer c'est nécessaire* traite la question de l'orientation sexuelle,
4. *Homophobiques ce sont les autres?* traite la question de l'homophobie,
5. *Tremblement de terre en territoire machiste!!!* couvre le sujet des droits des personnes LGBT+
6. *Et Mathieu croyait qu'il était la brebis galeuse* porte sur différents types de conventions familiales. Les bulletins disposent d'images, textes, activités et suggèrent le visionnage de films, de musiques et de poèmes. Dans l'ensemble, ils traitent les différences entre sexualité et sexe, de la construction historique et culturelle de la sexualité et de la reconnaissance de stéréotypes discriminatoires, tout en proposant comment les vaincre.

Le matériel audiovisuel comprend cinq ressources didactiques-pédagogiques de langage et de typologie accessibles. Quatre d'entre elles — *Peur de quoi?*; *SMS*, *À la recherche de Bianca*, et *Probabilité* sont destinées spécialement au travail avec les élèves de l'enseignement secondaire. L'une d'entre elles: *Poupée dans le sac-à-dos* est utile aussi bien pour la formation des enseignants que pour la discussion dans la communauté scolaire, y compris avec les familles des élèves.

Peur de quoi? (18min: 34s)¹¹⁰ est un dessin animé muet qui aborde les schéma comportementaux et libidinaux socialement fixés pour chaque genre. La découverte de désirs homosexuels et la rupture de schéma sociaux suscite une angoisse, des doutes et des craintes chez Marcel, personnage principal, mais aussi chez ses parents et amis.

Au sujet du préjugé et du *cyberbullying*, la vidéo *SMS* (3min: 58s)¹¹¹ décrit l'histoire d'amour d'Ana Paula et Vanessa, dont l'orientation sexuelle fut exposée dans les médias et sur le mur de l'école. Face aux préjugés et aux moqueries, elles décident que le mieux à faire c'est de déclarer publiquement l'amour qu'elles ressentent l'une pour l'autre.

Les obstacles architecturaux et le manque de respect provoqués par l'intolérance et les préjugés vécus dans l'enceinte scolaire par des travestis et des transgenre constituent le thème principal de la vidéo: *À la recherche de Bianca* (3min: 41s)¹¹². Sur fond de voix-off

110 Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=cIoeUqBxhi0&list=PLtKg-wHv5HOVGIQgtT4ez1GQ6xwf7oclW&index=1>. Visité le 27 juillet 2019.

111 Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=9q9nZUFB4ow>. Visité le 27 juillet 2019.

112 Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=ur4iDLDqtCs>. Visité le 27 juillet 2019.

à la première personne, la vidéo reproduit la vie et la trajectoire scolaire fictives de José Ricardo/Bianca et sa volonté de ce que son identité de genre soit reconnue et respectée.

Probabilité (7min: 37s)¹¹³ décrit la vie du personnage Leonardo et la découverte de sa bissexualité. Malgré de nombreux changements soudains et devant faire face aux préjugés de certains collègues de l'école, Leonardo finit par comprendre que pour être heureux il n'a pas besoin de répondre positivement à toutes les demandes d'adéquation sociale par rapport à sa sexualité.

Appuyé sur une histoire véridique: *Poupée dans le sac-à-dos* (25min: 9s)¹¹⁴ fut produit spécialement pour les professionnels de l'enseignement et les familles des élèves. Cette vidéo lance une discussion à propos des attentes vis-à-vis de la binarité des genres et leurs rôles et comportements respectifs socialement programmés. Le dialogue a lieu dans un taxi entre une mère et le chauffeur. Elle a été convoquée à l'école parce que son fils fut découvert en train de jouer avec une poupée. Pendant le trajet, la mère écoute à la radio plusieurs spécialistes qui discutent à propos de sexualité et préjugés.

Avis techniques sur le matériel du Projet d'École sans Homophobie

Suite à son élaboration, le *kit* pédagogique « École sans Homophobie » fut envoyé à quelques institutions pour son évaluation par des équipes techniques spécialisées dans les domaines de l'éducation, la santé et la sexualité, telles que l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO), qui analysa et approuva tous les matériaux éducatifs du Projet y compris les cinq vidéos. Dans la lettre que l'UNESCO envoya à l'Association Brésilienne des Homosexuels, Lesbiennes, Bissexuels, Travestis, Transsexuels et Intersexués (ABGLT), datée du 10 février 2011, où elle communiqua son approbation en conformité avec les considérations élaborées par ses techniciens, il est dit ce qui suit:

« Le matériel du *projet d'école sans homophobie* sont adaptés à l'âge et à la population quant au développement affectif-cognitif visé, en conformité avec l'Orientation Technique Internationale sur l'Éducation Sexuelle publiée par l'UNESCO en 2010. [...] Nous pensons que cet ensemble de matériaux fut conçu en tant qu'outil pour motiver, déclencher et nourrir des processus de formation continue de professionnels de l'éducation, en s'appuyant sur les expériences déjà en place au Brésil et pour faire face à la souffrance des adolescents et adolescentes lesbiennes, homosexuels, bissexuels, transsexuels, travestis et transgenre. [...] Nous sommes certains que ce matériel contribuera à réduire la stigmatisation et la discrimination, ainsi qu'à promouvoir une école plus équitable et de qualité ». (UNESCO, 2011, pp. 1-2).

113 Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=tKFzCaD7L1U>. Visité le 27 juillet 2019.

114 Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=xGRta7BPWy4&list=PLtKg-wHv5HOVGIQgtT4ez1GQ6xwf7oclW&index=2>. Visité le 27 juillet 2019.

Hormis l'avis favorable de l'UNESCO, le matériel du projet d'école sans homophobie fut analysé et soutenu par diverses institutions, dont le Centre d'Éducation Sexuelle (CEDUS)¹¹⁵, ayant la mission de « promouvoir l'étude, l'explication et la conscientisation en lien avec les questions associées à la sexualité, la citoyenneté, les droits humains et la qualité de vie, de façon à mettre en place de nouveaux paradigmes en matière d'éducation sexuelle », et qui élabora une lettre d'appui au Projet le 12 mars 2011, ou il jugea le matériel d'importance en tant qu'instrument pour la formation continue de professionnels de l'éducation et reconnut son « rôle dans la modification de l'attitude des professionnels afin de combattre la discrimination à laquelle sont soumis quotidiennement les jeunes homosexuels, bisexuels, transsexuels et transgenre, notamment en ce qui concerne les espaces formels d'enseignement ». (CEDUS, 2011, p. 1)

Nous citons également l'avis technique publié par le Conseil Fédéral de Psychologie (CFP, s/d, p. 4), qui considère le projet d'école sans homophobie comme: « une contribution inédite dans le domaine des politiques publiques d'enseignement, pour faire face au sexisme et à la violence de genre, tellement prononcés au sein de la société brésilienne ». Le CFP met en relief l'adéquation du matériel à l'âge et au développement affectif et cognitif ciblés, ainsi que le langage contemporain utilisé, nécessaires pour combattre la violence scolaire en tant que phénomène fréquemment caractérisé par l'homophobie. Selon le Conseil: « le soin didactique-pédagogique et la qualité visuelle de l'ensemble éducatif du *kit* — vidéos, livrets, feuillets, bulletins sur les sujets spécifiques et prospectus — sont évidents » (p. 3). Vu comme une production d'avant-garde pour la formation continue, le matériel est décrit par le C.F.P. comme étant conséquent, soigneux et bien articulé, et en suite:

« Il invite l'éducateur à se pencher sur l'engagement éthique des compétences professionnelles, sur la lutte contre la souffrance des adolescents et des adolescentes lesbiennes, Homosexuels, Bisexuels, Transsexuels, Travestis et Transgenre, avec une proposition d'intervention pratique pour réduire les problèmes face au taux significatif d'agressions constatées lors de recherches préalables. Le *kit* couvre des aspects psychologiques et pédagogiques, de façon à faciliter les discussions et l'acquisition de nouvelles connaissances par le professeur, en privilégiant le modèle participatif-dialogique auprès du corps enseignant. Cette méthodologie didactique est fondamentale pour s'assurer que les élèves, aux divers stades du développement, puissent interagir avec le contenu de façon singulière, apportant les questionnements propres à leur vision de la réalité, pour les inviter ensuite à avancer vers de nouvelles formes de connaissance sur le sujet ». (CFP, s/d, pp. 3-4).

115 Il s'agit d'une Organisation de la Société Civile fondée en 1993, dont le siège se trouve à Rio de Janeiro/RJ/Brésil, qui intervient dans les domaines de la prévention et de la promotion de la santé (orientations, conférences, formations en santé, distribution de préservatifs) et la promotion des droits (citoyenneté, discrimination, affaires juridiques concernant des sujets de santé et éducation sexuelle).

Tout en reconnaissant que le projet d'école sans homophobie « est le fruit d'une construction collective engageant la participation de plusieurs organisations sociales qui depuis longtemps travaillent pour vaincre l'homophobie et le préjugé » (p. 4), le Conseil Fédéral de Psychologie met en relief dans son avis l'importance de la conception épistémologique du matériel en ce qui touche spécialement à la constitution de la subjectivité humaine, de façon à traiter l'individu en fonction de ses relations sociales, en réduisant les explications « naturalisantes » appuyées sur le seul facteur biologique, et « déconstruisant les conceptions hygiénistes, généticistes, hormonales et reproductivistes, développées dans le cadres de certaines religions, les médias et le sens commun » (p. 4):

« Saisir la construction de la subjectivité en fonction des relations sociales permet de re-signifier la compréhension de deux concepts clés qui touchent à la discussion de l'homophobie: l'identité de genre et l'orientation sexuelle. Ces concepts sont bien fondés, ainsi qu'expliqués clairement dans le matériel du Projet. Il faut signaler que le matériel accorde également une attention spéciale à la catégorie "genre", à la base de la subjectivité, déconstruisant ainsi la conception biologique-naturaliste ». (CFP, s/d, p. 4).

Des analyses et approbations semblables furent produites également par les Nations Unies pour le HIV/AIDS (UNAIDS), la Conférence Nationale d'Éducation (CONAE)¹¹⁶, le Conseil National de Lutte contre la Discrimination (CNCD), l'Union Brésilienne des Élèves de l'Enseignement Secondaire (UBES) et l'Union Nationale des Étudiants (UNE) — toutes ces entités ayant émis des motions de soutien au Projet d'École sans Homophobie, après examen et évaluation du matériel du *kit*¹¹⁷.

Suite aux évaluations, les ressources approuvées pour l'École sans Homophobie — émanant du Ministère de l'Éducation (MEC/Brésil) et transmises aux organisations de la société civile à l'origine de la configuration du Projet¹¹⁸ — seraient alors diffusées

116 La motion de soutien au CNE regroupait vingt entités signataires, parmi lesquelles on doit retenir: l'Association Nationale d'Enseignement de Deuxième Cycle et Recherche en Éducation (ANPED), la Confédération Nationale des Travailleurs de l'Éducation (CNTE), la Confédération Nationale des Associations de Parents d'Élèves (CONENFAPA), le Conseil National des Institutions du Réseau Fédéral d'Enseignement Professionnel, Scientifique et Technologique (CONIF), la Fédération de Syndicats de Travailleurs des Universités Brésiliennes (FASUBRA), l'Union des Femmes Brésiliennes (UBM), le Forum National des Conseils d'État de l'Éducation (FNCE), l'Union Nationale des Conseils Municipaux d'Éducation (UNCME).

117 Les lettres d'appui de ces institutions peuvent être consultées intégralement à: <http://pfdc.pgr.mp.br/informacao-e-comunicacao/eventos/direitos-sexuais-e-reprodutivos/audiencia-publica-avaliacao-programas-federais-respeito-diversidade-sexual-nas-escolas/projeto-escola-sem-homofobia/pg>. Visité le 23 juillet 2019.

118 Le Projet fut planifié et exécuté avec le suivi du Secrétariat à l'Enseignement Continu, l'Alphabétisation et la Diversité (SECADI) du Ministère de l'Éducation du Brésil, en association avec des organisations non gouvernementales telles que *Pathfinder do Brasil*, qui coordonna le Projet, Communication à propos de Sexualité (ECOS), en charge de l'élaboration du kit éducatif, Reprolatina Solutions Innovatrices en Santé Sexuelle, et l'Association Brésilienne d'Homosexuels, Lesbiennes, Bisexuels, Travestis, Transsexuels et Intersexués (ABGLT).

à l'étape suivante: le *kit* est mis en place au sein des projets politiques-pédagogiques des établissements scolaires au niveau national (fédéral).

Réaction politique conservatrice au Projet d'École sans Homophobie

Parmi l'ensemble de critiques dépréciatives du Projet par un courant politique conservateur dont Jair Bolsonaro fut l'un des principaux porte-paroles¹¹⁹, un des points les plus attaqués par rapport au *kit* pédagogique fut précisément son coût, en fonction des fins ciblées. Tout en négligeant complètement les avis favorables issus d'un grand nombre d'institutions sérieusement engagées envers la promotion des droits humains au Brésil, ces critiques dépréciatives suscitèrent une indignation généralisée s'appuyant sur la dépense exorbitante d'argent public, pour la confection de matériaux didactiques traitant de sujets tels que la diversité sexuelle et le genre et le Projet finit par se retrouver directement opposé à la culture homophobe qu'il prétendait combattre.

Depuis, le *kit* éducatif fut désigné vulgairement comme « *kit* homo », et il fut dénoncé comme étant supposément destiné à manipuler la pensée et les comportements des enfants à l'école, en ignorant le fait que le public ciblé par le matériel n'était pas constitué par les enfants mais par les adolescents de l'enseignement secondaire, ainsi que les adultes de la communauté scolaire. Une grande partie des critiques — visiblement infondées — s'appuyait sur l'idée de ce que les sujets traités divergeraient du quotidien des élèves, même si les avis techniques montraient qu'il s'agissait de questions très proches du quotidien des adolescents, et que les situations présentées par le matériel étaient assez fréquentes dans le cadre scolaire brésilien de cette tranche d'âge. En ce sens, les critiques politiques conservatrices simplement négligeaient le fait que le matériel abordait des sujets directement liés à la vie sociale et affective des gens au début de la puberté.

En aval, une polémique s'installa autour du Projet avec une grande répercussion dans les médias, où il fut caractérisé de façon erronée comme un attentat à la pudeur et aux bonnes mœurs de ce que les discours politiques plus conservateurs considèrent comme étant la « famille traditionnelle brésilienne ».

Pour donner seulement un exemple de la façon péjorative dont la télévision traita le *kit* pédagogique École sans Homophobie — ce qui influença également l'opinion publique, qui, méconnaissant le matériel et utilisait la télévision comme source d'information (de désinformation dans ce cas) —, nous citons ici le contenu diffusé le 22 mai 2011 par l'émission: *Dimanche Spectaculaire*, du Réseau de Télévision Record¹²⁰, qui eut une répercussion plus large et que nous détaillerons à suivre. À cette occasion, le *kit* École

119 L'actuel Président Jair Bolsonaro exerçait à l'époque, vers la mi-2011, les fonctions de Député Fédéral de Rio de Janeiro, affilié au Parti Progressiste (P.P.).

120 L'émission journalistique se trouva disponible intégralement au milieu virtuel YouTube, à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=KIsppuLsepE>, du moins jusqu'au 24 avril 2018, dernière date à laquelle nous l'avons consultée. Au moment de la rédaction de ce texte (juillet 2019), nous avons vérifié que le contenu avait été retiré de YouTube,

sans Homophobie fut sans arrêt dénommé par les présentateurs: « *kit homo* » et c'est ainsi également qu'il fut analysé par les gens et par des spécialistes en Psychopédagogie.

En employant plusieurs stratégies communicatives de divulgation du matériel éducatif du Projet — tels que musique de fond sombre, découpages stratégiques du matériel audiovisuel du *kit*, allusion à divers termes du matériel hors contexte —, l'émission cherchait à conduire le téléspectateur vers une interprétation selon laquelle le *kit* école sans homophobie, produit par ordre du MEC pour des institutions scolaires, serait en fait un matériel contenant de la pornographie infantile et faisant l'apologie de la pornographie de façon générale, et de l'homosexualité et de la pédophilie.

En traitant le Projet de façon visiblement dépréciative, l'émission cherchait à inciter le téléspectateur à croire que le Gouvernement Fédéral à l'époque (de la Présidente récemment élue Dilma Rousseff) était en train de dépenser l'argent public dans la promotion de ce que l'émission désignait en comme: « publicité homosexuelle dans les écoles ». Pour ce faire, l'émission présenta hors contexte quelques données liées au faible score de l'enseignement brésilien dans la classification de l'UNESCO et au faible investissement dans l'éducation brésilienne de façon générale, définissant ainsi comme controversée la décision du Ministère de l'Éducation de dépenser des ressources publiques avec ce genre de matériel polémique, alors qu'il y aurait d'autres problèmes bien plus sérieux à résoudre en matière d'enseignement. Par ailleurs, les commentaires employés dans l'émission soutenaient que la sexualité ne fait pas partie de la constitution infantile, c'est-à-dire, qu'elle est étrangère et externe à l'enfant, et que lorsqu'elle est éveillée, elle porte préjudice au développement psychologique.

L'intégralité du contenu véhiculé, ne faisait aucune allusion aux avis, ou à une quelconque opinion favorable au matériel didactique ou qui le jugerait sous l'angle de son potentiel de promotion des droits humains. Tout ce qui resta comme impression fut que le Gouvernement Fédéral se servait de l'argent public pour interférer de façon invasive et violente avec la vie privée des familles, par le biais de la production de matériel éducatif inapproprié car supposément préjudiciable à la psyché infantile.

On compte parmi les effets de ce type d'information des médias à propos du matériel éducatif du projet d'école sans homophobie sa dévalorisation qui circula de façon trompeuse sur divers véhicules culturels, menant beaucoup de gens de toutes les régions du Brésil à propager l'idée qu'il s'agissait de pornographie infantile, bien qu'ils méconnaissent le matériel dans son intégralité, disposant seulement de fragments isolés des histoires dont l'émission citée plus haut qui avait bâti une impression complètement trompeuse du contenu mais qui avait touché des milliers de téléspectateurs.

Un ensemble propositions de rejet de ce matériel éducatif submergea soudainement les Assemblées législatives ainsi que des protestations enflammées de groupes politiques évangéliques liés à des églises pentecôtistes et néo-pentecôtistes, qui trouvèrent dans

avec la suivante information: « Cette vidéo n'est plus disponible, dû à la réclamation de droits d'auteurs de Radio et Télévision Record ».

ce cadre une opportunité de visibilité et de renforcement de leurs consignes politiques conservatrices, tout en employant la puissance de leur rejet du *kit* comme un moyen d'attaquer le Gouvernement Fédéral de l'époque, l'accusant non seulement de faire l'apologie de la dépravation, mais questionnant aussi, moyennant cette accusation, la crédibilité gouvernementale en matière de distribution de ressources et de gestion de la crise économique.

Face à l'ample polémique instaurée et devant les protestations des groupes politiques religieux au Congrès National, la Présidente de la République Dilma Rousseff donna son *veto* pour l'impression du *kit* éducatif et sa diffusion aux écoles publiques, bien qu'elle ait admis ne pas avoir étudié le matériel au complet. Lors d'un entretien avec des journalistes le 26 mai 2011¹²¹, quatre jours après l'émission du Réseau Record de télévision sur le *kit*, la Présidente Rousseff affirma que sa gestion: « défendait l'éducation et aussi la lutte contre les pratiques homophobiques », mais que selon elle: « il ne sera permis à aucune entité du Gouvernement de faire la promotion d'options sexuelles ou d'interférer dans la vie privée des gens ». Au cours de ce même entretien, bien que la Présidente ait insisté sur le besoin d'une éducation respectant les différences et opposée aux pratiques violentes exercées sur les personnes jugées différentes, Dilma Rousseff affirma littéralement:

« Je n'approuve pas le *kit*. Je n'ai pas visionné tous les films. [J'ai vu] un bout à la télévision, sur votre chaîne. Je ne suis pas d'accord avec. C'est une question que le Gouvernement doit revoir. Il n'y aura pas d'autorisation pour ce genre de politique. Et elle conclut en disant: "Nous luttons contre l'homophobie" ».

Dans les mois qui ont suivi les conflits liés à ces épisodes, la sexualité et la moralité furent les axes centraux de discussions sur les réseaux sociaux et cela a impliqué également le renforcement d'une vague conservatrice au Congrès, ayant à sa tête les membres des groupes évangéliques, catholiques et « de la famille ». Par la suite, on assista à l'échelle nationale à un mouvement qui promut une vague moralisatrice en instaurant une sorte de panique sociale autour du sujet, fondée sur une prétendue intention du Gouvernement Fédéral de l'époque de détruire la famille naturelle par le biais de la manipulation de la sexualité infantile dans les institutions scolaires. Le gouvernement fut accusé alors de vouloir mettre en place ce que l'on désigna comme « doctrine » des écoles brésiliennes, dans le but supposé de corrompre, inverser et pervertir la logique des coutumes et des valeurs traditionnelles associées à la dignité des citoyens. La chose fut désignée comme: « idéologie de genre »¹²² et caractérisée par Furlani (2016a, 3min:14s) comme étant:

121 Disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=8Ace3eM-fnI>. Visité le 23 juillet 2019.

122 Ce qui est désigné comme « idéologie de genre » apparaît au cours des dernières années dans divers contextes nationaux. Pour une discussion sur la question, nous suggérons les études décrites ci-après. L'étude de Miskolci et Campana (2017, p. 725) établit une généalogie du terme *idéologie de genre*: « il reprend des textes qui le définissent déjà il y a 20 ans, il

« Un récit qui surgit au sein de l'Église Catholique et du Mouvement International et National Pro-Vie et Pro-Famille, dans le but de freiner, d'interrompre et si possible de revenir en arrière vis-à-vis des changements sociaux et politiques découlant, dans le monde entier, de l'utilisation du concept de « genre », particulièrement au niveau des politiques d'éducation, de santé, de la législation et des droits humains ».

En conséquence, l'objectif initial du Projet d'École sans Homophobie — qui était de mettre en place: « des actions menant à promouvoir des environnements politiques et sociaux favorables à la garantie des droits humains et au respect des orientations sexuelles et l'identité de genre dans le domaine scolaire brésilien » (ABGLT et al., s/r, p. 1) — fut entièrement distordu: une distorsion employée dans le but renforcer des forces réactionnaires de la société, en propageant une série de discours moralisants et pour la défense de ce qui fut dénommé « la famille traditionnelle brésilienne » et permettant d'entrevoir un mouvement antidémocratique en formation¹²³.

En ce sens, nous soutenons l'idée de Fernandes (2011), selon lequel le *kit* devint l'un des « boucs émissaires » de l'agenda anti-homophobie dans l'enseignement. Sa dépréciation fut utile en tant que principal facteur d'un renforcement discursif, en vue de l'installation nationale d'un projet politique ultraconservateur plus large. Dans la même direction, Oliveira Júnior (2013, p. 197) affirme que le *kit* « fut employé comme monnaie d'échange dans le jeu d'intérêts politiques ».

La distorsion du *kit* École sans Homophobie fut tellement importante que ses effets se sont étendus sur une décennie pratiquement et ils demeurent en vigueur à ce jour, exerçant encore leur influence sur une série d'actions, que ce soit dans le domaine politique-gouvernemental — orientant, par exemple, le retrait du terme *genre* des plans municipaux et départementaux d'enseignement de plusieurs villes et états du Brésil —, ou dans le domaine plus local des écoles, renforçant des comportements de négation de la diversité sexuelle dans l'enceinte scolaire de façon générale.

Quelques études sur le Projet d'École sans Homophobie

De plus en plus prononcé depuis la suspension du *kit* pédagogique, le *clash* entre les forces antagonistes — d'un côté les mouvements conservateurs, de l'autre les mouvements LGBT+ et leurs soutiens —, qui se disputent l'espace dans l'arène politique de

repère où il est apparu en Amérique Latine et quand est-ce qu'il a commencé à être promu contre les avancées en matière de droits sexuels et reproductifs ». L'étude de Reis et Eggert (2017) aborde la supercherie de « l'idéologie de genre » dans les Plans d'Enseignement au Brésil. Pour ce faire, il « revisite les principaux cadres internationaux et nationaux apparus depuis 1948, au regard des droits humains, de l'éducation à l'égalité de genre et [...] il examine des arguments de segments réactionnaires et/ou acritiques de la société contre l'inclusion de ces sujets dans les Plans ». L'étude de Lemos (2017) discute le rapport entre idéologie et genre vis-à-vis de l'école. Hormis ces trois études, celles qui suivent peuvent être consultées également: Furlani (2016a, 2016b), Moreno (2016), Cavalcante (2017), Machado et Coutinho (2018), entre autres.

123 Ces mêmes discours furent employés de façon véhémente à l'occasion du vote au Sénat Fédéral qui mena à l'impeachment de la Présidente Dilma Rousseff, le 31 août 2016.

l'éducation, fut analysé pour diverses zones du Brésil, favorisant ainsi une fertile production académique sur le sujet. Nous ferons référence ici à trois études qui contribuent à mettre en évidence certains effets de ce processus.

Une étude menée par Oliveira Júnior (2013) auprès d'institutions du réseau public d'enseignement secondaire de treize communes du Nord de Paraná/Brésil eut comme objectif d'étudier l'évaluation des écoles quant à la possibilité de la distribution du *kit* de lutte contre l'homophobie. Les effets sur les discours des éducateurs ont été mis en évidence. Parmi leurs conclusions, l'une d'entre elles montre que devant la pression des mouvements réactionnaires, la réaction de la Présidente Dilma Rousseff — qui recula sur sa politique nationale de lutte contre l'homophobie en refusant la production du *kit* pédagogique — renforça des comportements traditionnels de négation des questions liées à la diversité sexuelle dans les écoles du pays tout entier. En ce sens, l'auteur affirme qu'il existe un fond discursif préalable à ces événements, qui circule traditionnellement dans la culture et sert de bouclier pour la concrétisation du débat sur les questions de genre dans les écoles brésiliennes, et qui implique une série de questions, parmi lesquelles il faut souligner:

« La religiosité, le refus de l'interférence avec les familles, le manque d'obligation, la méconnaissance du sujet, la responsabilisation des enseignants du domaine biologique, l'excès de contenus, l'invisibilité de la diversité sexuelle, ainsi que l'imputation de la tâche à d'autres agents externes au processus éducatif, tels que les professionnels de l'Infirmierie, de la Médecine, de la Psychologie et de la Psychopédagogie ». (Oliveira Júnior, 2013, p. 233)

Sur cet ensemble de facteurs, l'idée s'impose (exprimée par une partie des éducateurs ayant participé à la recherche en question) selon laquelle les sujets tels que le corps, le genre et la sexualité devraient être traités en priorité par des enseignants des matières scolaires de Biologie ou de Sciences, confirmant la vision déterministe de la sexualité humaine, reléguée exclusivement à son caractère biologique et dissociée des aspects affectifs et socioculturels. L'étude d'Oliveira Junior (2013, p. 205) met aussi en évidence la permanence de difficultés au niveau de l'approche du sujet par la majorité des enseignants des écoles publiques: des obstacles: « qui vont de la conception de base des diverses formes de manifestation de la sexualité jusqu'aux facteurs subjectifs, historiques et culturels impliqués dans le processus de violence et discrimination [de genre] ».

Face à la portée de ces facteurs au quotidien dans les écoles, le discours politique conservateur à propos du *kit* — avec le soutien de la presse en général, qui propagea des opinions controversées sur le contenu et les objectifs de l'École sans Homophobie — agit comme un catalyseur de tout ce qui existait déjà, de sorte qu'une partie représentative des professionnels des écoles ayant participé à la recherche manifesta son opposition

à la diffusion du matériel, appuyés en cela par les familles des élèves, qui s’opposaient également à l’intégration du *kit* dans les programmes, bien qu’ils méconnaissent le Projet dans son intégralité. Cela conduit Oliveira Junior (2013, p. 190) à se demander:

« Comment se peut-il qu’un matériel jamais vu au préalable fit l’objet d’une telle opposition, y compris de l’école — la plus intéressée théoriquement — de par la croyance que ce matériel présentait un contenu inadéquat et ferait la promotion de l’homosexualité, la débauche et de la pédophilie? [...] Parmi les explications pour ce rejet, on compte: les perceptions personnelles, des préjugés implicites ou manifestes, la crainte de ne pas satisfaire les attentes des élèves, l’absence de formation initiale et/ou continue dans ce but, et le refus déclaré des familles ».

Ces évidences soulignent le besoin d’une formation initiale et continue effective des professionnels de l’enseignement vis-à-vis du sujet, et attestent de l’urgence du gain: « d’espace formel dans le processus de scolarisation, par le biais de livres didactiques, de contenus et de pratiques pédagogiques » (p. 235), de discussions à propos du genre et de la diversité sexuelle. A ce sujet, l’étude met en relief l’importance d’éviter que ces discussions soient établies uniquement en fonction de la présence d’élèves LGBT+, mais plutôt orientées vers la promotion d’une culture du respect à mettre en pratique dans les écoles par toute la communauté scolaire, indépendamment de la façon dont chacun choisit de vivre sa sexualité.

Ainsi, même si l’on reconnaît la tentative politique gouvernementale d’établir des actions dans le sens de la promotion de l’éradication de tabous liés aux manifestations de la sexualité, conçues par Oliveira Júnior (2013, p. 231) comme étant: « primordiales pour combattre les pratiques discriminatoires à l’école », l’étude attire l’attention sur le fait que: « la structuration d’une société hétéro-normée repousse l’application de certaines de ces actions », de sorte que:

« Le trajet à couvrir est long et en ce sens l’école assume un rôle fondamental: celui d’assurer le droit de tout un chacun à un enseignement articulé avec les questions de genre et d’orientation sexuelle, dans le but de stimuler la réflexion autour des diverses formes de préjugés et de discriminations présents dans notre société ».

Une partie des conclusions tirées par Oliveira Júnior (2013) est compatible avec les résultats d’une recherche que nous avons mené récemment au sein de l’État de Rio Grande do Norte, au Nord-Est du Brésil¹²⁴. Lors de l’analyse des facteurs liés au retrait

124 Il s’agit d’une recherche de Maîtrise de Jansen Carlos Vieira da Silva, orientée par la Prof. Dr. Karyne Dias Coutinho, menée au sein du Programme d’Études Supérieures de Deuxième Cycle en Éducation de l’Université Fédérale de Rio

des questions de genre et sexualité du Plan Municipal d'Enseignement (PME) de Santa Maria/RN/Brésil¹²⁵, notre recherche dévoila un réseau discursif local façonné par les influences de réseaux discursifs plus larges au niveau national.

Les données obtenues à l'occasion des entretiens, observations et documents se partagèrent en deux catégories analytiques, désignées par les participants de la recherche — en écho de discours conservateurs plus vastes — comme les formulations: « *kit homo* » et « idéologie de genre »¹²⁶. Autour de ces deux pôles analytiques, les *verbatim* renvoyèrent à un ensemble de croyances affectant notamment la décision du Forum Municipal d'Éducation de Santa Maria/RN de retirer le terme « genre » de son PME [plan des études] à compter de 2015 et jusqu'en 2025. Cet ensemble constitué par:

1. « La croyance de ce qu'est la sexualité et une supposée innocence infantile s'excluraient mutuellement,
2. La croyance de ce que la sexualité et ses manifestations seraient uniquement liées aux fonctions biologiques corporelles éveillées par les hormones lors de la puberté
3. La croyance de ce qu'il y aurait une essence fondatrice dans l'identité sexuelle des êtres humains, qui définirait leurs goûts, gestes, comportements, fantasmes et désirs sexuels: cette essence serait instituée par détermination divine par le biais de la biologie corporelle et serait déterminante dans la configuration de l'orientation sexuelle des êtres humains,
4. La croyance de ce que l'essence déterminante de l'orientation sexuelle serait présente dans sa forme originale chez l'enfant, mais ne se dévoilerait que lors de la puberté,
5. La croyance selon laquelle bien que l'essence de l'enfant soit relativement fixe, elle pourrait souffrir des influences éducatives vécues à l'école ».

Cet ensemble quelque peu contradictoire de croyances mis en évidence par la recherche était associé à la supposition de l'existence d'un agenda de gauche incluant le « *kit homo* », qui prétendait supposément supprimer la « famille naturelle », ce qui

Grande do Norte (PPGED/UFRN/Brésil), intitulée: *Affrontements dû aux questions de genre et sexualité pour le Plan Municipal d'Enseignement de Santa Maria/RN; le fruit interdit dans l'enceinte scolaire*. Jury évaluateur: Prof. Dr. Ilane Ferreira Cavalcante (IFRN) et Prof. Dr. Vândiner Ribeiro (UFRN).

125 Santa Maria est une jeune ville de l'intérieur de Rio Grande do Norte, au Nord-Est du Brésil, dont la population est d'environ cinq mille habitants. Depuis son autonomie, il y a 22 ans, deux Plans Municipaux d'Enseignement furent élaborés, sans qu'il y ait dans la pratique une concrétisation de la plupart des discussions programmatiques versées dans les documents (Silva, 2018).

126 Ce texte présente une partie de la discussion sur l'une des catégories d'analyse émergentes de la recherche que nous avons menée au sujet du PME de Santa Maria/RN: précisément, celle qui porte sur le *kit* pédagogique en question ici. Pour une discussion plus complète sur les deux points analytiques, particulièrement sur l'« idéologie de genre », nous suggérons la lecture intégrale de l'étude de Silva (2018).

fut utilisé comme argument déterminant dans la décision prise par les membres de la commission d'élaboration du PME de Santa Maria/RN, de supprimer les questions de genre et sexualité du texte du document.

Une autre étude que nous souhaitons mettre en relief ici pour clôturer ce texte est celle de Gomes (2016). Son objectif étant de mener une recherche à propos des actions éducatives mises en place pour le Programme Brésil sans Homophobie (BSH), spécifiquement dans la commune de João Pessoa/Paraíba/Brésil. L'auteur effectua l'analyse d'un ensemble de documents liés au Programme en question et d'autres associés, tels que les Programmes Nationaux de Droits Humains (de 1996, 2002 et 2009), le Plan National de Droits Humains et Citoyenneté LGBT+ (de 2009), et des matériaux produits par des institutions publiques et de la société civile ayant pour objectif la mise en place d'actions liées aux droits de la Communauté LGBT+ de la ville de João Pessoa. En fonction du recensement des actions éducatives développées dans le cadre local, spécialement entre 2005 et 2009, l'étude mit en évidence l'importance historique du Brésil sans Homophobie quant à la promotion de la configuration de l'agenda politique municipal sur le sujet, directement au niveau de la gestion publique, sur la base du débat national que le Programme déchaîna. « À compter du BSH, il y eut une éclosion de diverses actions de promotion de la citoyenneté LGBT et de lutte contre l'homophobie, financées, stimulées et/ou promues par le Programme, comme cela fut observé à João Pessoa/PB, reflétant ce qui se produisait dans les principales capitales [étatiques] du Brésil » (Gomes, 2016, p. 94).

Dans cette commune, les actions étaient surtout tournées vers la formation continue de professionnels de l'éducation et de fonctionnaires des domaines associés. Parmi les projets locaux approuvés Programme dotés de ressources financières et ayant pour objectif principal la lutte contre les préjugés, la violence et la discrimination de genre, il faut noter celui intitulé: *Pour une pédagogie de l'égalité: nouveaux savoirs sur la diversité à l'école* (2006), *Équité et rapports de genre au programme scolaire* (2007), *Genre et diversité à l'école* (2009), centrés sur la discussion avec la communauté scolaire des questions LGBT+ et des politiques pour les femmes. Il s'agit de projets « développés à João Pessoa, mais qu'en fonction de l'importance des demandes sociales le domaine d'action fut étendu à d'autres régions de l'État du Paraíba » (Gomes, 2016, p. 98).

Au sujet du cours de formation développé en 2007: *Équité et rapports de genre au programme scolaire* —, Gomes (2016) souligne que celui-ci a été promu et réalisé par le Centre Fédéral d'Enseignement Technologique (CEFET), une institution d'enseignement professionnel tournée majoritairement vers l'univers masculin, même si des femmes font partie du public: il s'agit d'un environnement fortement sédimenté dans une culture de savoirs et pratiques, essentiellement patriarcale et machiste. Ainsi:

« La réalisation de cours de formation pour les professionnels de l'enseignement dans le domaine de la sexualité n'avait pas simplement la prétention de

réaliser les actions stratégiques proposées par le Programme BSH, mais aussi de provoquer une rupture de paradigmes pour promouvoir un enseignement inclusif, non sexiste et non homophobe. » (p. 102).

À ce sujet, Oliveira (2008, p. 26) souligne la rupture historique vis-à-vis d'un tabou de l'institution, car disposant d'environ un siècle d'existence, celle-là fut pourtant la: « première expérience institutionnelle du CEFET-PB, en tant qu'entité éducative, sur la question du genre et de la diversité sexuelle ».

Malgré les difficultés rencontrées dans la concrétisation des projets, provenant de la résistance et du recul initial de la communauté montrant publiquement une importante aversion et hostilité envers le sujet, l'importance de l'étude de Gomes (2016) se trouve dans l'exposé d'une série d'actions réussies menées à João Pessoa/PB, financées et/ou motivées par le Programme Brésil sans Homophobie, actions qui probablement n'auraient pas eu lieu en l'absence du Programme: cours, conférences, séminaires, publication de livres, production locale de matériel tels que livrets et feuillets portant sur les sujets de genre, sexualité et diversité sexuelle. En outre, Gomes (2016) met l'accent sur la méthodologie participative et dialogique des événements de formation continue: « exposant dans la pratique les connaissances théoriques des participants » (p. 103), et rendant possible la participation active de professeurs des institutions d'enseignement, que ce soit en tant que conférenciers auprès de spécialistes des domaines de l'enseignement, de la santé et de la sexualité, ou comme auteurs d'articles qui présentaient et discutaient les projets pédagogiques élaborés par eux comme résultat des événements de formation.

Ainsi, en dépit des mobilisations conservatrices qui mirent un frein concret aux politiques publiques dans le domaine de l'enseignement à la diversité, la mise en place du Programme amena une série de conquêtes importantes pour le mouvement LGBT+, encouragées par les actions du Programme Brésil sans Homophobie de la ville de João Pessoa/PB. Bien que le progrès se produise dans une ambiance de reculs et de tensions constantes, Gomes (2016, p. 128) souligne que le Programme BSH: « donna lieu à des impacts sociaux, éducatifs et politiques sur les trois plans du gouvernement », s'articulant avec des conférences nationales et des plans nationaux concernant les droits humains.

A suivre

Ainsi que nous l'avons constaté dans ce texte, malheureusement, le Programme « Brésil sans Homophobie » fut bloqué par des forces politiques conservatrices qui semblent émerger à chaque tentative de traiter de la question, et ses actions sont venues se heurter à la culture homophobe qu'elles prétendaient combattre. Cependant, bien qu'il n'ait pas été mis en place, le Programme promu des débats importants et, en dépit de la désinformation dont le *kit* pédagogique école sans homophobie a souffert et de tous

les effets de recul de cette désinformation, nous croyons que les actions du Programme, ainsi que celles qui en découlent, n'ont pas eu lieu sans laisser des traces.

Et c'est aussi en s'appuyant sur les reliquats du Programme « Brésil sans Homophobie » que nous pouvons continuer à souligner l'importance, le besoin et l'urgence de projets de formation des enseignants et des élèves pour faire face à des préceptes et des pratiques patriarcales, sexistes, misogynes, machistes, homophobiques, et en ce sens également racistes et élitistes, qui circulent dans les actes de la vie quotidienne, en formatant les façons humaines d'être, de penser, de faire et finalement de vivre. Cela implique également la réactivation et la poursuite de la lutte pour une éducation et une société acceptant la diversité humaine.

Referências | Bibliographie

- ABGLT, e. (s/r). Nota oficial sobre o projeto Escola sem Homofobia. Visité le 22 de juillet de 2019, disponible sur: http://download.uol.com.br/educacao/Projeto_Escola_Sem_Homofobia_2011.pdf
- Brésil, C. N. (2004). *Brésil sem Homofobia: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual*. Brasília: Ministério da Saúde. Visité le 22 de juillet de 2019, disponible sur: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/Brésil_sem_homofobia.pdf
- Caderno. (s/r). *Caderno Escola sem Homofobia*. Visité le 22 de juillet de 2019, disponible sur: <https://www.passeidireto.com/arquivo/24424248/caderno-escola-sem-homofobia>
- Cavalcante, J. M. (2017). *Análise da « ideologia de gênero » no Plano Municipal de Educação de João Pessoa-PB (2015-2025)*. João Pessoa, Paraíba, Brésil: Dissertation (Dissertation de Maîtrise en Éducation. Université Fédérale de Paraíba).
- CEDUS. (2011). *Carta de apoio ao projeto Escola Sem Homofobia*. Visité le 23 de juillet de 2019, disponível em <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informacao-e-comunicacao/eventos/direitos-sexuais-e-reprodutivos/audiencia-publica-avaliacao-programas-federais-respeito-diversidade-sexual-nas-escolas/projeto-escola-sem-homofobia/carta-de-apoio-cedus>
- CPF, C. F. (s/d). *Parecer Projeto Escola sem Homofobia*. Visité le 23 de juillet de 2019, disponible sur: http://www.cfess.org.br/arquivos/PARECER_ProjetoEscolaSemHomofobia.pdf
- ECOS, C. e. (s/r). *Escola sem Homofobia: kit de material educativo*. Visité le 22 de juillet de 2019, disponible sur: <https://www.scribd.com/document/101664986/Escola-Sem-Homofobia>
- Fernandes, F. B. (2011). *A agenda anti-homofobia na educação brasileira (2003-2010)*. Florianópolis, Santa Catarina, Brésil: Thèse (Thèse de Doctorat Interdisciplinaire en Sciences Humaines. Université Fédérale de Santa Catarina).
- Furlani, J. (14 de juillet de 2016a). *Ideologia de Gênero - Parte 1/6 - Quem criou, por que e para que? Papo de Corujas*. [YouTube]. Visité le 23 de juillet de 2019, disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=5ro1O1010v8&t=1063s>

- Furlani, J. (02 de août de 2016b). Ideologia de Gênero - Parte 2/6 - A « Teoria da Conspiração » - de Marx a Butler. *Papo de Corujas*. [YouTube]. Visité le 26 de juillet de 2017, disponible sur: <https://www.youtube.com/watch?v=r2YqtqtWUub4>
- Gomes, J. C. (2016). *Direitos humanos, educação e cidadania LGBT: uma análise das ações do programa Brasil sem Homofobia em João Pessoa/PB*. João Pessoa, Paraíba, Brésil: Dissertation (Dissertation de Maîtrise en Éducation. Université Fédérale da Paraíba).
- Lemos, L. (set./dez. de 2017). A ideologia da ideologia de gênero e a escola. (A. C. Moura, Ed.) *Vértices*, 19, 51-62. Visité le 23 de juillet de 2019, disponible sur: https://www.researchgate.net/publication/323024179_A_ideologia_da_ideologia_de_genero_e_a_escola
- Machado, G., & Coutinho, K. D. (2018). Gênero e sexualidade em planos de educação: polêmicas e silenciamento. In Carvalho, & K. D. Coutinho, *Comunicação, currículo e cultura: sentidos e práticas em movimento*. Natal: EDUFERN.
- Miskolci, R., & Campana, M. (set/dez de 2017). « Ideologia de gênero »: notas para a geneologia de um pânico moral contemporâneo. *Revista Sociedade e Estado*, 725-747. Visité le 23 de juillet de 2019, disponible sur: <http://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf>
- Moreno, M. H. (2014). *Feminismos e anti-feminismos na política brasileira: ideologia de gênero no Plano Nacional de Educação 2014*. Londrina, Paraná, Brésil: Dissertation (Dissertation de Maîtrise en Sciences Sociales. Université de l'État de Londrina).
- Oliveira Júnior, I. (2013). O/A diretor/a não viu, a pedagoga não ouviu e a professora não quer falar: discursos docentes sobre diversidade sexual, homofobia e « kit gay ». Maringá, Paraná, Brésil: Dissertation (Dissertation de Maîtrise en Éducation. Université de l'État de Maringá).
- Oliveira, j. R. (2008). A política nacional de educação para a diversidade. Em I. M. Gentle, M. Zenaide, & V. Guimarães, *Gênero, diversidade sexual e educação: conceituação e prática de direito e políticas públicas*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB.
- Reis, T., & Eggert, E. (jan./mar. de 2017). Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação & Sociedade*, 38, 9-26. Visité le 23 de juillet de 2019, disponible sur: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00009.pdf>
- Silva, J. C. (2018). Embates sobre questões de gênero e sexualidade no Plano Municipal de Educação de Snata Maria/RN: o fruto proibido na educação escolar. Natal, Rio Grande do Norte, Brésil: Dissertation (Dissertation de Maîtrise en Éducation. Université Fédérale de Rio Grande do Norte).
- UNESCO. (2011). *Ofício da UNESCO à ABGLT*. BRA/REP/2011-0107. Visité le 23 de juillet de 2019, disponible sur: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/informacao-e-comunicacao/eventos/direitos-sexuais-e-reprodutivos/audien-cia-publica-avaliacao-programas-federais-respeito-diversidade-sexual-nas-escolas/projeto-escola-sem-homofobia/carta-unesco>.

Produção do conhecimento acerca das mulheres na educação profissional

Antonio Leoni dos Santos Junior

*Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do IFRN (PPGEP/IFRN). Bolsista CAPES
leoni_jr@hotmail.com*

Ilane Ferreira Cavalcante

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
ilanecfc@gmail.com*

*« Você pode me desmoralizar na história
Com suas mentiras amargas, torcidas,
Você pode me pisotear na sujeira extrema
Mas ainda assim, como a poeira, eu me ergo ».*

(Maya Angelou)

Introdução

O poema de Maya Angelou denuncia o quanto as mulheres têm sido apagadas da história em favor de um poder hegemônico masculino, que não só torna invisível as lutas e conquistas femininas, mas o faz de forma violenta. O poema evidencia a violência de gênero, mas o foco desta pesquisa é mais específico: as questões de gênero presentes na produção científica e acadêmica na área de educação profissional disponibilizada no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O interesse pela pesquisa envolvendo a temática de gênero justifica-se pela produção e reprodução de desigualdades observadas entre homens e mulheres, seja na família, no trabalho ou na escola, propondo barreiras a serem superadas. Apesar da crescente participação das mulheres no mercado de trabalho, nas instituições escolares e na luta pela busca da independência e efetivação de direitos, ainda há casos de violência física,

moral e sexual, baixos salários comparado aos homens, estereótipos e preconceitos arraigados na sociedade, incluindo o espaço escolar (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2018).

Pode-se evidenciar as desigualdades entre homens e mulheres no Brasil a partir de estudos acerca das suas participações em diversas áreas, refletindo a realidade do país, onde as desigualdades estruturam-se em torno de desvantagens historicamente acumuladas. Apesar da vantagem educacional e mesmo trabalhando mais horas, as mulheres seguem ganhando menos, ainda que a diferença tenha diminuído nos últimos anos (IBGE, 2016). Em 2016, elas recebiam o equivalente a 76,5% do rendimento dos homens.

Ao tomar como objeto de estudo as mulheres, faz-se necessário um recuo temporal visando verificar alguns parâmetros teóricos acerca do tema. O Brasil não dispunha de literatura acadêmica específica sobre as questões femininas até meados da década de 1960, apresentando relativa pobreza quantitativa na década de 1970 (Saffioti, 1981). A partir da década de 80 do último século, o entusiasmo brasileiro pela temática aumenta e o número de pesquisadores cresce de forma exponencial, evidenciando novas facetas, provocando indagações e causando inquietações.

No tocante à Educação Profissional, cujo público anteriormente era predominantemente masculino, há crescente participação feminina. Todavia, persiste ainda a tendência de maior presença de mulheres em determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras (IBGE, 2014). Para compreender o fenômeno de escolha, faz-se necessário entender a percepção das mulheres, tendo em vista a realidade imposta a elas pela herança da sociedade patriarcal.

A construção do percurso de investigação fez emergir alguns questionamentos. O que está sendo produzido acerca das mulheres na Educação Profissional Técnica de Nível Médio? De que forma a produção científica analisada aborda as questões de gênero em seus respectivos estudos?

Considerando os questionamentos e a relevância da temática, o presente estudo busca mapear os trabalhos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES referentes às mulheres no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), de forma a compreender como o tema é tratado e contribuir para a produção de pesquisas posteriores. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de Internet, com objetivo de analisar os estudos publicados no citado portal. Ao todo, foram encontradas 12 dissertações e 3 teses, sendo selecionadas, após a leitura dos resumos, 5 dissertações para análise.

A partir da análise dos dados, pretende-se estabelecer um panorama da produção acadêmica relacionada à temática de estudo, de forma a contribuir para o aprofundamento das reflexões acerca das relações de gênero e dos sujeitos históricos « mulheres » no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Para melhor compreensão, o artigo está estruturado em seções, incluindo: (1) as considerações iniciais; (2) as particularidades de qualquer investigação científica, considerando a historicidade e o caráter ideológico referente ao tema (Demo, 2012; Minayo, 2014); (3) discussão do conceito de gênero e do impacto da cultura patriarcal no tocante às mulheres, considerando os estudos de Pierre Bourdieu (2002), Heleieth Saffioti (1981; 2004) e Judith Butler (2003; 2010); (4) breve panorama da Educação Profissional no Brasil, tendo como foco as clivagens de gênero; (5) discussão das produções encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, tendo como referência de análise as considerações dos autores elencados na fundamentação teórica; e (6) considerações finais.

Particularidades do objeto de estudo

Ao iniciar qualquer investigação científica, torna-se imperativo considerar alguns aspectos, uma vez que o processo de pesquisa, árduo e conflituoso, requer atenção e cautela.

De partida, pode-se destacar que o objeto de estudo se encontra no âmbito das Ciências Sociais e, portanto, é histórico (Demo, 2012; Minayo, 2014). Possui como marco básico a transição e é impactado pela realidade em que vive, ao mesmo tempo em que é capaz de transformá-la. Ou seja, trata-se de um « processo inacabado e inacabável, que admite sempre aperfeiçoamentos e superações » (Demo, 2012, p. 15). Diante do contexto, novas categorias de análise começaram a ser construídas, tendo como finalidade interpretar o passado histórico da mulher. Dentre elas, cabe atenção especial a uma: a dos gêneros (Scott, 1995).

Observando a complexidade da temática, outro aspecto merece destaque: o caráter ideológico do objeto de estudo. Ao se tratar de um tema da área das Ciências Sociais, o objeto de estudo é intrínseca e extrinsecamente ideológico. No processo de produção do conhecimento, veiculam-se interesses e visões de mundo construídos historicamente. Vale observar que as Ciências Exatas e Naturais apresentam um comprometimento social distinto, tendo em vista que há um distanciamento de ordem física e biológica do sujeito em relação ao objeto de estudo. No entanto, na investigação social a relação entre o sujeito investigador e o sujeito investigado é crucial, nas quais as visões de mundo de ambos estão implicadas em todo o processo de conhecimento (Minayo, 2014).

De forma breve, a ideologia pode ser utilizada como estratégia para justificar nossas posições políticas, interesses sociais, privilégios dentro da estratificação da sociedade, entre outros (Demo, 2012). Pode-se destacar o viés ideológico do conceito de gênero, na perspectiva binária, para justificar os privilégios e dominação masculina na cultura patriarcal hegemônica em vigência (Bourdieu, 2002; Saffioti, 2004). Cabe então ao pesquisador estar ciente de tais aspectos, de forma a controlá-los criticamente e analisar o objeto da forma menos parcial possível.

Na sequência, serão expostos determinados parâmetros acerca do referencial teórico abordado na pesquisa.

Desvelando estereótipos

O caminho para a compreensão do conceito de gênero é sinuoso. Várias personalidades femininas desempenharam papéis importantes ao longo da história, cada qual com estilo e voz própria, enfrentando ao longo do percurso inúmeros obstáculos impelidos por questões sociais, políticas e ideológicas, legado da sociedade patriarcal. Tendo em vista as distintas dimensões acerca do gênero, serão apresentadas algumas considerações, de forma a melhor entender as questões relativas às mulheres.

A manifestação de um novo feminismo nos Estados Unidos e na Europa em meados dos anos 60 e o patrocínio pela Organização das Nações Unidas (ONU) do Ano Internacional da Mulher, em 1975, promoveram contribuições para avivar nas brasileiras o interesse pelo tema (Saffioti, 1981). A partir dos anos 1980, o interesse pela temática aumentou e o movimento feminista começou a utilizar o conceito de gênero, de forma a desnaturalizar as supostas diferenças biológicas entre homem e mulher. Destarte, o termo gênero incorpora-se aos estudos e textos acadêmicos e o movimento avança no sentido de questionar o caráter sexual marcado pelos corpos.

Desde os anos 90, com a publicação da obra *Problemas de Gênero*, a expoente da Teoria *Queer*, Judith Butler, tornou-se referência nos estudos de gênero, causando inquietações no meio feminista, ao contestar ideias defendidas por tais movimentos.

A autora questiona a dicotomia sexo/gênero e, como resultado, problematiza a razão das mulheres como sujeito exclusivo do feminismo, excluindo os travestis, transexuais, lésbicas, intersexuais, enfim, as demais identidades. « O próprio sujeito das mulheres não é mais compreendido em termos estáveis ou permanentes » (Butler, 2003, p. 18). Butler visa abrir caminho para a « construção variável da identidade » (2003, p. 23), enquanto as teorias feministas baseavam-se na categoria mulher/mulheres para promover visibilidade e força política. Depreende-se, portanto, que o próprio movimento feminista estava ancorado em bases excludentes, pois desconsiderava as diversas identidades relacionadas ao conceito de gênero.

O gênero não é biológico, mas um tipo de performance construída culturalmente, múltipla e passível de mudanças, não-binária (dividida em homem e mulher) e não-linear (Butler, 2010). Conforme Minayo (2014, p. 31) a cultura « é o lócus onde se articulam os conflitos e as concessões, as tradições e as mudanças e onde tudo ganha sentido, ou sentidos ». Portanto, evidencia-se o impacto cultural na construção e na (res)significação das ideias acerca dos gêneros.

A pensadora debruça-se sobre o desmonte da heteronormatividade, na tentativa de diluir a distinção sexo/gênero, problematizando a natureza biológica de homens e mulheres. Para a autora, na sociedade atual, há uma ordem compulsória pela coerência entre sexo, gênero e desejo, regido pelo padrão heteronormativo, sendo necessário subverter tal ordem. « O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado », defende Butler (2003, p. 25). Por essas visões, a autora torna-se expoente em grupos considerados subversivos de tal

ordem, como os travestis, os transexuais, entre outros. No caso de pessoas intersexuais, como pode-se determinar o genital como fator decisivo na constituição do gênero?

A visão binária do pensamento ocidental reforça o viés ideológico de conservadores, amparados por dogmas religiosos. A matriz heterossexual, portanto, refuta a ideia da diversidade, incorrendo em desigualdades, marginalização e sofrimento para quem não se enquadra no padrão. A manutenção de tal ordem compulsória é solidificada por meio de gestos e atos, performances, estabelecendo aos gêneros determinados papéis, sendo necessária a subversão dessa dualidade.

Quando o status construído do gênero é teorizado como radicalmente independente do sexo, o próprio gênero se torna um artifício flutuante, com a consequência de que *homem* e *masculino* podem, com igual facilidade, significar tanto um corpo feminino como um masculino, e *mulher* e *feminino*, tanto um corpo masculino como um feminino. (Butler, 2003, pp. 24-25, grifo do autor).

Assim, o corpo delimitado pela natureza biológica de homens e mulheres abala as diversas formas identitárias, marginalizando os que não se encaixam em tal ordem. Ao não se enquadrar em nenhum dos gêneros, esse corpo fica fora do humano.

Levando em consideração a visão binária regida por padrões da heterossexualidade, de forma a marginalizar grupos transviados e impor o domínio masculino, pode-se recorrer à obra de Pierre Bourdieu. As ideias acerca da dominação masculina e do patriarcado de Bourdieu (2002) estendem-se ao campo do debate de gêneros. O conceito de gênero pode ser interpretado como um processo de diferenciação de estrutura de desigualdades e dominação simbólica, sexista e de cultura androcêntrica, fundadas em normas e valores masculinos. No caso das sociedades patriarcais, os homens detêm o poder, o domínio.

Para o autor, a divisão entre os sexos parece estar na ordem das coisas, segundo a visão binária entre masculino e feminino, em um sistema de oposições homólogas: dentro/fora, seco/úmido, alto/baixo/, etc. A força da ordem masculina evidencia-se pelo caráter ideológico da dualidade, dispensando justificação para legitimá-la.

A diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e, especificamente, a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho. (Bourdieu, 2002, p. 20).

A mulher, então, é uma construção masculina, nas quais o que ela é, o que faz, os papéis que deve desempenhar na sociedade etc., são definidos pela ideologia patriarcal.

A socióloga brasileira Heleieth Saffioti (2004) corrobora a tese de Bourdieu no tocante ao legado patriarcal e à dominação masculina.

O conceito de gênero como foco exclusivo no debate feminista mascara o poder do patriarcado, fazendo com que a autora questione tal fato. « Tratar esta realidade em termos exclusivamente do conceito de gênero distrai a atenção do poder do patriarca, em especial como homem/marido, neutralizando a exploração-dominação masculina » (Saffioti, 2004, p. 136).

Como salientado, o objeto de estudo é da área das Ciências Sociais e, portanto, é ideológico. A questão de gênero está longe da neutralidade, carregando « uma dose apreciável de ideologia » (Saffioti, 2004, p. 136). A ideologia a que a autora se refere é justamente a ideologia patriarcal, sustentada por uma estrutura de poder desigual entre homens e mulheres. Então, na ótica de Saffioti, importa pensar antes nas relações patriarcais, em detrimento das relações de gênero.

Depreende-se, portanto, que o gênero é entendido como construção sociocultural, reflexos de uma relação conflituosa, de poder, resultando em desigualdade, subordinação, opressão e sofrimento para as mulheres e para homens que não correspondem aos ideais da masculinidade hegemônica. O legado da sociedade patriarcal sustenta-se ideologicamente pela ordem compulsória da heterossexualidade, domínio masculino e estabelecimento de papéis de gênero, impactando o modo de vida em que o homem domina a mulher nos diversos setores sociais, seja econômico, familiar, sexual, cultural, entre outros.

Breve panoram dos gêneros na educação profissional no Brasil

A Educação Profissional é promovida por agentes públicos e/ou privados em diferenciadas formas de oferta, podendo permear ou não a educação escolar. Abrange os seguintes cursos, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996): (1) de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (2) da educação profissional técnica de nível médio; (3) de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (Brasil, 1996).

Os cursos técnicos de nível médio são oferecidos de diferentes formas, articulados ao ensino médio regular (integrado ou concomitante) ou de forma subsequente. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o total de matrículas na Educação Profissional em 2018 era de 1.903.230, sendo 26,6% no Ensino Médio Integrado (EMI), 18,6% na forma concomitante e 47% na subsequente. As demais matrículas (7,8%) distribuíam-se em cursos do Magistério, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Projovem Urbano¹²⁷, além de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

¹²⁷ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano) destina-se a jovens de 18 a 29 anos, alfabetizados e residentes em áreas urbanas, mas que não tenham concluído o Ensino Fundamental.

ETAPA DE ENSINO	NÚMEROS ABSOLUTOS	NÚMEROS RELATIVOS (%)
Ensino Médio Integrado	505.791	26,58
Concomitante	354.346	18,62
Subsequente	894.862	47,02
Magistério	78.773	4,14
Curso Técnico (EM) Integrada à EJA	35.145	1,85
Projovem Urbano	594	0,03
Curso FIC Concomitante	21.588	1,13
FIC Integrado ao EJA de Nível Fundamental	5.101	0,27
FIC Integrado ao EJA de Nível Médio	7.030	0,37
TOTAL	1.903.230	100

Tabela 1 Número de matrículas na Educação Profissional – Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, em 2018

A Tabela 1 indica que a forma subsequente ao Ensino Médio apresenta maior número de matrículas em detrimento das demais formas. Pode-se perceber que alguns dados fogem do escopo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sendo apresentados apenas para melhor esclarecer o panorama da Educação Profissional no Brasil.

Tendo como referência os dados por sexo, o número de matrículas é maior para o sexo feminino (56%), conforme mostra a Figura 1.

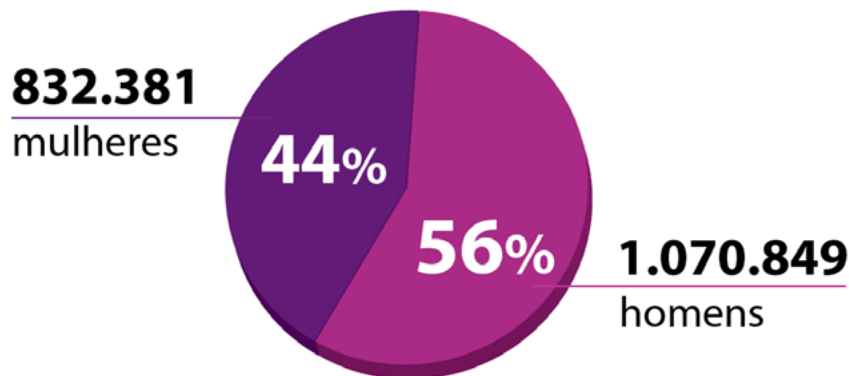


Figura 1. Número de matrículas na Educação Profissional – Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, em 2018, por sexo.

Apesar do número de matrículas, persiste ainda a tendência de maior presença de mulheres em determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras. As ocupações de menor remuneração média no mercado de trabalho e as mais afastadas das áreas de Ciência e Tecnologia são as que mais apresentam mulheres matriculadas (IBGE, 2014).

Os dados apresentados demonstram que, apesar de as mulheres estarem mais escolarizadas no Brasil, ainda se apresentam recortes de gênero por área de estudo,

de conhecimento, de trabalho. Resta saber se há estudos acadêmicos que discorram sobre essa realidade. Para isso, foi realizada uma pesquisa no repositório da Capes, que buscou perceber a produção de conhecimento acerca do tema.

A produção do conhecimento acerca da mulher na educação profissional brasileira

Para esta pesquisa, a coleta de dados consistiu na busca de trabalhos publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando os descritores: gênero AND « educação profissional técnica de nível médio », mulher AND « educação profissional técnica de nível médio » e mulheres AND « educação profissional técnica de nível médio ». Tendo em vista as diversas formas de abordagem vinculadas à problemática feminina, optou-se por utilizar os termos « gênero », « mulher » e « mulheres », pois alguns autores utilizam ambos os termos em seus estudos. O descritor « Educação Profissional Técnica de Nível Médio » está entre aspas para possibilitar ao sistema de busca pesquisá-lo de forma conjunta.

Após a identificação dos trabalhos, classificamo-los para, posteriormente, discuti-los. A classificação dos estudos foi realizada após a leitura dos resumos e os trabalhos escolhidos foram dispostos conforme a Tabela 2, contendo: identificação, título, ano e autor. Ao todo, foram encontradas 12 dissertações e 3 teses, sendo selecionadas, após a leitura dos resumos, 5 dissertações. Alguns trabalhos distanciaram-se do escopo, relacionando-se a assuntos como: gestão, evasão, gênero textual, entre outros.

n°	Título	Ano	Autor
1	Mulheres na ti: Visões de alunas do curso de engenharia de computação sobre a área	2018	Daniela Teixeira Rezende
2	Diversidade de gênero na educação profissional técnica de nível médio: análise do currículo do curso de produção de moda do CEFET-MG-Campus V.	2017	Wagner Francis Martiniano de Faria
3	Perfil dos docentes da Educação profissional técnica de nível médio em enfermagem.	2016	Virginia Crispina de Oliveira Gomes
4	Pensar direitos humanos na perspectiva de gênero: limites et possibilidades na educação profissional em Goiás	2014	Patricia Fernandes de Oliveira
5	Presença, silêncios et ausências sobre gênero et diversidade sexual no âmbito do currículo de dois cursos da educação profissional	2012	Alexandre Gomes Soares

Tabela 2 Dissertações selecionadas para análise após a leitura dos resumos

O primeiro estudo selecionado é a dissertação intitulada *Mulheres na TI: visões de alunas do curso de engenharia de computação sobre a área*, de Daniela Teixeira Rezende (2018). A dissertação objetiva desvelar as visões (motivações, expectativas, temores e preocupações) de alunas do curso de Engenharia de Computação do CEFET-MG em relação ao mercado de trabalho na área da Tecnologia da Informação (TI).

A autora apresenta o percurso histórico da participação e atuação das mulheres na área de TI e discute as relações de gênero nas áreas da Ciência e Tecnologia (C&T), tendo como perspectiva problematizar os obstáculos e as barreiras enfrentados pelo público feminino tanto na inserção quanto na atuação em tais campos de trabalho. Consequentemente, pode-se perceber, ao analisar os conceitos teóricos, diferenças entre homens e mulheres em tais áreas, apresentando fenômenos como: divisão sexual do trabalho, segregação horizontal, segregação vertical, teto de vidro¹²⁸ e labirinto de cristal¹²⁹.

O relato das entrevistadas permitiu inferir que, de forma geral, a opção da maioria das alunas pela área de Engenharia de Computação não foi influenciada totalmente pelos pais ou família. Apenas uma das entrevistadas inspirou-se no irmão mais velho, formado em computação, escolhendo a área de *hardware* para atuar profissionalmente. Vale salientar que tal área possui maior presença masculina dentro da computação, sendo possível deduzir, segundo o estudo, que o estímulo masculino pode influenciar as mulheres a despertarem o interesse por tais segmentos.

A pesquisa indica que apesar das evidentes conquistas das mulheres na educação e no trabalho, fazer carreira nas áreas de Ciência e Tecnologia ainda é uma difícil escolha para as mulheres, tendo em vista a segregação proporcionada pela divisão social do trabalho (Bourdieu, 2002). Segundo o autor, as mulheres na área da computação enfrentam situações de assédio sexual e moral no trabalho, além da desconfiança acerca da capacidade técnica. Percebe-se, então, o impacto nocivo da cultura patriarcal, como sugerem Bourdieu (2002) e Saffioti (2004), tanto na divisão social do trabalho quanto na reprodução de estereótipos e preconceitos.

O segundo estudo selecionado é a dissertação intitulada *Diversidade de gênero na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: análise do currículo do curso de produção de moda do CEFET-MG – Campus V*, de Wagner Francis Martiniano de Faria (2017). O estudo versa sobre a temática de gênero no âmbito da educação tecnológica, no CEFET-MG de Divinópolis. A pesquisa, realizada em 2015 e 2016, concentra-se na investigação do currículo no curso de Produção de Moda, integrante da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e visa a observação e as reflexões das diversas formas de manifesta-

128 Teto de vidro: um padrão de discriminação, que pressupõe que a produtividade das mulheres seja menor que a capacidade produtiva dos homens, porque os homens são capazes de criar e inovar de maneira mais rápida e completa as tarefas exigidas pelo mercado.

129 Labirinto de cristal: consiste em diversos obstáculos que tornam a trajetória das mulheres mais tortuosa, impactando nas posições que alcançam ou não em sua jornada. Obstáculos como gravidez, cuidado com filhos, com idosos, entre outros, que são delegados às mulheres e que podem atuar no sentido de impedir sua ascensão na carreira profissional.

ção de gênero no currículo, parte específica, em duas disciplinas do curso, inclusive através de entrevista semiestruturada, procurando compreender a visão docente e discente acerca do tema.

O texto indica a predominância de mulheres no curso e a tendência de manifestação voltadas para a sensibilidade e para o universo feminino, promovendo exclusão de alunos (meninos) integrados ao corpo discente. Percebe-se a visão binária contestada por Butler (2003), indicando haver influência da ideologia patriarcal relatada por Saffioti (2004) e Bourdieu (2002), pois homem não pode realizar curso que demanda sensibilidade, por ser atributo das mulheres.

O autor destaca que a temática de gênero ainda é pouco evidenciada nos currículos para a formação docente nas graduações, na modalidade das licenciaturas. A dissertação apresenta uma pesquisa divulgada pela Agência Brasil em 2015 e promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mostrando que 58,27% das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil incluem os temas sexualidade e relação de gênero no currículo básico da formação docente. Os dados evidenciam a limitada formação de professores para lidar com a temática. A pesquisa, portanto, indica a necessidade urgente em reformar os currículos das licenciaturas.

O autor finaliza afirmando que a discussão de gênero na organização curricular das disciplinas observadas da parte específica, no curso de produção de moda, não é prevista com a necessária abordagem.

O terceiro estudo é a dissertação intitulada *Perfil dos docentes da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem*, de Virginia Crispina de Oliveira Gomes (2016). O objetivo da pesquisa concentra-se na descrição do perfil dos docentes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio em enfermagem, por meio da aplicação de questionário a professores de uma escola de formação técnica em saúde vinculada à Secretaria de Saúde do Estado da Bahia. Os resultados apresentam predominância de docentes na faixa etária de 50 anos de idade, sendo todas do sexo feminino e a maioria é casada.

Ao longo do texto, a autora aborda historicamente as escolas de enfermagem, sendo a primeira, Escola Ana Neri, fundada em 1926 pela chegada de enfermeiras estrangeiras ao Brasil. Pode-se, assim como a dissertação anterior, lançar mão das observações de Saffioti (2004) e Bourdieu (2002) acerca do legado ideológico patriarcal e da divisão social do trabalho, tendo em vista que o curso apresenta apenas docentes mulheres, pois a enfermagem remete ao conceito do cuidado humano, conduta típica do gênero feminino.

A pesquisa conclui discutindo a formação inicial nos cursos de graduação em enfermagem. Para a autora, os cursos apresentam deficiências quando se trata de formar profissionais com vistas à docência, uma vez que é pautado por modelos de formação norteados pelo modelo tecnicista, hospitalocêntrico. Evidencia-se a despreocupação do profissional em atuar para o ensin e que são poucos os profissionais do ensino técnico que reciclam seus conhecimentos.

O quarto estudo é a dissertação intitulada *Pensar direitos humanos na perspectiva de gênero: limites e possibilidades na educação profissional em Goiás*, de Patricia Fernandes de Oliveira (2014). Objetiva-se identificar e analisar os saberes de gênero produzidos no curso técnico em enfermagem na cidade de Goiânia/GO, por meio de pesquisa de campo em sete instituições de educação profissional, sendo duas públicas e cinco privadas. Utilizou-se questionário aberto com 71 estudantes e entrevista semiestruturada com 7 coordenadoras, além de análise do plano de curso.

Na análise dos planos de curso, obteve-se como resultado a identificação de matriz curricular adequada para tratar com o tema. Em relação à visão dos educandos, a maioria aponta a presença da temática em disciplinas como saúde do idoso, anatomia, saúde coletiva, obstetrícia e ginecologia, sendo abordado na perspectiva biológica. Uma pequena parcela deles/as apontou que gênero é abordado nas disciplinas de ética, saúde da mulher, programa do adolescente, promoção e prevenção da saúde, materno infantil e psicologia, numa perspectiva que aproxima do respeito, da ética e dos direitos do cidadão. Quanto à análise das coordenadoras, a maioria acredita que o gênero se constitui a partir do sexo biológico masculino e feminino, marcado por uma identidade heterossexual. Somente uma (1) coordenadora sinalizou gênero como uma construção social.

Percebe-se o caráter dualista sexo/gênero apontado por Butler (2003), na qual a visão biológica determina o conceito de gênero, além da estrutura social marcada pelo patriarcado, como salienta Saffioti (2004) e Bourdieu (2002). A autora finaliza apontando a necessidade de reflexão e discussão acerca das construções socioculturais e históricas relativas à temática de gênero no curso técnico de enfermagem.

O quinto estudo é a dissertação intitulada *Presenças, silêncios e ausências sobre gênero e diversidade sexual no âmbito do currículo de dois cursos da educação profissional*, de Alexandre Gomes Soares (2012). Objetiva-se analisar o currículo de dois cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tendo como foco as questões de gênero e diversidade sexual, verificando livros didáticos de história adotados pelos professores, a perspectiva do docente sobre como os livros são escolhidos e trabalhados em sala e identificando como são tratadas as questões de gênero nos documentos e publicações oficiais.

Os resultados são alusivos à presença de gênero binário nos livros didáticos, marcados pela matriz heterossexual e por um silêncio acerca da diversidade sexual. Pode-se inferir que a diversidade sexual é colocada à margem na literatura didática e exclusão da história de sujeitos com orientação sexual diferente do padrão heteronormativo.

Diante do contexto, percebe-se veementemente a presença do legado patriarcal acerca da questão de gênero (Saffioti, 2004; Bourdieu, 2002), pois os livros silenciam qualquer comportamento que contraponha o padrão hegemônico masculino. Ainda, pode-se detectar a matriz heterossexual e o tratamento binário sexo/gênero, como salienta Butler (2003) em suas pesquisas.

O autor finaliza pontuando a necessidade de espaços para diálogos, planejamento e formação continuada de docentes para tratar a temática no âmbito educacional.

Considerações finais

A produção científica acerca das mulheres no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tendo em vista a contemporaneidade da temática, constitui-se como um desafio que demanda um olhar crítico, capaz de perceber as sutilezas e a importância que abarcam o assunto.

Apesar do crescente número de pesquisas acerca da temática em âmbito acadêmico, o resultado apresenta pouco material catalogado. Vale observar a possibilidade/necessidade de pesquisar o conteúdo através de outros descritores, realizando um trabalho de garimpo no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Observa-se, a partir da análise dos resultados, as visões e representações dogmáticas acerca do conceito de gênero no cenário brasileiro, uma vez que todas as dissertações analisadas mostram em seus resultados a reprodução do padrão hegemônico da heterossexualidade. Como consequência, as desvantagens historicamente acumuladas pelo domínio masculino são reproduzidas, incorrendo em desigualdade, opressão e sofrimento para as mulheres. O conceito de gênero marcado pelo patriarcado aprofunda o viés ideológico binário, no qual o sexo biológico determina o gênero e os papéis de gênero estabelecidos, impactando o modo de vida dos indivíduos, sendo desfavoráveis às mulheres.

Apesar da crescente participação das mulheres em diversos contextos, seja no mercado de trabalho ou nas instituições de ensino, ainda há preconceito e estereótipos em diversos setores da sociedade, incluindo o espaço escolar, reforçando o legado patriarcal e o domínio masculino. É imperativo pensar o gênero como construção sociocultural, subvertendo a ideologia conservadora ancorada pelo padrão heteronormativo.

Espera-se, a partir do presente estudo, subsidiar o avanço de pesquisas voltadas às questões das mulheres no âmbito acadêmico, de forma a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Production de connaissances. A propos des femmes dans l'Éducation Professionnelle

Antonio Leoni dos Santos Junior

Enseignant d'EPS et étudiant du Master
en Éducation Professionnelle
(PPGEP/IFRN) Boursier CAPES
leoni_jr@hotmail.com

Ilane Ferreira Cavalcante

Institut Fédéral d'Éducation, Science
et Technologie du RN, École Doctorale
« Éducation Profes. » (PPGEP/IFRN)
ilanecfc@gmail.com

Traduction :

Jacques Gleyse

« Vous pouvez me renvoyer à l'histoire
Avec vos mensonges amers et tordus,
Vous pouvez m'enfoncer dans la boue
Mais, comme la poussière, je m'élèverai ».

(Maya Angelou)

Introduction

Le poème de Maya Angelou dénonce ce qui est arrivé aux femmes: effacées de l'histoire au profit d'un pouvoir hégémonique masculin, ce qui non seulement rend les luttes et les conquêtes des femmes invisibles, mais le fait avec violence. Le poème met en lumière la violence de genre, mais l'objet de cette recherche est plus spécifique: les questions de parité hommes-femmes présentes dans la production scientifique et académique dans le domaine de la formation professionnelle, disponible dans le référentiel de la Coordination pour l'amélioration du personnel de l'enseignement supérieur (Capes).

L'intérêt porté à la recherche sur le thème du genre est justifié par la production et la reproduction des inégalités constatées entre femmes et hommes, que ce soit dans la famille, au travail ou à l'école, en montrant des barrières à surmonter. Malgré la participation croissante des femmes au marché du travail, dans les établissements scolaires et dans la lutte pour l'indépendance et la réalisation des droits, il existe encore des cas

de violence physique, morale et sexuelle, des bas salaires par rapport aux hommes, des stéréotypes et des préjugés ancrés dans la société, y compris au sein de l'espace scolaire (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2018).

Nous pouvons souligner les inégalités entre hommes et femmes au Brésil à partir d'études sur leur participation à divers domaines. Cela reflète la réalité du Brésil, où les inégalités sont structurées autour de désavantages accumulés historiquement. Malgré leur meilleure réussite scolaire tout autant que des horaires de travail plus importants, les femmes continuent de gagner moins que les hommes, bien que l'écart se soit réduit ces dernières années (IBGE, 2016). En 2016, elles ont reçu l'équivalent de 76,5% du revenu des hommes.

Prendre les femmes comme l'objet d'étude nécessite un recul temporel pour vérifier certains paramètres théoriques sur ce sujet. Jusqu'au milieu des années 1960, le Brésil n'avait pas de recherche universitaire consacrée aux problèmes des femmes, il y avait une certaine pauvreté des données relatives aux années 1970 (Saffioti, 1981). À partir des années 1980, l'intérêt du Brésil pour ce sujet s'est accru et le nombre de chercheurs a augmenté de façon exponentielle, mettant en évidence de nouvelles facettes, suscitant interrogations et inquiétudes.

En ce qui concerne l'enseignement professionnel, auparavant essentiellement masculin, la participation féminine y est en augmentation. Cependant, la présence des femmes dans certains domaines de la connaissance est supérieure à ce qu'elle est dans d'autres (IBGE, 2014). Pour comprendre le phénomène du choix professionnel, il est nécessaire de comprendre aussi la perception des femmes, compte tenu de la réalité que l'héritage de la société patriarcale leur impose.

La construction du parcours de cette recherche a suscité quelques interrogations. Qu'est-ce qui est publié au sujet des femmes dans l'enseignement technique et professionnel au lycée? Comment la production scientifique analysée aborde-t-elle les questions de genre dans les différentes disciplines?

Considérant ces questions et au regard de la pertinence du thème, la présente étude cherche à cartographier les travaux publiés dans le catalogue de thèses et mémoires de CAPES concernant les femmes dans le cadre de l'enseignement secondaire technique professionnel (EPTNM), afin de comprendre comment le thème est traité, et ainsi de contribuer à la production de recherches ultérieures. À cette fin, une recherche sur l'Internet a été effectuée pour analyser les études publiées à ce propos. Au total, 12 dissertations de master et 3 thèses ont été trouvées et, après la lecture des résumés, 5 dissertations de master ont été analysées.

À partir de l'analyse des données, on vise à établir un panorama de la production académique liée au thème de l'étude afin de contribuer à l'approfondissement des réflexions sur les relations de genre et le sujet historique: « femmes dans le cadre de l'enseignement technique et professionnel ».

Pour une meilleure compréhension, l'article est structuré en sections: (1) les considérations initiales, (2) les particularités de toute enquête scientifique, compte tenu de l'historicité et du caractère idéologique liés au thème (Demo, 2012; Minayo, 2014), (3) une discussion du concept de genre et de l'impact de la culture patriarcale à l'égard des femmes, au regard des travaux de Pierre Bourdieu (2002), Heleieth Saffioti (1981, 2004) et Judith Butler (2003, 2010), (4) un bref aperçu de la formation professionnelle au Brésil, en mettant l'accent sur les clivages entre les sexes, (5) une discussion au sujet productions présentes dans le catalogue des thèses et dissertations de CAPES, ayant comme référence l'analyse des réflexions des auteurs énumérés au niveau des fondements théoriques, et (6) une conclusion.

Particularité de l'objet d'étude

Avant de commencer une enquête scientifique, il est impératif de prendre en compte certains aspects, car le processus de recherche, ardu et contradictoire, nécessite attention et prudence.

Pour commencer, il convient de souligner que l'objet de l'étude fait partie du domaine des sciences sociales et qu'il est donc pour partie historique (Demo, 2012; Minayo, 2014). Son point central pose la question de la transition et il est influencé par la réalité dans laquelle il existe, tandis qu'il est capable de la transformer. En d'autres termes, il s'agit d'un « processus inachevé qui admet toujours des améliorations et des dépassements » (Demo, 2012, p. 15). Compte tenu du contexte, de nouvelles catégories d'analyses ont commencé à se construire, dans le but d'interpréter le passé historique de du statut de la femme. Parmi eux, une attention particulière doit être accordée à la question des genres (Scott, 1995).

En observant la complexité du thème, un autre aspect mérite notre attention: le caractère idéologique de l'objet de l'étude. Lorsqu'il s'agit d'un sujet du domaine des sciences sociales, l'objet de l'étude est intrinsèquement et extrinsèquement idéologique. Dans le processus de production de connaissance, des intérêts et des visions de monde historiquement construits sont transmis. Il convient de noter que les sciences exactes et naturelles présentent un engagement social distinct, étant donné qu'il existe une distanciation physique et biologique du sujet par rapport à l'objet de l'étude. Cependant, dans la recherche en sciences sociales, la relation entre le sujet enquêteur et le sujet enquêté est cruciale, relation dans laquelle leur vision du monde est impliquée dans l'ensemble du processus de connaissance (Minayo, 2014).

En résumé, l'idéologie peut être utilisée comme une stratégie pour justifier nos positions politiques, nos intérêts sociaux, nos privilèges au sein de la stratification de la société, entre autres (Demo, 2012). On peut souligner le biais idéologique du concept de genre, dans une vision binaire, pour justifier les privilèges et la domination masculine dans la culture patriarcale hégémonique actuelle (Bourdieu, 2002; Saffioti, 2004).

Il appartient ensuite au chercheur d'être conscient de ces aspects afin de les contrôler de manière critique et d'analyser l'objet de la manière la moins partielle possible.

Par la suite, certains paramètres seront exposés concernant le cadre théorique choisi pour cette recherche.

Pour dévoiler des stéréotypes

La voie pour comprendre le concept de genre est sinuose. Plusieurs personnalités féminines ont joué des rôles importants au cours de l'histoire, chacune avec leur propre style et leur propre voix, affrontant de nombreux obstacles liés à des problèmes sociaux, politiques et idéologiques, héritage de la société patriarcale. Afin de comprendre les différentes dimensions liées au genre, certaines considérations seront présentées afin de mieux réfléchir à ces problèmes.

La manifestation d'un nouveau féminisme aux États-Unis et en Europe au milieu des années 1960 et le parrainage par l'ONU de l'Année Internationale de la Femme en 1975 promeuvent des contributions stimulant l'intérêt porté à ce sujet au Brésil (Saffioti, 1981). À partir des années 1980, l'intérêt pour le sujet a augmenté et le mouvement féministe a commencé à utiliser le concept de genre afin de « dénaturiser » les supposées différences biologiques entre hommes et femmes. Ainsi, le terme genre est incorporé aux études et aux textes académiques et le mouvement s'oriente vers la remise en question du caractère seulement sexuel des corps.

Plus récemment, Judith Butler, une des théoricienne des *Queer Studies*, est devenue une référence dans les études de genre, provoquant des troubles dans le milieu féministe en contestant certaines idées véhiculées par le féminisme classique.

Butler s'interroge sur la dichotomie sexe/genre et en conséquence sur la raison pour laquelle les femmes sont le sujet exclusif du féminisme, avec l'exclusion des travestis, transsexuels, lesbiennes, intersexuelles et autres. « Le sujet même des femmes n'est plus compris en termes stables ou permanents » (Butler, 2003, p. 18). Butler souhaite ouvrir la voie à une « construction identitaire variable » (2003, p. 23), tandis que les théories féministes étaient basées sur la catégorie femme/hommes afin de promouvoir une visibilité et une vision politique. Il semble que le mouvement féministe lui-même était ancré sur des bases exclusives, car il ne tenait pas compte des différentes identités liées au concept de genre.

Le genre n'est pas biologique, mais une sorte de pratique culturellement construite, multiple et changeante, non binaire (divisée en hommes et femmes) et non linéaire (Butler, 2010). Selon Minayo (2014, p. 31), la culture « est le lieu où les conflits et les compromis, les traditions et les changements sont articulés et où tout prend sens ou trouve des significations ». Par conséquent, l'impact culturel concernant la construction et la (re)signification des idées au sujet concept de genre est mis en évidence.

La théorie se concentre sur le démantèlement de l'hétéronormativité, dans le but de diluer la distinction entre les sexes, en problématisant la nature biologique des

hommes et des femmes. Pour l'autrice, dans la société actuelle, un ordre obligatoire de cohérence entre le sexe, le genre et le désir, régi par le modèle hétéronormatif, est nécessaire pour renverser cet ordre. « Le genre ne devrait pas être simplement conçu comme l'inscription culturelle de la signification dans un sexe précédemment donné », affirme Butler (2003, p. 25). Par ces idées, l'autrice est la théoricienne préférée des groupes considérés comme subversifs, tels que les travestis, les transsexuels, entre autres. Dans le cas des personnes intersexuées, par exemple, comment peut-on déterminer le sexe comme facteur décisif dans la constitution du genre?

La vision binaire de la pensée occidentale renforce le parti pris idéologique des conservateurs, étayé par des dogmes religieux. La matrice hétérosexuelle réfute donc l'idée de diversité, d'inégalités, de marginalisation et de souffrances pour ceux qui ne correspondent pas à la norme. Le maintien d'un tel ordre obligatoire est renforcé par des gestes et des actes, des pratiques, établissant certains rôles de genre, et rendent la subversion de cette dualité nécessaire.

« Lorsque le statut construit du genre est théorisé comme radicalement indépendant du sexe, le genre lui-même devient un dispositif fluctuant, ce qui a pour conséquence que *homme et masculin* peuvent aussi facilement désigner un corps féminin et un corps masculin, et *femme et féminin*, un corps masculin et un corps féminin » (Butler, 2003, pp. 24-25, n.s).

Ainsi, le corps délimité par la nature biologique des femmes et des hommes ébranle les différentes formes d'identité, marginalisant ceux qui ne correspondent pas à cet ordre. Ceux qui ne s'intègrent ni dans l'un ni l'autre genre, sont en quelque sorte hors de l'humain.

Sur cette question de la vision binaire régie par les normes de l'hétérosexualité afin de marginaliser les groupes égarés et d'imposer la domination masculine, on peut se tourner vers les pensées de Pierre Bourdieu. Les idées de Bourdieu (2002) sur la domination masculine et le patriarcat participent au débat sur le genre. Le concept de genre peut être interprété comme un processus de différenciation de la structure des inégalités et de la domination symbolique, sexiste et androcentrique basée sur les normes et les valeurs masculines. Dans le cas des sociétés patriarcales, les hommes ont le pouvoir, la domination.

Pour l'auteur, la division entre les sexes semble être dans l'ordre des choses, selon la vision binaire entre homme et femme, dans un système d'oppositions homologues: intérieur / extérieur, sec / humide, haut / bas / etc. La force de l'ordre masculin est mise en évidence par le caractère idéologique de la dualité, dispensant une justification pour le légitimer.

«La différence biologique entre les sexes, c'est-à-dire entre le corps de l'homme et le corps de la femme, et en particulier la différence anatomique entre les organes sexuels, peut ainsi être considérée comme une justification naturelle de la différence construite socialement entre les sexes et, en particulier, dans la division sociale du travail. » (Bourdieu, 2002, p. 20).

La femme est donc une construction masculine dans laquelle ce qu'elle est, ce qu'elle fait, les rôles qu'elle doit jouer dans la société, etc., sont définis par l'idéologie patriarcale.

La sociologue brésilienne Heleieth Saffioti corrobore la thèse de Bourdieu concernant l'héritage patriarcal et la domination masculine. Elle considère que le concept de genre en tant qu'élément exclusif dans le débat féministe masque le pouvoir du patriarcat, ce qui amène l'auteur à remettre en question ce fait. « Traiter cette réalité exclusivement en termes de concept de genre détourne l'attention du pouvoir du patriarcat, en particulier l'homme/mari, en “ neutralisant ” l'exploitation-domination masculine » (Saffioti, 2004, p. 136).

Comme cela a été souligné, l'objet de l'étude provient du domaine des sciences sociales et est donc idéologique. La question du genre est loin d'être neutre, portant « une dose appréciable d'idéologie » (Saffioti, 2004, p.136). Pour l'autrice, c'est précisément l'idéologie patriarcale, soutenue par une structure de pouvoir inégale entre hommes et femmes. Donc, selon Saffioti, il est important de penser d'abord aux relations patriarcales, plutôt qu'aux relations entre les sexes.

Par conséquent, il semble que le genre soit compris comme une construction socio-culturelle, reflétant une relation de pouvoir conflictuelle, générant inégalité, subordination, oppression et souffrance pour les femmes et les hommes qui ne correspond pas aux idéaux de la masculinité hégémonique. L'héritage de la société patriarcale est idéologiquement soutenu par l'ordre obligatoire de l'hétérosexualité, de la domination masculine et du rôle des hommes et des femmes et influant sur le mode de vie dans lequel les hommes dominent les femmes dans les divers secteurs sociaux, qu'il soit économique, familial, sexuel, culturel, parmi d'autres.

Bref aperçu des sexes dans l'Éducation Professionnelle au Brésil

L'enseignement professionnel est promu par des agents publics et/ou privés selon des différents types d'accès et peut inclure, ou non, l'enseignement scolaire. Il couvre les cours suivants, conformément à la Loi de Directives et Bases de L'éducation Nationale (Loi 9.394/1996): (1) la formation initiale et continué ou qualification professionnelle; (2) l'enseignement professionnel technique au lycée; (3) l'enseignement professionnel technologique de premier cycle et de troisième cycle (Brasil, 1996).

Les cours techniques du lycée sont proposés de différentes manières, soit articulés avec le lycée général (intégré ou concomitant) soit lui succédant. Selon les données de l'Institut National d'Études et de Recherche en Éducation Anísio Teixeira (Inep), le

nombre total d'inscriptions dans l'enseignement professionnel en 2018 était de 1 903 230, dont 26,6% au lycée intégré (EMI); 18,6% sous la forme de composantes et 47% à la suite du lycée¹³⁰. Les inscriptions restantes (7,8%) sont réparties dans les cours du Magistère, de l'Education des jeunes et des adultes (EJA) et du Projovem Urbano (Pour les jeunes citadins), ainsi que des Cours de Formation Initiale et Continue (FIC)¹³¹.

Stage d'enseignement	Nombre	Pourcentage %
Lycée Intégré	505.791	26,58
Lycée concomitant	354.346	18,62
Lycée subséquent	894.862	47,02
Autres		
Magistère	78.773	4,14
Lycée Intégré à EJA	35.145	1,85
Projovem Urbano	594	0,03
FIC Concomitant	21.588	1,13
FIC Intégré à EJA de Niveau primaire	5.101	0,27
FIC Intégré à EJA de Niveau Secondaire	7.030	0,37
TOTAL	1.903.230	100

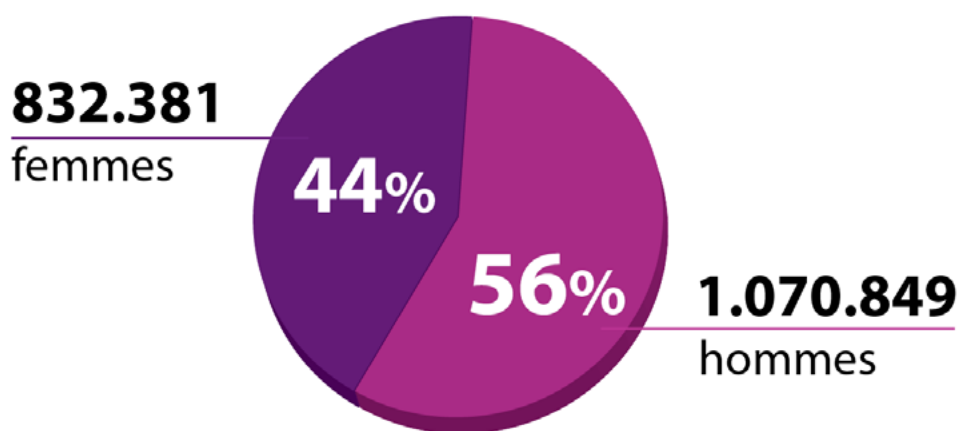
TABLEAU 1 Nombre d'inscriptions dans l'enseignement professionnel - Enseignement normal, spécial et/ou pour Jeunes et Adultes (EJA) au Brésil en 2018. Source: Synopsis Statistique de l'Education de Base (INEP, 2018), préparé par les auteurs.

Le tableau 1 indique que le nombre d'inscriptions est plus élevé dans le Lycée Sub-séquent, au détriment des autres. On peut constater que certaines données dépassent le cadre de l'enseignement professionnel technique au niveau intermédiaire, car elles ne sont présentées que pour clarifier le panorama de l'enseignement professionnel au cours de la dernière année.

130 Lycée intégré, Lycée concomitant et Lycée subséquent sont différentes formes d'éducation professionnelle au Brésil: le Lycée intégré c'est la jonction entre les disciplines générales et des programmes professionnels; le Lycée concomitant c'est la réalisation de deux formations: une générale et une autre professionnelle (comme dans les Lycées professionnels en France) simultanées, mais dans des écoles différentes; le Lycée subséquent est la réalisation d'études professionnelles à la suite du lycée.

131 Education des Jeunes et des Adultes (EJA) est destinée aux personnes qui n'ont pas fréquenté l'école dans la tranche d'âge habituelle. Le programme national d'inclusion des jeunes (Projovem Urbano) s'adresse aux jeunes de 18 à 29 ans, alphabètes et vivant en zone urbaine, mais n'ayant pas terminé leurs études primaires.

En ce qui concerne les données par sexe, le nombre d'inscriptions est plus élevé chez les femmes (56%), comme le montre le graphique 1.



GRAPHIQUE 1 - Nombre d'inscriptions dans l'enseignement professionnel - Enseignement normal, spécial et/ou pour jeunes et adultes (EJA) au Brésil en 2018, par sexe. Source: Synopsis Statistiques de l'Éducation de base (INEP, 2017), préparé par l'auteur.

Malgré le nombre d'inscriptions, la présence des femmes dans certains domaines de la connaissance a tendance à être plus importante que dans d'autres. Les professions avec la rémunération plus basse sur le marché de travail et les plus éloignées des domaines scientifiques et technologiques sont ceux où les femmes sont les plus représentées (IBGE, 2014).

Les données présentées démontrent que, bien que les femmes soient plus scolarisées au Brésil, il existe toujours des coupures de genre par domaine d'étude, de savoir et du travail. Il reste à savoir s'il y a des études universitaires qui abordent cette réalité. Pour cela, une recherche a été menée dans le référentiel Capes, afin de voir quelle est la production de connaissances sur le thème.

La production de connaissances à propos des femmes dans l'Éducation Professionnelle brésilienne.

Le processus de recherche est un travail complexe, impliquant des aspects théoriques, une méthode, une opérationnalisation et de la créativité (Minayo, 2014), et exigeant le dévouement et sollicitant la sensibilité du chercheur.

Pour cette recherche, la collecte de données a consisté à rechercher des articles publiés dans le catalogue des thèses et mémoires de CAPES, en utilisant les descripteurs suivants: genre ET « enseignement professionnel technique de niveau moyen », femme ET « enseignement professionnel technique dans les écoles secondaires » et femmes ET « enseignement professionnel technique de niveau moyen ». Considérant les différentes formes d'approche liées au problème féminin, nous avons choisi d'utiliser les termes « genre », « femme » et « femmes », parce que certains auteurs utilisent

les deux termes dans leurs études. Les descripteurs sont placés entre guillemets pour permettre au moteur de recherche de lier les deux termes.

Après avoir identifié les articles, nous les classerons afin de permettre une analyse ultérieure. La classification des articles a été réalisée après lecture des résumés et les communications choisies ont été organisées dans un tableau contenant: identification, titre, année et auteur. En tout, 12 dissertations de master et 3 thèses ont été trouvées, et après la lecture des résumés, 5 dissertations de master ont été également retenues. Certaines œuvres se sont éloignées du champ d'application, concernant des sujets tels que: la gestion, l'évasion, le genre textuel, entre autres.

N°	Titre	Année	Auteur.trice
1	<i>Women in it: Points de vue des étudiantes en cours d'ingénierie.</i>	2018	Daniela Teixeira Rezende
2	Diversité des genres dans l'enseigneemnet professionnel: analyse du cours de production de mode. CEFET-MG. Campus V	2017	Wagner Francis Martiniano de Faria
3	Profil des professeurs de cours techniques professionnels d'infirmier	2016	Virginia Crispina de Oliveira Gomes
4	Penser les droits de l'homme dans la perspective des sexes: limites et possibilités de l'Education professionnelle à Goiás	2014	Patricia Fernandes de Oliveira
5	Présence, silence et absence sur la question du genre et de la diversité sexuelle dans deux cours d'éducation professionnelle	2012	Alexandre Gomes Soares

TABLEAU 1 Mémoires de master sélectionnés pour analyse après lecture des résumés.

Source: Catalogue de mémoires de la CAPES.

La première étude sélectionnée est le mémoire de master intitulé *Women in it: points de vue des étudiantes en cours d'ingénierie* de Daniela Teixeira Rezende (2018). Le mémoire vise à dévoiler les visions (motivations, attentes, craintes et préoccupations) des étudiantes du cours d'ingénierie informatique au CEFET-MG sur le marché du travail des technologies de l'information (TI).

L'autrice présente l'itinéraire historique de la participation et des performances des femmes dans le domaine des technologies de l'information et discute des relations entre hommes et femmes dans les domaines de la science et de la technologie, dans une perspective de problématisation des obstacles rencontrés par le public féminin en insertion et en participation dans ce domaine du travail. Par conséquent, on peut percevoir, lors de l'analyse des concepts théoriques, des différences entre hommes

et femmes dans ces domaines, présentant: division sexuelle du travail, ségrégation horizontale, ségrégation verticale, « plafond de verre »¹³² et « labyrinthe de cristal »¹³³.

Le rapport des personnes interrogées a permis de déduire qu'en général, le choix de la plupart des étudiantes en ingénierie informatique n'était pas totalement influencé par leurs parents ou leur famille. Une seule des personnes interrogées a été inspirée par son frère aîné, qui a obtenu son diplôme en informatique et a choisi le secteur du matériel informatique pour travailler de manière professionnelle. Il est à noter que cette zone présente une plus grande présence masculine au sein de l'ensemble de l'informatique, et on peut en déduire, selon l'étude, que la stimulation masculine peut inciter les femmes à trouver de l'intérêt pour de tels secteurs.

La recherche indique que malgré les progrès évidents des femmes dans les domaines de l'éducation et du travail, une carrière dans les sciences et la technologie reste un choix difficile pour elles, en raison de la ségrégation dans la division sociale du travail (Bourdieu, 2002). Selon l'auteur, les femmes travaillant dans l'informatique font face à des situations de harcèlement sexuel et moral au travail, ainsi qu'à une méfiance à l'égard de leurs capacités techniques. Ainsi, comme le suggèrent Bourdieu (2002) et Saffioti (2004), l'impact néfaste de la culture patriarcale est perçu, à la fois dans la division sociale du travail et dans la reproduction des stéréotypes et des préjugés.

La deuxième étude sélectionnée est le mémoire de master intitulé: *Diversité des genres dans l'enseignement technique et professionnel. Analyse du cours: production de la mode. CEFET-MG/Campus V.* de Wagner Francis Martiniano de Faria (2017). L'étude porte sur le thème du genre dans le domaine de l'éducation technologique, au CEFET-MG à Divinópolis. La recherche, menée en 2015 et 2016, porte sur l'étude du programme du cours « Production de la Mode », qui fait partie de l'enseignement professionnel technique au lycée. Son objectif est d'observer les différentes formes de manifestation de genre dans ce programme spécifique, dans deux matières du cours, en cherchant à comprendre quel en est l'enseignement et la vision des élèves sur le sujet.

Le texte indique la prédominance des femmes dans ce cours et la tendance d'une l'expression axée sur la sensibilité et l'univers féminin et favorisant l'exclusion des étudiants (garçons) intégrés dans le cours. La vision binaire contestée par Butler (2003) est perceptible ici, montrant qu'il existe une influence de l'idéologie patriarcale rapportée par Saffioti (2004) et Bourdieu (2002), étant donné que les hommes ne pourraient pas suivre un cours qui exige de la sensibilité, car ce serait en quelque sorte un attribut de la femme.

132 Selon Sherry Bily et Gus Manoochecri (1995), le phénomène « plafond de verre » est un modèle de discrimination, qui suppose que la productivité des femmes est inférieure à la capacité de production des hommes, car les hommes sont pleinement et rapidement capables de créer et d'innover dans les tâches requises par le marché.

133 Selon Betina Stefanello Lima (2013), « *crystal labyrinth* »: plusieurs obstacles qui rendent la trajectoire des femmes plus tortueuse, impactant les positions qu'elles atteignent ou leur parcours professionnel. Des obstacles tels que la grossesse, les soins aux enfants, l'attention aux personnes âgées, entre autres, qui sont généralement dévolus aux femmes et peuvent, au cours de leur carrière, empêcher leur ascension.

L'auteur souligne que le thème du genre n'est pas encore suffisamment mis en évidence dans les programmes de formation des enseignants de graduation. Le mémoire présente une recherche publiée par Agência Brasil en 2015 et promue par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), montrant que 58,27% des établissements d'enseignement supérieur (HEI) au Brésil dispensent les enseignements suivants: la sexualité et les relations de genre dans le programme de formation des professeures. Les données montrent la formation encore limitée des enseignants sur ce thème. La recherche souligne le besoin urgent de réformer les programmes de formation des enseignants.

L'auteur conclut en déclarant que la discussion sur le genre n'est pas suffisamment présente dans l'organisation du programme des disciplines observées dans le cours de: « Production de la Mode ».

La troisième étude est le mémoire intitulé: *Profil des professeurs de cours technique professionnel des infirmiers*. de Virginia Crispina de Oliveira Gomes (2016). L'objectif de la recherche est de décrire le profil des enseignants de l'enseignement technique professionnel en science du « soin infirmier », en diffusant un questionnaire aux enseignants d'une école de formation technique en santé liée au Secrétariat à la Santé de l'État de Bahia. Les résultats montrent une prédominance d'enseignants âgés de 50 ans, tous des femmes et la plupart mariés.

Au cours du texte, l'autrice s'est historiquement intéressée aux écoles d'infirmières, la première étant l'école Ana Neri, fondée en 1926 par l'arrivée d'infirmières étrangères au Brésil. A l'instar de la dissertation précédente, on peut utiliser les observations de Saffioti (2004) et Bourdieu (2002) sur l'héritage idéologique patriarcal et la division sociale du travail, considérant que le cours ne présente que des enseignantes, car les infirmières font référence à la notion de soins humains, considérée comme une conduite typique des femmes.

La recherche se termine par une discussion sur la formation initiale dans les cours de graduation en sciences infirmières. Pour l'autrice, les cours présentent des lacunes en matière de formation de professionnelle pour l'enseignement, car ils sont guidés par des modèles de formation techniciste, un modèle centré sur l'hôpital. Il est prouvé que le professionnel est indifférent au métier d'enseignant et que peu de professionnels de l'enseignement technique recyclent leurs connaissances.

La quatrième étude est le mémoire de master intitulé: *Penser aux droits de l'homme dans la perspective des sexes: limites et possibilités de l'éducation professionnelle à Goiás*, de Patricia Fernandes de Oliveira (2014). L'objectif est d'identifier et d'analyser les connaissances en matière de genre acquises dans le cours de formation technique en sciences de soin infirmier, dispensé dans la ville de Goiânia/GO, en effectuant des recherches dans sept établissements d'enseignement professionnel, deux publics et cinq privés. Un questionnaire ouvert a été utilisé avec 71 étudiants et des entretiens semi directifs avec 7 coordinateurs, ainsi qu'une analyse du plan de cours.

Pour ce qui concerne l'analyse des plans de cours, il s'agissait d'identifier un programme d'enseignement adapté à la question du genre. En ce qui concerne l'opinion des étudiants, la plupart soulignent la présence du sujet dans des disciplines telles que la santé des personnes âgées, l'anatomie, la santé publique, l'obstétrique et la gynécologie, abordées sous l'angle biologique. Une petite partie d'entre eux ont expliqué que le genre était abordé dans les disciplines suivantes: éthique, santé des femmes, programme pour les adolescentes, promotion de la santé et prévention, psychologie de la mère et de l'enfant, dans une perspective respectueuse de l'éthique et des droits des citoyens. En ce qui concerne l'analyse des coordinateurs, la plupart des personnes pensent que le genre est constitué du sexe biologique masculin et féminin, marqué par une identité hétérosexuelle. Un seul (1) coordinateur a signalé le genre en tant que construction sociale.

Butler (2003) souligne le caractère dualiste sexe/genre, dans lequel la vision biologique détermine le concept de genre et au-delà la structure sociale marquée par le patriarcat, comme l'ont pointé Saffioti (2004) et Bourdieu (2002). L'autrice conclut en soulignant le besoin de réflexion et de discussion sur ces constructions socioculturelles et historiques liées au thème du genre dans le cours technique de soin infirmier.

La cinquième étude est le mémoire de master intitulé: *Présence, silence et absence de la question du genre et de la diversité sexuelle dans deux cours d'éducation professionnelle* d'Alexandre Gomes Soares (2012). L'objectif de ce travail est d'analyser le programme de deux cours d'enseignement professionnel technique de niveau moyen, axés sur les questions de genre et de diversité sexuelle, en vérifiant quels sont les manuels d'histoire adoptés par les enseignants, ainsi que leur point de vue sur la manière dont les livres sont choisis et travaillés. Il s'agit également d'identifier la manière dont les questions de genre sont abordées dans les documents et publications officiels.

Les résultats décrivent la présence du genre conçue comme binaire dans les manuels scolaires et marquée par la matrice hétérosexuelle mais également un silence sur la diversité sexuelle. On peut en déduire que la diversité sexuelle est marginalisée dans la littérature didactique et que l'histoire des sujets avec orientation sexuelle différente est exclue du modèle hétéronormatif.

Compte tenu du contexte, l'héritage patriarcal sur la question du genre est bien mise en évidence (Saffioti, 2004; Bourdieu, 2002), car les livres sont silencieux à propos des comportements qui contrediraient le modèle hégémonique masculin. En outre, on peut détecter la matrice hétérosexuelle et le traitement binaire sexe/genre, comme le souligne Butler (2003) dans ses recherches.

L'auteur conclut en notant la nécessité de créer des espaces de dialogue, de planification et de formation continue des enseignants afin de traiter la question dans le domaine de l'éducation.

Conclusion

L'étude de la production scientifique portant sur les femmes dans le cadre de l'enseignement professionnel technique au lycée, au regard du thème traité, est un défi qui exige un regard critique, capable de comprendre les subtilités qui l'entourent et l'importance du sujet.

Malgré le nombre croissant de recherches sur ce sujet dans le domaine académique, le résultat présente peu de documents catalogués. Il convient de souligner la nécessité de rechercher le contenu avec d'autres mots-clefs, en effectuant un travail d'extraction dans le catalogue de thèses et mémoires de Capes.

À partir de l'analyse des résultats, on peut constater qu'il existe des visions et représentations dogmatiques concernant le concept de genre au Brésil, car tous les mémoires de master analysés montrent une reproduction du modèle hégémonique de l'hétérosexualité. En conséquence, les problèmes accumulés historiquement du fait de la domination masculine se reproduisent, ce qui entraîne des inégalités, une oppression et des souffrances pour les femmes. Le concept de genre marqué par le patriarcat approfondit le biais idéologique de la binarité pour lequel le sexe biologique détermine le genre et les rôles de genre établis en impactant le mode de vie des individus et en défavorisant les femmes.

Malgré la participation croissante des femmes dans divers milieux, que ce soit sur le marché du travail ou dans des établissements d'enseignement, des préjugés et des stéréotypes persistent dans divers secteurs de la société, y compris dans le monde scolaire, renforçant ainsi l'héritage patriarcal et la domination des hommes. Il est impératif de penser le genre comme une construction socioculturelle, renversant l'idéologie conservatrice basée sur le modèle hétéronormatif.

On espère que cette étude permettra de valoriser l'avancée des recherches sur les problèmes rencontrés par les femmes dans le monde universitaire et de contribuer à la construction d'une société plus juste et plus démocratique.

Referências | Bibliographie

- Bourdieu, P. (2002). *A Dominação Masculina*. Trad. Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Brasil. (1996) Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano*. Récupéré dans < <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-suplementares/ps-educacao-jovens-e-adultos/ps-projovem-urbano>> Acesso em: 04 de agosto de 2018.
- Brasil. (1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 dez. 1996. Récupéré dans < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 de julho de 2018.

- Brasil. (2014) Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República. *Capacitação para os Mecanismos de Gênero no Governo Federal*. 1ª ed. Brasília: Presidência da República, 2014.
- Butler, J. (2003). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2010). *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Demo, P. (2012). *Introdução à metodologia da ciência*. 2ª ed. São Paulo: Atlas.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estatísticas de Gênero: Uma Análise dos Resultados do Censo Demográfico 2010*. 1. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 12, [1]
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015 / IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2017*. Brasília: Inep, 2018. Récupéré dans <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>.
- Minayo, M. C. de Souza (2014). *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. 14.ed. São Paulo: HUCITED EDITORA.
- Saffioti, H. I. Bongiovanni (1981). *Do Artesanal ao Industrial: a exploração da mulher*. São Paulo: EDITORA HUCITEC.
- Saffioti, H. I. Bongiovanni (2004). *Gênero, Patriarcado, Violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Scott, J (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, 20(2), 71-99.

3^a
PARTE

EXPERIÊNCIAS
E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS

EXPÉRIMENTATIONS
ET PRATIQUES
PÉDAGOGIQUES

3^e
PARTIE

Narrativas da experiência: gênero e constituição de si em contexto institucional

Maria da Conceição Passeggi

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte / Universidade da Cidade de
São Paulo (UNICID)
mariapasseggi@gmail.com

Christine Delory-Momberger

*Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité/
Collège International de Recherche Bio-
graphique (CIRBE)*
delory@univ-paris13.fr

Camila Aloisio Alves

*Faculdade de Medicina de Petrópolis
(FMP/Brasil)/ Université Paris 13 Sor-
bonne Paris Cité*
camila.aloisioalves@gmail.com

Conceição Leal da Costa

Universidade de Évora (Portugal)
mclc@uevora.pt

Teresa Sarmento

Universidade do Minho
tsarmento@ie.uminho.pt

Introdução

O universo da educação e formação profissional é marcado, desde a sua concepção, organização e gestão, por fortes questões de gênero¹³⁴. Profissões ditas femininas e masculinas revelam a força dos processos de socialização de gênero¹³⁵ vividos pelos indivíduos nas mais diferentes sociedades e que contribuem por moldar de forma marcante seus percursos de vida, de formação e de trabalho.

Os espaços educacionais não são apenas cenários onde se pode observar a construção e o desenvolvimento desses processos de socialização, mas também espaços de afirmação onde expectativas são geradas e reiteradas em relação aos papéis que

134 Por gênero, entendemos a construção social do sexo anatômico. Trata-se de um conceito que atribui a homens e mulheres certas características específicas e comportamentos esperados em uma dada cultura. Gênero opõe-se à noção de sexo biológico, sendo este uma referência à configuração do organismo físico dos homens e das mulheres, enquanto gênero é uma categoria cultural e socialmente construída (Torano, 2005). Apesar da distinção, a noção de gênero é frequentemente naturalizada e submetida às características do sexo de nascimento (Löwy, 2006).

135 Socialização de gênero indica o processo sociocultural pelo qual homens e mulheres passam na sociedade na qual estão inseridos e que comporta sentidos distintos entre o que se espera de seus comportamentos e atitudes (Scott, 2016).

meninos e meninas, homens e mulheres devem desempenhar e da materialização de tais expectativas na reprodução de discursos e atividades que atrelam sexo ao gênero e afirmam um olhar e um agir reprodutores de preconceitos e estigmatizações (Auad, 2006). A força dessa socialização pode ser evidenciada no nível macroestrutural (gestão e organização do trabalho), mesoestrutural (atividades atreladas ao currículo) e microestrutural (discursos e ideias vinculadas às práticas e à organização do trabalho). Professores, coordenadores e diretores são atores chave nesse processo, seja enquanto reprodutores de valores e ideologias de gênero que afirmam os discursos e práticas binários, seja enquanto transformadores dessa realidade a partir de suas críticas, reflexões, engajamentos e ações.

No seio desse processo de agir, seja enquanto reprodutor, seja enquanto transformador, estão as experiências vividas por esses indivíduos no curso de suas vidas dentro e fora dos espaços institucionais de formação e que contribuem por forjar discursos, posicionamentos e práticas no campo da educação escolar, aos alunos e colegas. Estudar e investigar a construção de seus percursos de vida torna-se um exercício hermenêutico importante para que se possa compreender as relações que se estabelecem entre suas construções enquanto indivíduos e suas ações profissionais.

A produção narrativa de histórias de vida em torno do gênero é um fenômeno recente. Histórias de vida de homens e mulheres foram, por muito tempo, marcadas pela naturalização da associação do gênero ao sexo, contribuindo para afirmar identidades femininas e masculinas já postas e reiterar percursos de vida homo-identificados e hetero-orientados, sendo a sexualidade feminina orientada em direção ao masculino e vice-versa (Delory-Momberger, 2010). A alteração desse cenário começa a ganhar força e peso a partir dos movimentos feministas e das reivindicações transsexuais, transgêneros e transidentitárias, o que permite desconstruir as naturalizações em torno da heteronormatividade e abrir espaço para a expressão de outras narrativas reivindicadoras de direitos, as quais expressam as desigualdades vividas na sociedade e que contribuem de forma central para o conhecimento de outros percursos de vida dos indivíduos nas sociedades (Théry, 2007).

A *narrativa de si* assume, assim, um papel essencial na construção da realidade individual e coletiva. O trabalho (auto)biográfico mostra, afirma, contesta e reivindica diferentes formas de viver a vida e evidencia que o gênero se forja ao longo de múltiplas interações inter e intrapessoais. As orientações e direcionamentos da vida privada e pública estão atravessados por múltiplos fatores que conduzem os indivíduos a um processo de invenção, apropriação e validação de suas identidades e percursos. A atividade biográfica não se limita à história de vida, mas abarca as formas privilegiadas da atividade mental, reflexiva, segundo as quais o ser humano se representa e se compreende no seio do seu espaço social e histórico (Delory-Momberger, 2005). Assim, tal trabalho é fonte não só de construção de si, mas de transformação política e social na medida

em que torna visível, no plano individual e coletivo, que as identidades dos indivíduos não são algo em que se possa capturar em esquemas pré-estabelecidos socialmente.

Buscando colaborar com essa reflexão, este texto tem como objetivo apresentar os contributos epistemológicos e metodológicos da abordagem (auto)biográfica para os estudos de gênero e educação com vistas a colocar em relevo as narrativas como um lugar privilegiado, de onde se evidencia a construção do indivíduo no curso de sua vida por meio das experiências vividas.

Para tanto, experiências narrativas implementadas no percurso de formação de profissionais e estudantes do campo da educação servirão de fonte de inspiração para as questões presentes no diálogo entre gênero e narrativa. Espera-se, com isso, apontar para um arcabouço que privilegie tanto a dimensão individual quanto social da construção dos indivíduos, colaborando para um aprofundamento e uma ampliação do olhar para os desafios inscritos na dinâmica entre gênero e sexualidade no contexto educacional.

Abordagem (auto)biográfica: contribuições e articulações com o conceito de gênero

Se o gênero é um conceito que se constrói através das experiências vividas e das interações entre indivíduos e nos contextos sociais, a narração dessas experiências contribui para ordenar e reconstruir subjetivamente os acontecimentos que, segundo Pineau e Legrand (1993), se apresentam aos indivíduos de forma desordenada e misturada. Ou seja, o exercício narrativo em torno das experiências permite que os indivíduos atribuam um sentido ao que foi vivido em seus percursos de vida.

Segundo Delory-Momberger (2014), uma reflexão sobre o lugar e a importância do biográfico começa, primeiramente, pela compreensão de que os indivíduos não têm uma relação direta com a experiência vivida. Eles a apreendem através de esquemas, padrões e figuras que tomam forma através das palavras. Se considerarmos que o processo de socialização de gênero é fortemente atravessado por palavras de ordem do que é ser homem e mulher nas sociedades, e se tal processo se materializa através de vestimentas, posturas, objetos, da linguagem, que marcam uma inteligibilidade binária de gênero (Reis e Castro, 2019), narrar sua história de vida conduz o indivíduo a ordenar os elementos que a compõem dentro de uma dimensão histórica, temporal e cultural. Ou seja, uma história de vida não será jamais um material estático e imutável no tempo.

A narrativa torna-se, assim, um meio pelo qual o indivíduo dá forma e significado ao que vivencia, em que constrói um enredo e uma sequência dos fatos. As estruturas dessa narrativa terminam, portanto, sendo transitórias e mutantes com o tempo, com a cultura, com a história, com a inserção social do indivíduo. A história contada é um objeto de linguagem que se constitui no tempo e no espaço da enunciação, está forçosamente ligada ao lugar onde o sujeito se localiza. É, por isso, matéria viva, em

movimento, transitória, que se recompõe sem cessar no presente momento em que ela é enunciada.

Segundo Delory-Momberger (2005, p. 65), « nós temos uma história porque nós construímos uma história a ser contada sobre a nossa vida », o que nos leva a ver que a construção de uma história de vida começa por um trabalho de reflexão em torno das experiências vividas a fim de lhes dar forma através das palavras. A narrativa participa de uma operação de configuração discursiva que desencadeia uma hermenêutica em ato que se desenvolve no curso da vida dos indivíduos. A narrativa, seja ela escrita ou oral, possui elementos que permitem compreender como o sujeito é capaz de se construir através da palavra, como ele organiza a sucessão de fatos vividos, como ele se configura dentro do discurso, como ele se forma através das experiências vividas. A história de vida torna-se, portanto, um ato performativo que faz emergir um sujeito ao mesmo tempo narrador e ator de sua vida.

A narrativa é uma construção dialógica entre o que Honoré (2013) chama de perspectivas historicante e historialisante. A primeira evoca o espaço da vida onde os eventos se sucedem e que ganha forma através do que o indivíduo é capaz de descrever. A segunda refere-se ao encadeamento dos eventos e o seu sentido dado por cada indivíduo. No diálogo com os estudos de gênero, pode-se dizer que a experiência de socialização vivida pelo indivíduo é repleta de eventos e acontecimentos que se inscrevem no espaço-tempo, mas cada sujeito, enquanto protagonista de sua história, trabalha através de alguma forma de narrativa para encontrar um sentido a esses eventos a fim de estabelecer um diálogo com o todo da sua história. A noção de trabalho biográfico designa, assim, a atividade produzida pelo indivíduo para dar uma coerência e um sentido aos eventos vividos (Delory-Momberger, 2014).

A abordagem biográfica utilizada, seja no âmbito da formação, seja da pesquisa, interessa-se pela compreensão de como os indivíduos dão forma através das palavras ao que foi vivido e de como tais experiências formam os indivíduos em seus percursos de vida (Delory-Momberger, 2014). Para tanto, o convite a construir uma história de vida conduz os sujeitos a procurar em si mesmos os recursos da sua ação e os princípios da sua conduta no espaço social. Sendo assim, a narrativa é mais do que um texto a ser lido sobre o que o sujeito expressou de suas vivências, mas um material, um suporte e um território central de trabalho onde se entrecruzam dimensões individuais e sociais da vida (Delory-Momberger, 2014).

Através da narrativa, é possível encontrar as formas pelas quais o indivíduo se constrói e os elementos que explicam a relação que estabelece com o mundo que o rodeia. A dimensão biográfica é tanto processo de construção da existência individual, quanto espaço de expressão da esfera social. Como salienta Bruner (2014, p. 75), « a criação do eu é uma arte narrativa [...] baseia-se na estima aparente dos outros e na miríade de expectativas que nós, desde cedo, até mesmo sem pensar, recolhemos da cultura em que estamos imersos ».

Através dessa abordagem, a história de vida é também vista como meio de expressão que permite que o indivíduo revise, reflita e reencontre o sentido da sua própria história. A construção da história de vida leva o indivíduo também a explorar seus recursos, descobrir suas forças internas e o seu potencial de ação no mundo, o que pode ajudá-lo a desenvolver seu *empowerment*.

Traçando um paralelo com os movimentos feministas e LGBTQI+, as narrativas que emergiram a partir dos anos 70 não só influenciaram (e continuam influenciando) estudos e políticas sociais e de saúde, como também permitiram que as vozes emudecidas de tantos sujeitos pudessem encontrar espaços de expressão, compartilhamento e reflexão (Clam, 2009; Scott, 2016). Um exemplo marcante concerne os estudos de Butler, referência para o campo dos estudos de gênero, os quais foram desenvolvidos de maneira narrativa (Wadbled, 2019). Como salienta o autor (Wadbled, 2019), Butler constrói seu conceito de gênero de maneira narrativa na medida em que se baseia em histórias oriundas de tradições filosóficas e psicanalíticas para colocar em relevo os processos de subjetivação vividos pelos indivíduos e que explicam a incorporação da socialização de gênero.

No seio desse trabalho biográfico, pode-se não só favorecer ao narrador um espaço de expressão e conexão de fatos, eventos e interações vividas, mas também de valorização e compreensão da aprendizagem inscrita no curso dos acontecimentos. Por aprendizagem, entende-se não só os saberes e conhecimentos adquiridos pelos indivíduos, mas também as estratégias de adaptação, luta e resistência desenvolvidas no percurso de sua vida. Para a pesquisa biográfica, se o indivíduo se forma através das experiências vividas, é preciso considerar, no conjunto das atividades biográficas, as experiências realizadas que constituem possibilidades de aprendizagem na vida (*Erlebnis*) e a experiência enquanto aprendizagem realizada e integrada ao percurso de vida (*Erfahrung*) (Delory-Momberger, 2014).

Com vistas a traduzir esses termos e conceitos de forma prática, o próximo tópico apresenta reflexões oriundas de histórias de vida de mulheres professoras portuguesas (Sarmiento, 2002; 2009), os quais revelam traços de suas construções, desconstruções, rupturas e recomeços enquanto indivíduos pertencentes a uma dada sociedade e cultura. Como salienta Passeggi (2017, p. 101), « a criação de um sujeito biográfico institucional se desdobra na narrativa de um sujeito da experiência, por vezes transgressor, poético, e sempre, essencialmente, epistemopolítico, na arte de provocar rupturas ao religar na tessitura de si razão, reflexão e emoções ».

Quando a vivência toma forma através de narrativas: reflexões em torno de histórias de vida

Seguindo Pineau (1987), as histórias de vida interessam aqui como tentativa de compreensão de como cada uma destas mulheres desenha e põe em forma os seus « pedaços » de vida, « semeados e dispersos ao longo dos anos, dos tempos e contratempos (em

que) a história de vida faz construir um tempo próprio que lhes dá uma consistência temporal específica, uma história » (ibid: 121).

As mulheres professoras portuguesas, cujas narrativas suportam empiricamente este texto, pertencem à geração de 1970, tendo vivenciado uma época de grande mudança paradigmática sobre o reconhecimento de direitos e de condições de vida pessoal e profissional, particularmente no caso da sua condição social de mulheres, época essa muito marcada pela Revolução de 25 de Abril de 1974¹³⁶. Como é possível deduzir, trata-se de mulheres que viveram em contextos sociais, políticos e culturais completamente distintos, ora em plena ditadura, ora em plena abertura política, ora na consolidação democrática e constitucional.

Apesar de estarem situadas em contextos e gerações diferentes, suas narrativas são fontes das quais é possível captar elementos do processo de se tornarem mulheres, profissionais e intelectuais com forte conotação política. Ainda que os contornos dessa tessitura entre as esferas privada e pública de suas vidas tomem formas distintas a partir de suas vivências e de suas formas de atuar no mundo, enquanto sujeitos autobiográficos, suas narrativas dão visibilidade ao exercício reflexivo de ordenar os fatos vividos e de articular razão e emoção ao longo de seus percursos de vida.

Cada sujeito social desenvolve a sua vida, ao longo do tempo, interagindo com múltiplas pessoas, situações, ideias, decisões, afetos e ruturas, por vezes, com um poder de decisão efetivo sobre elas e, noutras alturas, sujeitando-se às decisões determinadas por outrem ou pelas circunstâncias. A forma como cada um experiencia esta encruzilhada de situações, a interpretação subjetiva que faz delas, a construção racional e oral que transmite, constitui a sua história de vida. Nas histórias de vida, a pessoa, o agente da linguagem, segundo Giddens (1995), tem um papel central. A escuta atenta, o reconhecimento da voz de cada uma, o que nos contam de si, dos demais e das situações em que se relacionam e de que fazem parte, permitem-nos o conhecimento de como se vão construindo as identidades de gênero de cada uma e de forma diversa em cada sociedade. Na nossa perspectiva, o conhecimento sobre a vida das mulheres deve realizar-se em contato direto com elas, escutando-as e analisando seus modos de ver e de compreender para interpretar o sentido que atribuem às situações quotidianas que escolheram tematizar.

Mobilizar narrativas de mulheres « supõe a capacidade de lhes dar nome, aceitar a sua história, as suas circunstâncias, o que nos permite olhá-las para além dos estereótipos predominantes e impostos socialmente » (Sarmiento, 2009, p. 166). Ao ouvir estas mulheres professoras, podemos estabelecer a interconexão entre as vidas individuais e a história da sociedade a que pertencem, tendo a consciência, à partida, da sua pertença ao gênero feminino no que isso se define pelos diferentes papéis sociais

136 A Revolução de 25 de Abril de 1974 traduz, em termos muito sintéticos, a mudança de um regime autoritário, fascista, vivido em Portugal num longo período de cerca de cinquenta anos, para um regime democrático, em que se alargaram de forma muito significativa os direitos de participação das mulheres no espaço de ação pública, bem como o direito de acesso de homens, por exemplo, à ação docente com crianças em idade pré-escolar.

(mãe, esposa, filha, profissional) que acumulam, assim como aos variados contextos em que se desenvolvem as suas vidas, valores, crenças e atitudes.

Narrativas de mulheres professoras portuguesas

As mulheres portuguesas que nos narraram as suas histórias de vida são oriundas do litoral norte de Portugal, zona mais povoada deste país, considerada a parte mais conservadora do país por forte pressão eclesiástica. A separação entre espaço público e espaço privado sempre foi muito acentuada nesta região, sobretudo em localidades rurais, aspeto que continua ainda a verificar-se nesses locais. É frequente encontrar os homens nos cafés, à noite e fins de semana, mantendo-se as mulheres em casa a realizarem a maior parte das tarefas domésticas. Nas últimas décadas, a partir do marco já relatado da Revolução de 25 de abril, têm-se verificado alterações significativas, podendo-se testemunhar a elevada escolaridade feminina, verificando-se, por exemplo, na Universidade do Minho, um número superior de alunas e de professoras em relação ao número de alunos e de professores.

Como já dissemos, cada um dos espaços de vida das mulheres é interpenetrado pelos restantes; ainda que o foco central, nas narrativas recolhidas, seja a família, verifica-se recorrentemente um cruzamento da mesma com a profissão e outras atividades sociais desenvolvidas pelas mulheres. O contacto com Fátima e com Luzinha permite-nos conhecer e perceber melhor esta situação. Vamos conhecê-las...

Fátima – « Sou mãe, sou esposa e também sou eu »

Fátima nasceu em 1962, é educadora de infância, casada e tem duas filhas. A sua infância desenrolou-se num período caracterizado por um forte centralismo e controle político, num contexto de grandes problemas económicos e sociais. A participação cívica, difícil e perigosa para todos, era absolutamente obstaculizada às mulheres. Os seus primeiros anos de vida, até finais da frequência da 4ª classe do ensino primário, estiveram marcados pela insegurança do quotidiano e pelas consequências da participação política do pai. A mãe procedia de uma família « bem considerada », já que os seus « não se envolviam na política ». Ela dedicava-se às tarefas domésticas e, como tal, estava afastada das reais condições do mundo laboral; respeitava as posições políticas do marido, ainda que preferisse que ele não se envolvesse contra o poder instituído. Ambos, pai e mãe, aprenderam a gerir construtivamente as suas formas de ser e de estar, conseguindo transmitir assim às filhas o respeito pela individualidade e por valores sociais. Fátima chegou a perceber na família extensa alguma falta de respeito pela liberdade de expressão e de posicionamento político. Lastimando, Fátima recorda: « *A minha mãe sofreu muito, às vezes via-a... ela chorava muito, muito, muito... A minha mãe sofreu muito! Não nos dizia porquê, mas ela chorava muito, era... porque a família dela não aceitava...* ».

As condições económicas da família de Fátima eram muito instáveis, com muitos momentos de grande dificuldade, sobretudo quando o pai perdia o emprego. Sem dúvida que pai e mãe procuravam de todas as formas que isso não tivesse reflexos no bem-estar das famílias e concertavam algumas estratégias para diminuir os gastos. Por exemplo, « *a minha mãe era quem nos fazia as roupas* » e o pai preocupava-se, sempre que podia, em levar para casa « *coisas que muitos outros pais renunciavam a comprar ainda que tivessem mais possibilidades* ». A aquisição de um rádio, numa época em que eram quase inexistentes em todos os lares, foi uma das estratégias para incentivar as filhas para o êxito no que isso significava de concentração de esforços e de atenção às notícias nacionais e internacionais. Fátima, contra a vontade do pai, decidiu realizar o curso de educadora de infância. Este, prevendo que essa opção pudesse ser um risco para a filha e porque desejava que a mesma encontrasse um casamento que lhe conferisse a oportunidade de uma mobilidade social ascendente, opôs-se à relação que Fátima iniciara com um vendedor de produtos alimentares, argumentando que era uma « *pessoa sem carreira, não era uma pessoa formada* ».

A formação era um pré-requisito considerado essencial para garantir um determinado estilo de vida... sobretudo se conferido pelo marido! Face às estratégias do pai de tentar criar-lhe barreiras aos seus propósitos, foi na mãe e na diretora da escola de formação que Fátima encontrou a solidariedade feminina. A primeira, recordando a oposição familiar face ao casamento, decidiu apoiar a filha incondicionalmente, ainda que não conseguisse suprir as dificuldades económicas. O pai era quem « *controlava o dinheiro e sabia que a minha mãe me apoiava e (por isso) esta não tinha nenhuma possibilidade de desviar dinheiro para me dar* ». A diretora da escola, habituada a gerir a economia e a prestar atenção ao bem-estar das suas alunas, recorreu a uma bolsa para apoiar a aluna.

Fátima iniciou a sua trajetória profissional numa instituição privada, passando depois para o sistema educativo público, o que a obrigou a ausentar-se da casa familiar, para a ilha da Madeira (aproximadamente a 1000 km do continente), de forma a conseguir um vínculo contratual seguro. Nesta altura Fátima tinha duas filhas, uma de 4 anos de idade e uma bebê de poucos meses: a necessidade de se dividir era evidente. O marido ficou em Braga com a filha mais velha e a Fátima levou consigo a mais nova. De forma a assegurarem a unidade familiar, uns e outros cruzaram várias vezes o mar para se encontrarem. De forma a resolver o dilema de responder à vida familiar e à vida profissional, esta educadora sempre procurou articular ambos os campos, ainda que por vezes fosse acusada de falta de profissionalismo a que respondia « *sou mãe, sou esposa e também sou eu* ». Fátima identifica-se com a defesa dos direitos individuais sempre que não se sobreponham aos direitos dos demais e procura resolver o dilema com que se debatem muitas vezes as mulheres-esposas-mães-profissionais, procurando integrar os diferentes papéis sociais, o que lhe exige uma atitude reflexiva permanente. Nos tempos atuais, continua a afirmar-se que « *as mulheres têm que desempenhar um papel social por excelência: a maternidade – é através da maternidade que as mulheres se podem*

realizar melhor » (Almeida e Guerreiro, 1993, p. 211), o que não é questionado por Fátima, a qual nos revela a satisfação que encontra no seu papel de mãe: « *eu chego a casa e procuro ajudar a Mariana se ela tem alguma dúvida nos seus estudos, se a mais pequena quer que lhe conte uma história, faço-o* ». A forte ligação à família e as dificuldades de conjugar os diferentes tempos ajudam-na a justificar a não procura de outras relações sociais e de outras atividades « a não ser dedicar-me às minhas filhas e marido ».

As mulheres de hoje não medem o valor do seu trabalho exclusivamente pela remuneração recebida, mas também pela gratificação sentida nas relações sociais, assim como pelas possibilidades de formação contínua, as iniciativas individuais que incentiva, as oportunidades de comunicação oferecidas, enfim, tudo o que contribui para o seu desenvolvimento integral. Na narrativa de Fátima, estão presentes todos esses componentes que apontam para o valor libertador que tem o trabalho para ela, reconhecendo também as limitações que subsistem na sociedade contemporânea: a inserção das mulheres no mercado de trabalho ainda não é suficientemente acompanhada pelo reconhecimento que esta realidade exige, isto é, não estão ainda implementadas medidas sociais suficientes para o seu pleno exercício laboral e o benefício da liberdade que o trabalho pode proporcionar a todos os cidadãos.

Luzinha – experiências de liderança no feminino

Luzinha (nome com que é chamada, diminutivo de Maria da Luz) nasceu numa vila do norte de Portugal, em 1950, filha de pai funcionário numa empresa de transportes e de mãe doméstica, sendo a segunda na fratria de um grupo de quatro irmãos, dois que prosseguiram estudos e outra que concluiu o 12º ano. O pai é identificado como o elemento-referência, pelo incentivo constante em prosseguir os seus próprios ideais, entre os quais se incluía a formação académica dos filhos, entendendo-a como forma de sua emancipação cívica. A mãe, pessoa com saúde precária, não terá estado tão presente no incentivo dos projetos dos filhos, no entanto, nunca criou obstáculos a eles. De qualquer forma, nesta não consciencialização do trabalho doméstico como campo de oportunidades para que os outros sigam os seus percursos (era a mãe que garantia as infraestruturas básicas para criar as condições de possibilidade de emancipação à família), revela-se a baixa consciência dos contributos das mulheres-domésticas e da sobrevalorização dos contributos académicos e sociais como recursos formativos. Ainda que sempre tenha gostado de crianças, a Luzinha admite que terá sido « *um bocado por acaso* » e sem que tenha tido influências particulares de alguém, que escolheu ser professora primária – opção, de resto, de que nunca se viria a arrepender. Toda a sua atividade profissional foi desenvolvida na sua área de residência, o que facilitou, segundo afirma, as possibilidades de se dedicar profundamente à sua atividade, cruzando-a com o seu papel de esposa e de mãe de dois filhos (um rapaz e uma moça), situações para as quais sempre contou com o apoio de uma empregada doméstica a ajudá-la e pela enorme aceitação do marido.

Ainda que não reconheça que a família tenha tido algum papel na sua formação de líder – « talvez o facto de me darem liberdade para me dedicar ao que pretendia » -, conta que desde cedo ingressou no Movimento da Acção Católica Rural¹³⁷, apoiada e respeitada nos seus intentos pelos pais. A participação neste movimento constituiu « uma aprendizagem que eu acho que é difícil ter aprendizagens melhor que estas, que é daí que vem uma forma de estar na vida, que me marcou », no reconhecimento de que a experiência, quando refletida, é formativa (Lagarde, 2005). A ação do movimento consistia em promover sessões de reflexão com a juventude rural, numa vertente espiritual, mas também, e sobretudo, numa conscientização das condições políticas em que se vivia no Portugal de então.

Da sua experiência como professora, muitas são as situações narradas pela Luzinha que revelam a satisfação pelo trabalho partilhado. Aliás, apresenta como momentos negativos na sua carreira profissional (felizmente poucos), os anos em que trabalhou em escolas de lugar único « sem poder falar com colegas, sem poder partilhar com ninguém ». Em contrapartida, relata, por exemplo, o início do cortejo de Carnaval, primeiro organizado a nível interno da escola, mas posteriormente assumido pela comunidade. Também no âmbito profissional, considera que « é preciso haver rede, um bocadinho de carolice e alguém de fora que anime. Ninguém sozinho pode fazer nada, pode haver alguém que puxe, mas nada se faz sozinho é preciso haver rede ». Nesta perspetiva de que as mulheres atribuem uma mudança de sentido do trabalho para si, que se manifesta, sobretudo, no fazer e pensar em relação, terá sido o caso do Projecto ECO, que se desenvolveu com base na relação da escola-comunidade, em que um grupo de docentes universitários (elementos externos à comunidade) reuniam com um grupo de educadoras e professores de uma mesma área geográfica para reflexão e planificação das práticas educativas locais. O dinamismo criado gerou o interesse em criar uma associação de professores, de que a Luzinha foi dirigente, conseguindo aí renovar o seu entusiasmo associativo, numa forma muito particular de assumir a liderança.

Mais do que concluir, um convite à reflexão

Diante do objetivo de refletir sobre as contribuições do arcabouço teórico e metodológico da pesquisa (auto)biográfica em educação com vistas a tecer um diálogo entre gênero e narrativa, as histórias de vida de Fátima e Luzinha não somente nos levam a adentrar no universo social, histórico, cultural e educacional no qual essas duas professoras estiveram e estão inseridas, como também conhecer as dificuldades encontradas pelo caminho, assim como estratégias estabelecidas para fazer frente aos problemas vividos.

137 O Movimento da Acção Católica Rural, criado em 1933 pela Igreja Católica, subdividiu-se em Ligas Feminina e Masculina, tendo, aos olhos de diferentes historiadores, desempenhado ora um papel de doutrinação política, dada a relação forte da Igreja ao Estado (ditador, de ideologia fascista), ora um papel de emancipação feminina, uma vez que viabilizou a possibilidade de as mulheres se encontrarem e desenvolverem ações sociais conjuntas fora do espaço doméstico, o que era inusitado na época.

Contudo, para se chegar ao produto final - um texto no qual, através de narrativas de si, uma pessoa dá forma ao que foi vivido - o convite de um pesquisador para que participantes da pesquisa narrem suas vidas abre um espaço em que é preciso garantir o respeito, o acolhimento, a escuta e atitude compreensivas no modo de acompanhar quem narra na construção da narrativa. Trata-se de assumir os princípios de abertura, diálogo e inclusão defendidos por Ricoeur (1965).

Partindo desses princípios, o exercício hermenêutico da história de vida começa a ser tecido desde o momento em que entrevistador e a pessoa entrevistada se encontram para interagir. Os elementos em torno do encontro, a forma como a relação se estabelece e as decisões de como serão abordadas as questões de pesquisa exigem um cuidado que passa pela alteridade e que impactará na forma em que a pesquisa se desenvolverá.

Uma vez a narrativa construída, o que se tem em mãos pode ser entendido como um produto localizado no tempo e no espaço, composto por camadas de sentidos e significados que convidam o pesquisador a aprender com outrem ao intentar compreender suas múltiplas intencionalidades. Para tanto, é preciso assumir que a interpretação narrativa é feita primeiramente pela pessoa que narra e em seguida por quem pesquisa, como sujeitos do conhecimento: do senso comum (para a primeira) e científico (para o segundo). A dimensão da troca, do diálogo e da partilha não se extingue ao final da entrevista. Ela ganha uma outra reverberação no momento da interpretação, quando um outro tipo de diálogo se estabelece com os dados, com as referências teóricas, com a vivência com as pessoas entrevistadas, com a leitura dos memoriais; a partir daí, novas compreensões acerca das narrativas analisadas podem emergir e não é raro que modifiquem o ponto de vista inicial.

A importância de assumir as especificidades das narrativas da experiência, nas ciências humanas e sociais, permite adentrar no que Ricoeur (1965) chama de « via longa », um espaço de cruzamento entre as referências bibliográficas que vão ajudar a penetrar nas camadas de sentidos e significados mais profundas para que seja possível compreender a construção social de quem narra.

Para a pesquisa (auto)biográfica em educação (Delory-Momberger, 2014), tal compreensão passa pela localização e reconhecimento na narrativa do tipo de discurso escolhido (narrativo, explicativo, descritivo e avaliativo), os esquemas da ação estabelecidos para afrontar os desafios e dificuldades da trajetória de vida, os motivos e argumentos que são recorrentes ao longo da narrativa e a gestão biográfica de tais motivos e argumentos com vistas a negociá-los, confrontá-los, integrá-los diante dos recursos pessoais e da realidade social na qual o indivíduo está inserido.

Retomando as narrativas de Fátima e Luzinha, pode-se compreender que ambas estiveram atravessadas por um processo de socialização de gênero marcado por elementos típicos de sua época e contexto social, que momentos de interdição, dificuldades e desvalorização atravessaram direta ou indiretamente seus percursos de vida por serem mulheres nascidas em um contexto patriarcal e machista. Contudo, ambas

recorreram a recursos pessoais e ao apoio encontrado no ciclo de amigos e familiares para afrontar os desafios e dificuldades. A elaboração dessas experiências favoreceu a integração, aos seus arsenais de conhecimentos, de certas competências a fim de « *estar na vida* » (Luzinha) e de afirmarem-se em suas múltiplas identidades: « *Sou mãe, sou esposa e também sou eu* » (Fátima).

O conjunto de narrativas interpretadas e analisadas nos leva a compreender como essas mulheres-professoras se construíram através dos fatos vividos, das relações que estabeleceram com esses fatos e da mobilização de suas potencialidades a fim de se apropriarem de suas histórias vida e darem continuidade às mesmas. Assim, o estudo de narrativas da experiência vivida permite que se estabeleçam relações entre os conceitos que atravessam a noção de gênero, o ato de narrar e a construção social dos indivíduos através da forma como dão sentido ao que foi vivido e narrado.

Récits d'expériences : genre et constitution de soi dans un cadre institutionnel

Maria da Conceição Passeggi

Université Fédérale du Rio Grande do Norte / Université de la Cidade de São Paulo (UNICID)
mariapasseggi@gmail.com

Camila Aloisio Alves

Faculté de Médecine de Petrópolis (FMP/Brasil) / Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité
camila.aloisioalves@gmail.com

Christine Delory-Momberger

Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité / Collège International de Recherche Biographique (CIRBE)
delory@univ-paris13.fr

Conceição Leal da Costa

Université de Évora (Portugal)
mclc@uevora.pt

Teresa Sarmento

Université du Minho (Portugal)
tsarmento@ie.uminho.pt

Révision :

Jacques Gleyse

Introduction

Depuis sa conception, son organisation et sa gestion, l'univers de l'éducation et de la formation professionnelle a été marqué fortement par les questions de genre. Les professions féminines et masculines révèlent la force des processus de socialisation de genre vécus par les individus dans des sociétés différentes qui contribuent à façonner leur vie, leur formation et leur parcours professionnel de manière particulière.

Les espaces éducatifs ne sont pas seulement des lieux où l'on peut observer la construction et le développement de ces processus de socialisation, mais aussi des espaces d'affirmation où sont générées et réitérées des attentes concernant les rôles que doivent jouer les garçons et les filles, les hommes et les femmes et la matérialisation de ces attentes dans la reproduction de discours et d'activités qui lient le sexe au genre et développent un regard reproducteur des préjugés et des stigmatisations (Auad, 2006). La force de cette socialisation peut être démontrée au niveau macro-structurel (gestion et organisation du travail), mésostructurel (activités liées au programme d'études) et

micro-structurel (discours et idées liés aux pratiques et à l'organisation du travail). Les enseignants, les coordinateurs et les directeurs sont des acteurs clés de ce processus, à la fois comme reproducteurs des valeurs et des idéologies de genre qui produisent des discours et des pratiques binaires, et comme transformateurs de cette réalité à partir de leurs critiques, réflexions, engagements et actions.

Au cœur de ce processus d'action se trouvent les expériences vécues par ces individus au cours de leur vie à l'intérieur et à l'extérieur de ces espaces institutionnels de formation. Ces expériences sont à la fois une source de transformation ou de reproduction de formes d'agir et contribuent à forger des discours, des positions et des pratiques dans le domaine de l'éducation et auprès des élèves et des collègues de travail. L'étude et l'investigation de la construction de leur parcours de vie deviennent un exercice herméneutique important pour comprendre les relations qui s'établissent entre leurs constructions en tant qu'individus et leurs actions professionnelles.

La production de récits de vie autour du genre est un phénomène récent. Les histoires de vie des hommes et des femmes ont longtemps été marquées par la naturalisation de l'association du genre au sexe, contribuant à affirmer les identités féminines et masculines déjà posées et à réitérer les parcours de vie homo-identifiés et hétéro-orientés, avec une sexualité féminine orientée vers l'homme et vice-versa (Delory-Momberger, 2010). Le changement de ce scénario commence à prendre de la force et du poids dans les mouvements féministes, dans les revendications transsexuelles, transgenres et trans identitaires, ce qui permet de déconstruire des naturalisations autour de l'hétéro normativité et d'ouvrir un espace pour l'expression d'autres récits revendiquant des droits qui expriment les inégalités vécues dans la société et contribuant de manière centrale à la connaissance d'autres parcours de vie des individus dans les sociétés (Théry, 2007).

Le récit de soi assume ainsi un rôle essentiel dans la construction de la réalité individuelle et collective. L'approche (auto)biographique montre, affirme, conteste et revendique différents modes de vie et démontre que le genre se forge au fil de multiples interactions inter et intrapersonnelles. Les orientations et les directions de la vie privée et publique sont traversées par de multiples facteurs qui conduisent les individus à un processus d'invention, d'appropriation et de validation de leurs identités et de leurs parcours. L'activité biographique qui donne forme à une histoire de vie englobe des formes privilégiées de l'activité mentale et réflexive, selon laquelle l'être humain se représente et se comprend lui-même dans son espace social et historique (Delory-Momberger, 2005). Ainsi, cette activité est une source à la fois de construction de soi et de transformation politique et sociale dans la mesure où elle rend visible, aux niveaux individuel et collectif, que les identités des individus ne sont pas quelque chose qui peut être saisi dans des schémas socialement préétablis.

Afin de collaborer à cette réflexion, cet article a comme but de présenter les apports épistémologiques et méthodologiques de l'approche (auto)biographique pour les études

de genre en éducation, en mettant en avant le récit en tant que lieu privilégié de visibilité de la construction de l'individu à partir des expériences vécues.

À cette fin, les expériences narratives mises en œuvre dans la formation de professionnels et d'étudiants dans le domaine de l'éducation serviront de source d'inspiration pour tisser un dialogue entre le genre et le récit. Ainsi, nous espérons mettre en avant les contributions de cette approche qui favorise à la fois la dimension individuelle et la dimension sociale de la construction des individus, afin de contribuer à l'approfondissement et à l'élargissement de la compréhension des enjeux de la dynamique entre genre et sexualité dans le cadre scolaire.

L'approche (auto)biographique: contributions et articulations avec le concept de genre

Si le genre est un concept qui se construit au travers des expériences et des interactions vécues entre les individus et dans les contextes sociaux, la narration de ces expériences contribue à ordonner et à reconstruire subjectivement les événements qui, selon Pineau et Legrand (1993), se présentent à l'individu de façon désordonnée. C'est-à-dire, que l'exercice de la narration des expériences permet aux individus de donner un sens à ce qui a été vécu au cours de leur parcours de vie.

Selon Delory-Momberger (2014), une réflexion sur la place et l'importance du biographique commence d'abord, par la compréhension que les individus n'ont pas une relation directe avec l'expérience qu'ils ont vécue, ils l'apprennent par des schémas, des modèles et des figures qui prennent forme au travers des mots. Si l'on considère que le processus de socialisation du genre est fortement traversé par les mots d'ordre de ce qui signifie être homme et femme dans les sociétés, et si ce processus se matérialise à travers les vêtements, les postures, les objets, le langage, qui marquent une intelligibilité binaire du genre (Reis e Castro, 2019), raconter son histoire de vie conduit l'individu à ordonner les éléments qui la composent dans une dimension historique, temporelle et culturelle. Autrement dit, une histoire de vie ne sera jamais un matériau statique et immuable dans le temps.

Le récit devient ainsi un moyen par lequel l'individu donne forme et sens à ce qu'il vit, dans lequel il construit une intrigue et une séquence de faits. Les structures du récit sont donc transitoires et mutantes avec le temps, avec la culture, avec l'histoire, avec l'insertion sociale de l'individu. L'histoire racontée est un objet de langage qui se constitue dans le temps et dans l'espace d'énonciation et elle est nécessairement liée au lieu où se trouve le sujet. Il s'agit donc d'une matière vivante, mouvante, transitoire, qui se recompose constamment au moment présent où elle est énoncée.

Selon Delory-Momberger (2005, p. 65), « nous avons une histoire parce que nous construisons une histoire à raconter sur notre vie », ce qui nous amène à constater que la construction d'une histoire de vie commence par un travail de réflexion pour mettre

en mot ce qui a été vécu. Le récit participe à une opération de configuration discursive qui déclenche un acte herméneutique qui se développe au cours de la vie des individus. Le récit, qu'il soit écrit ou oral, comporte des éléments qui nous permettent de comprendre comment le sujet est capable de se construire au travers des mots, comment la succession des faits vécus est organisée, comment le discours est configuré et qui permet de comprendre comment l'individu se forme au travers des expériences vécues. L'histoire de la vie devient donc un acte performatif qui fait ressortir un sujet à la fois narrateur et acteur de sa vie.

Le récit est une construction dialogique entre ce qu'Honoré (2013) appelle les perspectives historisantes et historialisante. La première évoque l'espace de la vie où se déroulent les événements et qui prend forme au travers de ce que l'individu est capable de décrire. La seconde concerne l'enchaînement des événements et leur signification donnée par chaque individu. Dans le dialogue avec les études de genre, on peut dire que l'expérience de socialisation vécue par l'individu est pleine d'événements et de faits qui s'inscrivent dans l'espace-temps, mais chaque sujet, en tant que protagoniste de son histoire, travaille pour trouver du sens à ces événements afin d'établir un dialogue avec l'ensemble de son histoire. La notion de travail biographique désigne donc l'activité produite par l'individu pour donner une cohérence et un sens aux événements vécus (Delory-Momberger, 2014).

L'utilisation de l'approche biographique, soit dans la formation, soit dans la recherche, tente de comprendre comment les individus donnent forme à ce qu'ils ont vécu et comment ces expériences forment les individus au cours de leurs parcours de vie (Delory-Momberger, 2014). Ainsi, l'invitation à construire une histoire de vie conduit les sujets à rechercher en eux-mêmes les ressources de leur action et les principes de leur conduite dans l'espace social. Ainsi, le récit est plus qu'un texte à lire sur ce que le sujet a exprimé à partir de ses expériences, mais un matériau, un support et un territoire central de travail où se croisent les dimensions individuelles et sociales de la vie (Delory-Momberger, 2014).

A travers le récit, il est possible de trouver les manières dont l'individu est construit et les éléments qui expliquent la relation qu'il établit avec le monde qui l'entoure. La dimension biographique est à la fois un processus de construction de l'existence individuelle et un espace d'expression de la sphère sociale. Comme le souligne Bruner (2014, p. 75), « la création du moi est un art narratif [...] fondé sur l'estime apparente des autres et sur la myriade d'attentes que nous recueillons, dès notre plus jeune âge, même sans réfléchir, de la culture dans laquelle nous sommes plongés ».

Au travers cette approche, l'histoire de vie est également considérée comme un moyen d'expression qui permet à l'individu de revisiter, de réfléchir et de redécouvrir le sens de sa propre histoire. La construction du récit de vie conduit également l'individu à explorer ses ressources, à découvrir ses forces internes et son potentiel d'action, ce qui favorise le développement de son pouvoir d'agir.

Si on trace un parallèle avec les mouvements féministes et LGBTQI+, les récits qui ont émergé à partir des années 1970 ont influencé (et continuent d'influencer) les études et les politiques sociales et de santé. Ils ont également donné des espaces d'expression, de partage et de réflexion aux voix assourdies de beaucoup de sujets (CLAM, 2009; Scott, 2016). Un exemple marquant concerne les études de Butler, une référence pour le domaine des études sur le genre, qui ont été développées par la narration (Wadbled, 2019). Comme le souligne l'auteur (Wadbled, 2019), Butler construit son concept de genre de manière narrative dans la mesure où elle s'appuie sur des récits issus de traditions philosophiques et psychanalytiques pour mettre en évidence les processus de subjectivation vécus par les individus et qui expliquent l'incorporation de la socialisation du genre.

Au sein de ce travail biographique, on peut favoriser chez le narrateur un espace d'expression et de connexion des faits, des événements et des interactions vécues, mais aussi de valorisation et de compréhension des apprentissages acquis au cours des expériences vécues. Pour l'apprentissage on comprend les connaissances et les compétences acquises par les individus et aussi les stratégies d'adaptation, de lutte et de résistance développées au cours de leur vie. Pour la recherche biographique, si l'individu est formé par des expériences vécues, il est nécessaire de considérer dans l'ensemble des activités biographiques, les expériences qui constituent des possibilités d'apprentissage dans la vie (*Erlebnis*) et l'expérience en tant qu'apprentissage réalisé et intégré dans le cours de la vie (*Erfahrung*) (Delory-Momberger, 2014).

Afin de traduire ces termes et concepts de manière pratique, la section suivante présente des réflexions tirées des histoires de vie de femmes enseignantes portugaises (Sarmiento, 2002; 2009), qui révèlent les traces de leurs constructions, déconstructions, ruptures et reprises en tant qu'individus qui appartiennent à une certaine société et une certaine culture. Ainsi que Passeggi le met en exergue (2017, p. 101): « la création d'un sujet biographique institutionnel se déploie dans le récit d'un sujet d'expérience, parfois transgressif, poétique, et toujours, essentiellement épistémopolitique, dans l'art de provoquer des ruptures et reconnections entre la raison, la réflexion et les émotions au cours de la tessiture de soi ».

Quand l'expérience prend des formes par le récit: réflexions autour des histoires de vie

Selon Pineau (1987), les récits de vie servent de moyen pour tenter de comprendre comment chacune de ces femmes dessine et façonne ses « morceaux » de vie, « semés et dispersés au fil des années, des temps et des revers [dans lesquels] l'histoire de vie permet de construire un temps propre et qui leur donne une cohérence temporelle spécifique, une histoire » (ibid. p. 121).

Les professeuses portugaises, dont les récits étayent empiriquement ce texte, appartiennent à la génération de 1970, ayant vécu une époque de grand changement de

paradigme dans la reconnaissance des droits et des conditions de vie personnelles et professionnelles, notamment en ce qui concerne leur statut social des femmes, une époque très marquée par la Révolution du 25 avril 1974¹³⁸. Comme on peut le déduire, ce sont des femmes qui ont vécu dans des contextes sociaux, politiques et culturels complètement différents, soit en pleine dictature, soit en pleine ouverture politique, soit en consolidation démocratique et constitutionnelle.

Bien qu'elles se situent dans des cadres et des générations différents, leurs récits sont des sources à partir desquelles il est possible de saisir des éléments issus du processus de devenir des femmes, des professionnelles et des intellectuelles avec une forte connotation politique. Bien que les contours de cet tissage entre les sphères privées et publiques de leur vie prennent des formes différentes à partir de leurs expériences et de leurs manières d'agir dans le monde en tant que sujets autobiographiques, leurs récits donnent de la visibilité à l'exercice réflexif d'organiser les événements vécus et d'articuler la raison et l'émotion au cours de leur parcours de vie.

Chaque individu social construit sa vie, au fil du temps, de façon interactive avec de multiples personnes, situations, idées, décisions, affections, ruptures, parfois avec un pouvoir de décision effectif sur celles-ci et, d'autres fois, sous la contrainte de certaines décisions déterminées par d'autres ou par les circonstances. La façon dont chacun vit ce carrefour de situations, l'interprétation subjective qu'il en fait, la construction rationnelle et orale qu'il transmet, constituent son histoire de vie. Dans les histoires de vie, la personne, l'agent du langage, selon Giddens (1995), a un rôle central. L'écoute attentive, la reconnaissance de la voix de chacun, ce qu'il nous dit sur lui-même, sur les autres et sur les situations dans lesquelles il se trouve et dont il fait partie, nous permet de comprendre comment les identités de genre de chacun se construisent et de quelles manières selon chaque société. A partir de cette perspective, la compréhension de la vie des femmes doit se réaliser en contact direct avec elles, en les écoutant, et aussi par un travail d'interprétation de leurs manières de voir et de comprendre le sens qu'elles donnent aux situations quotidiennes qu'elles ont choisi de traiter.

La mobilisation des récits des femmes « suppose la capacité de leur donner un nom, d'accepter leur histoire, leurs circonstances, ce qui permet de les regarder au-delà des stéréotypes prédominants et imposés socialement » (Sarmiento, T. 2009, p. 166). En écoutant ces femmes professeuses, nous pouvons établir l'interconnexion entre leurs histoires individuelles et l'histoire de la société à laquelle elles appartiennent, en prenant en compte, dès le départ, leur appartenance au genre féminin dans ce qui est défini par les différents rôles sociaux (mère, épouse, fille, professionnelle) qu'elles accumulent, ainsi que les différents contextes dans lesquels se développent leurs vies, leurs valeurs, leurs croyances et leurs attitudes.

138 La Révolution du 25 d'avril de 1974 traduit, en termes très synthétique, le changement d'un régime autoritaire, fasciste, vécu au Portugal au cours d'une longue période d'environ cinquante ans vers un régime démocratique dans lequel les droits de participation des femmes dans l'espace d'action publique ont augmenté, ainsi que le droit d'accès d'hommes, par exemple, au travail d'enseignement auprès d'enfants de bas âge.

Récits de vie de femmes professeuses portugaises

Les femmes portugaises qui nous ont raconté leur vie viennent de la côte nord du Portugal, la région la plus peuplée de ce pays, considérée comme la plus conservatrice du pays par la forte pression ecclésiastique. La séparation entre l'espace public et l'espace privé a toujours été très accentuée dans cette région, notamment dans les zones rurales, un aspect qui est toujours présent et se reproduit dans ces endroits. La présence des hommes dans les cafés est toujours fréquente, le soir et le week-end, alors que les femmes restent à la maison et s'occupent des tâches domestiques. Au cours des dernières décennies, depuis la Révolution du 25 avril, déjà signalée, des changements importants ont eu lieu, et le niveau élevé d'éducation des femmes peut être constaté, ce qui est observable, par exemple, à l'Université du Minho qui compte sur un nombre plus élevé d'étudiantes et de professeuses par rapport au nombre d'étudiants et de professeurs.

Bien que le focus des récits ait été mis sur la dimension de la vie en famille de ces femmes, il est possible de remarquer un croisement fréquent entre cette dimension et celle de la vie professionnelle, ainsi que d'autres liées aux activités sociales développées par les femmes. Ainsi que cela a été déjà mis en avant, les espaces dans lesquels vivent les femmes produisent des connexions les uns avec les autres. La rencontre avec Fatima et Luzinha nous permet de mieux connaître et comprendre cette situation. Faisons leur connaissance...

Fátima – « Je suis mère, épouse et aussi moi-même »

Fátima est née en 1962, est éducatrice d'enfance, mariée et elle a deux filles.

Son enfance s'est déroulée dans une période caractérisée par un fort centralisme et un contrôle politique, dans un contexte de problèmes économiques et sociaux majeurs. La participation civique, difficile et dangereuse pour tous, était absolument entravée pour les femmes. Les premières années de sa vie, jusqu'à la fin de la quatrième année du primaire, ont été marquées par l'insécurité de la vie quotidienne et les conséquences de l'engagement politique de son père. Sa mère est issue d'une famille « respectée », puisqu'elle « ne s'est pas engagée dans la politique » et s'est consacrée aux tâches domestiques et, à ce titre, était loin des conditions réelles du monde du travail; elle respectait les positions politiques de son mari même si elle aurait préféré qu'il ne se soit pas engagé contre le pouvoir établi. Les deux, père et mère, ont appris à gérer de manière constructive leurs façons d'être et de se comporter, parvenant ainsi à transmettre à leurs filles le respect des individus et des valeurs sociales. Fatima en est venue à percevoir dans la famille élargie un certain manque de respect pour la liberté d'expression et le positionnement politique. Fatima le regrette et se souvient: « *Ma mère a beaucoup souffert, parfois je la voyais... elle pleurait beaucoup, beaucoup... Ma mère a beaucoup souffert ! Elle ne voulait pas nous dire pourquoi, mais elle a beaucoup pleuré, c'était... parce que sa famille n'acceptait pas...* ».

Les conditions économiques de la famille de Fátima ont été très instables, avec beaucoup de moments de grande difficulté, notamment lorsque son père a été révoqué. Sans aucun doute, le père et la mère cherchaient par tous les moyens que cela n'ait pas d'effet sur le bien-être de la famille et ils se sont mis d'accord sur certaines stratégies pour réduire les dépenses. Par exemple, « *c'est ma mère qui faisait nos vêtements* » et le père se souciait, chaque fois qu'il le pouvait, de ramener à la maison « *des choses que beaucoup d'autres pères renonçaient à acheter même s'ils avaient plus de possibilités* ». L'acquisition d'une radio, à une époque où elle était presque inexistante dans tous les foyers, a été l'une des stratégies pour encourager les filles à réussir en prêtant attention aux nouvelles nationales et internationales. Fatima, contre la volonté de son père, a décidé de suivre le cours d'institutrice de maternelle. Prévoyant que cette option pourrait être un risque pour sa fille, le père voulait lui trouver un mariage afin de lui permettre une plus grande mobilité sociale ascendante. Il s'est donc opposé à la relation que Fatima avait initiée avec un vendeur de produits alimentaires et justifiait son point de vue en disant « *que c'était une personne sans carrière, sans une formation* ». La formation était un pré requis considéré essentiel afin de garantir un certain mode de vie... surtout s'il est octroyé par un mari ! Face aux stratégies du père qui tente de faire obstacle à ses objectifs, c'était auprès de sa mère et de la directrice de l'école de formation que Fatima a trouvé la solidarité féminine. La première, en se rappelant de l'opposition de la famille au mariage, a décidé de soutenir sa fille sans réserve, même si elle ne pouvait pas pourvoir aux aspects économiques. Le père était celui qui « *contrôlait l'argent et savait que ma mère me soutenait et (par conséquent) qu'elle n'avait aucune possibilité de détourner l'argent pour me le donner* ». La directrice de l'école, qui avait l'habitude de gérer les finances et de veiller au bien-être de ses élèves, a fait appel à une bourse pour la soutenir.

Fátima a débuté son parcours professionnel dans une institution privée, puis après dans le système scolaire public, ce qui l'a obligé à quitter la maison familiale pour aller vers l'île de Madère (à environ 1000 km du continent) afin d'établir une relation contractuelle sûre. À cette époque, Fátima avait deux filles, une de 4 ans et un bébé de quelques mois: le besoin de se séparer était évident. Son mari est resté à Braga avec sa fille aînée et Fátima a emmené la plus jeune avec elle. Afin d'assurer l'unité de la famille, ils ont traversé la mer plusieurs fois pour se rencontrer. Afin de résoudre le dilemme de la réponse à la vie familiale et à la vie professionnelle, cette éducatrice a toujours essayé d'articuler les deux dimensions de sa vie, même si parfois elle était accusée d'un manque de professionnalisme auquel elle répondait « *Je suis mère, je suis épouse et je suis aussi moi-même* ». Fatima s'identifie à la défense des droits individuels lorsqu'ils ne se superposent pas aux droits des autres et elle tente de résoudre le dilemme face auquel les femmes-épouses-mères-professionnelles sont souvent confrontées et cherche à intégrer les différents rôles sociaux, ce qui demande d'établir une attitude réflexive permanente.

Dans l'actualité, des affirmations telles que: « *les femmes doivent jouer un rôle social par excellence: la maternité — c'est par la maternité que les femmes peuvent mieux s'accomplir* » (Almeida et Guerreiro, 1993, p. 211) sont toujours fréquentes, ce qui n'est pas remis en question par Fatima, qui révèle la satisfaction qu'elle trouve dans son rôle de mère: « *Je rentre à la maison et j'essaie d'aider Mariana si elle a des doutes pour ses devoirs, si la cadette veut que je lui raconte une histoire, je le fais* ». Le lien fort avec la famille et les difficultés de conjuguer les différents rôles sont utilisés comme justifications pour ne pas chercher d'autres relations sociales et d'autres activités « *sauf pour me consacrer à mes filles et à mon mari* ». Les femmes d'aujourd'hui ne mesurent pas la valeur de leur travail exclusivement par la rémunération reçue, mais aussi par la gratification ressentie dans les relations sociales, ainsi que par les possibilités de formation continue, les initiatives individuelles qu'elles encouragent, les possibilités de communication offertes, bref, tout ce qui contribue à leur développement intégral. Dans le récit de Fatima, il est possible de trouver à la fois tous les éléments qui indiquent la valeur libératrice du travail et les limites qui demeurent dans la société contemporaine: l'insertion des femmes sur le marché du travail n'est pas encore suffisamment accompagnée de la reconnaissance que cette réalité exige. Autrement dit, il n'y a pas encore de mesures sociales suffisamment mises en place pour leur permettre d'exercer pleinement leur travail et de bénéficier de la liberté que le travail peut offrir à tous les citoyens.

Luzinha – expérience de **leadership** au féminin

Luzinha (prénom avec lequel elle s'appelle, diminutif de Maria da Luz) est née dans un village du nord du Portugal, en 1950, fille d'un père employé dans une entreprise de transport et d'une mère au foyer, étant la seconde dans la fratrie d'un groupe de quatre frères et sœurs, deux qui ont poursuivi leurs études et un autre qui a terminé la 12^{ème} année. Le père est identifié comme l'élément de référence, par l'incitation constante à poursuivre ses propres idéaux, qui incluent la formation académique de ses enfants, ce qui à son avis représente une forme d'émancipation civique de ceux-ci. La mère, une personne en mauvaise santé, n'aura pas été aussi présente pour encourager les projets de ses enfants, mais elle ne leur a jamais créé d'obstacles. En tout cas, dans cette méconnaissance de la valeur du travail domestique, en tant que moyen de favoriser les opportunités pour que les autres poursuivent leur parcours (c'était la mère qui a garanti les infrastructures de base pour créer les conditions de possibilité d'émancipation de la famille), se révèle à la fois la faible prise de conscience des contributions des femmes au foyer et la surévaluation des contributions académiques et sociales comme ressources formatrices. Bien qu'elle ait toujours aimé les enfants, Luzinha admet que c'était « *un peu par hasard* » et sans influence particulière de la part de quelqu'un qu'elle a choisi d'être professeur d'école primaire - une option, d'ailleurs, qu'elle ne regretterait jamais. Toute son activité professionnelle s'est déroulée dans sa région de résidence, ce qui, selon elle, lui a permis de se consacrer pleinement à son activité sans oublier

de la mettre en dialogue avec son rôle d'épouse et de mère de deux enfants (un garçon et une fille), situations pour lesquelles elle a toujours pu compter sur le soutien d'une femme de ménage et la grande acceptation de son mari.

Bien qu'elle ne reconnaisse pas que la famille ait joué un rôle dans sa formation au *leadership* — « *peut-être que le fait qu'ils m'ont donné la liberté de me consacrer à ce que je voulais* » — elle dit que, dès son plus jeune âge, elle a rejoint le Mouvement d'action catholique rurale¹³⁹ et ses parents la soutenaient et respectaient son positionnement. La participation à ce mouvement l'a fait acquérir « *un apprentissage que je trouve difficile d'avoir de façon si bonne comme cela et qui concerne une façon d'être dans la vie qui m'a marquée* ». Au travers de sa parole, il est possible de mettre en avant la place de la réflexion face à une expérience vécue, car lorsque celle-ci est réfléchie, elle devient formatrice (Lagarde, 2005). L'action de ce Mouvement a consisté à promouvoir des séances de réflexion avec les jeunes issus du milieu rural sous un volet spirituel, mais aussi et surtout à les sensibiliser aux conditions politiques dans lesquelles le peuple vivait au Portugal à l'époque.

D'après son expérience en tant que professeure, beaucoup de situations racontées par Luzinha dévoilent la satisfaction qui naît du travail partagé. En fait, elle met en avant des moments négatifs au cours de sa carrière professionnelle (heureusement peu nombreux), les années où elle a travaillé dans des écoles à classe unique, où elle ne pouvait pas « *parler avec les collègues et partager avec personne* ». D'autre part, elle raconte, par exemple, le début du cortège de carnaval, d'abord, organisé au niveau interne de l'école et postérieurement pris en charge par la communauté. Au niveau professionnel, elle considère « *qu'il est nécessaire d'avoir un réseau, un petit peu de dévotion et quelqu'un de l'extérieur qui anime. Personne ne peut rien faire tout seul, il peut y avoir quelqu'un qui commence, mais rien ne se fait seul, il est nécessaire d'avoir un réseau* ». En partant de la perspective que les femmes confèrent un changement de sens au travail pour elles-mêmes à partir, surtout, de l'action et de la réflexion construites en relation, on met en avant le Projet ECO. Il s'agit d'un projet qui s'est développé à partir de la relation entre école et communauté, dans lequel un groupe de professeurs universitaires (éléments externes à la communauté) a rassemblé un groupe d'éducatrices et professeur.es d'une même zone géographique pour réfléchir et planifier les pratiques éducationnelles locales. La dynamique créée a généré l'intérêt de fonder une association de professeur.es, dans laquelle Luzinha a été gestionnaire, ce qui a contribué à renouveler son enthousiasme associatif au travers d'une façon assez particulière d'assumer le rôle de leader.

139 Le Mouvement d'action catholique rurale, crée en 1933 par l'Église Catholique, s'est sous-divisé entre des Ligues Féminine et Masculine. Selon différents historiens, ce mouvement a eu un rôle d'endoctrinement politique au regard de la forte relation entre l'église et l'État (dictateur, d'idéologie fasciste), mais il a exercé aussi une influence pour l'émancipation féminine compte tenu de la valorisation des rencontres entre femmes dans le but de développer ensemble des actions sociales hors de l'espace domestique, ce qui était inhabituel à l'époque.

Plutôt que conclure, inviter à la réflexion

Face à l'objectif de réfléchir sur les contributions de l'approche théorique et méthodologique de la recherche (auto)biographique en éducation afin de tisser un dialogue avec le genre et la narration, les récits de vie de Fátima et Luzinha nous amènent à la fois à entrer dans l'espace social, historique, culturel et éducationnel dans lequel ces deux professeures ont été et se sont insérées et pour comprendre les difficultés rencontrées au cours de leur parcours, ainsi que les stratégies établies pour faire face aux problèmes vécus.

Cependant, afin d'arriver au produit final — un texte dans lequel la narration a été le moyen pour donner une forme à ce qui a été vécu — l'invitation d'un chercheur à un participant à la recherche de raconter sa vie, ouvre un espace où il est nécessaire de garantir le respect, l'accueil, l'écoute et l'attitude compréhensive de façon à accompagner la personne qui raconte. Il s'agit d'assumer les principes de l'ouverture, du dialogue et de l'inclusion défendus par Ricoeur (1965).

A partir de ces principes, l'exercice herméneutique de l'histoire de vie commence à se tisser dès le moment où le chercheur et le participant se retrouvent et débutent leur interaction. Les éléments autour de cette rencontre, la façon dont la relation s'établit et les décisions sur la manière dont les questions de recherche seront abordées exigent une attention qui passe par l'altérité et qui produira un impact sur la forme dont la recherche se développera.

Une fois que le récit a été construit, le résultat est un produit localisé dans l'espace-temps, composé par des couches de sens et significations qui invitent le chercheur à apprendre avec le narrateur dans la quête de comprendre ses multiples intentionnalités. Pour cela, il faut assumer que l'interprétation narrative est faite, d'abord, par la personne qui raconte et ensuite par le chercheur, en tant qu'acteurs dans la production de la connaissance: du sens commun (pour la première) et scientifique (pour la seconde). La dimension de l'échange, du dialogue et du partage ne s'éteint pas à la fin de l'entretien. Elle prend une autre résonance au moment de l'interprétation, lorsqu'un autre type de dialogue s'établit avec les données, avec les références théoriques, avec l'expérience des personnes interrogées, avec la lecture des textes interprétatifs. A partir de ce point, de nouvelles compréhensions des récits peuvent émerger et il n'est pas rare que le regard initial des deux, chercheur et participant, se modifie.

Il est important d'assumer les spécificités de l'usage des récits de vie dans les sciences humaines et sociales et d'entrer dans ce que Ricoeur (1965) appelle la « voie longue », un espace de croisement entre les références bibliographiques qui vont aider à pénétrer dans les couches de sens et de significations les plus profondes pour qu'il soit possible de comprendre la construction sociale de ce que la personne raconte.

Pour la recherche (auto)biographique en éducation (Delory-Momberger, 2014), cette compréhension implique de localiser et de reconnaître dans le récit le type de discours choisi (narratif, explicatif, descriptif et évaluatif), les schémas d'action établis pour

faire face aux défis et aux difficultés au cours du parcours de vie, les motifs récurrents et la gestion biographique de ces motifs que l'individu met en avant afin de les négocier, de les confronter et de les intégrer face aux propres ressources personnelles et à la réalité sociale dans laquelle l'individu est inséré.

En reprenant les récits de Fatima et de Luzinha, on peut comprendre que toutes les deux sont passées par un processus de socialisation de genre marqué par des éléments typiques de leur époque et de leur contexte social. Des moments d'interdiction, de difficultés et de dévalorisation ont traversé directement ou indirectement leur parcours de vie compte tenu qu'elles étaient des femmes nées dans un contexte patriarcal et machiste. Cependant, toutes les deux ont fait appel aux ressources personnelles et au soutien apporté par leur entourage afin de faire face aux défis et aux difficultés. L'élaboration de ces expériences a favorisé l'intégration, à leurs arsenaux de connaissances, de certaines compétences afin d'« être dans la vie » (Luzinha) et d'affirmer leurs multiples identités: « Je suis mère, je suis épouse et je suis aussi moi-même » (Fátima).

L'ensemble des récits interprétés et analysés nous amène à comprendre comment ces femmes enseignantes se sont construites à travers les événements vécus, les relations qu'elles ont établies avec ceux-ci et la mobilisation de leurs potentialités pour s'approprier leurs histoires de vie afin de leur donner une continuité. Ainsi, l'étude des récits de vie permet d'établir des relations entre les concepts qui croisent la notion de genre, l'acte de narration et la construction sociale des individus par la manière dont ils donnent un sens à ce qui a été vécu et raconté.

Referências | Bibliographie

- Almeida, A.N. e Guerreiro, M^aD. (1993). A Família, in: Luís de França (Ed.) *Portugal – valores europeus, identidade cultural*. Lisboa: IED, 181-219.
- Auad, D. (2006). *Educar meninas e meninos. Relações de gênero na escola*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris: Athropos.
- Delory-Momberger, C. (2010). Se dire dans son genre: dits et récits d'une hermaphrodite. In: Delory-Momberger C., Niewiadomski C. (Eds.) *Vivre/Survivre - Récits de résistance*. Paris, Téraèdre, 175-190.
- Delory-Momberger, C. (2014) *De la recherche biographique en éducation. Fondements Méthodes Pratiques*, Paris: Téraèdre, coll. «Autobiographie et éducation ».
- CLAM - Centro Latinoamericano em Sexualidade e Direitos Humanos (2009). *Gênero e diversidade na escolha: formação de professoras/es em gênero, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Livro conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM.
- Giddens A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Ediciones Península.
- Honoré, B. (2013). *Produire sa vie et son histoire – résonances philosophiques*. Lyon: Chronique sociale.

- Lagarde, M. (2005). Antropologia de los liderazgos, en: Para mis socias de vida. Madrid: Horas y horas
- Löwy, I. (2006). L'Emprise du genre. Masculinité, féminité, inégalité, Paris: La Dispute.
- Passeggi, MC. (2017). Narrativas institucionais de si: a arte de enlaçar reflexão, razão e emoções. In: Martins, R., Tourinho, I., Souza, EC. (Eds). *Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 99-124.
- Pineau, G., Legrand, J.-L. (1993). *Les Histoires de vie*. Paris: Puf, Collection Que sais-je? .
- Pineau, G. (1987). Temps et Contretemps. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Reis, N., Castro, R. P. (2019). Narrativas de experiências na não-binaridade: discutindo gênero, identidades e diferenças. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 4(11), 504-520.
- Ricœur P. (1965). Existence et herméneutique. *Dialogue*. 4, 1-25. Disponível em: http://journals.cambridge.org/abstract_S0012217300033278.
- Sarmiento, T. (2002). *Histórias de Vida de Educadoras de Infância*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sarmiento, T. (2009). Historicizar la vida para reconocer su trayectoria y obstáculos. In: Palanca, D. (Ed.) *Libertades ganadas o perdidas?* Madrid: Vision Libros.
- Scott, JW. (2016). Gênero, uma categoria útil para análise histórica. *Cadernos de História, UFPE*, 11(11), 9-39
- Théry, I. (2007). La Distinction de sexe. Une nouvelle approche de l'égalité, Paris: Odile Jacob.
- Torano, L. (2005). A Noção de Gender. *G Magazine*. Disponível em: www.gonline.com.br. Acessado em 2011.
- Waddled, N. (2019). La philosophie narrative de Judith Butler: une théorie de l'identité LGBTIQ. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 4, 11, 449-462.

Práticas de multiletramento no Colégio Pedro II: jogos digitais e identidades sociais de gênero e sexualidade

Cristiane Pereira Cerdera

Colégio Pedro II. Coordenadora do
LEDi – Laboratório de Estudos em
Educação e Diversidade
cristiane.cerdera@gmail.com

Marcos Rodrigues O. de Lima

Colégio Pedro II. Coordenador do NuGA-
ME – Núcleo de Games, Atividades e
Metodologia de Ensino
marcoslima.geo@gmail.com

Introdução

Vivemos atualmente em um mundo em estado de constante ebulição, fruto das mudanças tecnológicas acontecidas nos últimos 25 anos, como a implantação da web 2.0 e fenômenos como a globalização, os quais transformaram para sempre a face do capitalismo e das relações humanas e, conseqüentemente, do ambiente escolar.

Contrariando e confundindo a lógica binária¹⁴⁰ dos pares opostos – tônica da modernidade – as sociedades nas quais vivemos estão imersas em uma cultura de « *híbridos impuros e fronteiros* » [grifo dos autores] (Rojo, 2012, p. 14), na qual novas estéticas são forjadas, uma nova ética emerge (não mais centrada nos direitos de propriedade intelectual)¹⁴¹ e as fronteiras, que no passado costumavam ser bem delimitadas, encontram-se agora definitivamente borradas. Esses acontecimentos acabam por turvar nossa visão, transformando nossas ‘bússolas’, que, outrora, apontavam para um caminho seguro e constante, em objetos obsoletos. Uma sensação de vagueza, insegurança e

140 « Asi como non funciona la oposición abrupta entre lo tradicional y lo moderno, tampoco lo culto, lo popular y lo masivo están donde nos habituamos a encontrarlos » (García-Canclini, 1989, p. 14).

141 « No entanto, para tal, são requeridas uma nova ética e novas estéticas. Uma nova ética que já não se baseia tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da WEB), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (os remixers, mashupers). » (Rojo, 2012, p. 15)

deslocamento constante nos acompanha. Nesse sentido, García-Canclini afirma que os cruzamentos socioculturais entre o tradicional e o moderno, por exemplo, – e não apenas os muros que separam nações, classes e etnias – contribuem para imprimir em nossas vivências um sentimento de incerteza (García-Canclini, 1989).

Some-se a tudo isso o fato de que, nesse cenário, existem mudanças em curso nos mercados midiáticos (Jenkins, 2009); mudanças essas que não acarretam a substituição das antigas mídias pelas novas, mas sim complementam-nas. Seguindo pelo mesmo caminho das ideias defendidas por García-Canclini (1989), Jenkins (2009) argumenta que novas e antigas mídias, na verdade, irão colidir, se mesclar e « interagir de formas cada vez mais complexas » (p. 33). A esse fenômeno, o autor deu o nome de « cultura da convergência », na qual, segundo ele: « (...) velhas e novas mídias colidem, onde mídia corporativa e mídia alternativa se cruzam, onde o poder do produtor de mídia e o poder do consumidor interagem de maneiras imprevisíveis » (Idem, p. 29). Ainda sobre o fenômeno da convergência dos meios de comunicação, Jenkins destaca três pontos importantes: o caráter fluido dos conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, a cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e o comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação em busca de experiências de entretenimento (p. 29). Nesse sentido, os *games* mobilizam dois aspectos fundamentais da cultura da convergência: uma cultura participativa e uma inteligência coletiva, conforme veremos mais adiante.

Frente a essa turbulência cultural e social, poderíamos nos perguntar: como fica a escola? A velha escola, com seus currículos uniformizadores, com sua preocupação pelo homogêneo, pelas avaliações padronizadas, pela afirmação do hegemônico? Por suposto, não existe uma resposta única para essa pergunta, pois diversa, complexa e multifacetada é a questão que se coloca para nós, educadores, mas também para os responsáveis pelos estudantes, para os agentes estatais, para os governantes. Pode-se, entretanto, apontar caminhos, questionar e investigar possíveis linhas de ação, sendo essa última a proposta do presente texto, o qual também está alinhado aos pressupostos das práticas pedagógicas integradoras, também conhecidas como ‘ensino integrado’.

De acordo com Araujo e Frigotto (2015, p. 63), a concepção de ensino integrado traduz-se na forma de

um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente.

Também segundo esses autores, ainda que a expressão « ensino integrado » faça referência direta ao ensino médio ou à educação profissional técnica, as discussões

desenvolvidas em torno do conceito podem ser úteis para a compreensão não só da educação básica, conforme o caso da experiência pedagógica aqui relatada, mas também da « formação humana em geral » (2015, p. 64).

Este capítulo, portanto, vem juntar-se a outras reflexões em torno do tema das identidades sociais de gênero e sexualidade na escola básica¹⁴², no intuito de sugerir uma abordagem à questão acima colocada. Para tal, propomos um olhar sobre a *pedagogia dos multiletramentos*, com seu potencial para criar e fomentar condições de aprendizagem que apoiem o crescimento de seres humanos plurais e flexíveis « o suficiente para colaborar e negociar com outros que sejam diferentes deles a fim de forjar um interesse comum » (Cope & Kalantzis, 2009, p. 7); que possam ser, portanto, cidadãos no sentido pleno da palavra: participantes, críticos e « agentes de seu próprio conhecimento » (Idem, p. 7), em um futuro que já bate à nossa porta.

Nosso ponto de partida é a compreensão de que atualmente vivemos imersos em uma multiplicidade de textos – impressos, digitais ou analógicos – os quais combinam diversos modos semióticos, ou seja, são compostos de muitas linguagens, exigindo, por isso mesmo, « (...) capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar » (Rojo, 2012, p. 19). O domínio sobre essas diversas linguagens torna-se de capital importância se quisermos participar ativamente da vida em sociedade – e se quisermos formar estudantes que também possam exercer sua cidadania de modo ativo. Acerca desse fato, Regis *et al* (2017, pp. 211-212) afirmam que:

Na cultura contemporânea, o meio digital incorporou as linguagens literárias, pictóricas, radiofônicas, fotográficas, cinematográficas e televisivas, favorecendo apropriações, hibridismos e recriações entre elas. Além disso, a cultura digital estimula a busca e exploração de conteúdos nos diversos suportes e plataformas, potencializando o engajamento ativo do aprendiz. Ou seja, o internauta que escreve *fanfictions*, cria *mashups* e *spoofs*, colabora em softwares *open source*, precisa aprender e incorporar conteúdos, linguagens, softwares, protocolos; assim como precisa saber remixá-los, compartilhá-los e utilizá-los em diferentes plataformas e suportes. Essas ações exigem não apenas o aprendizado e acumulação de saberes abstratos; exigem que se explore softwares, ambientes, se aprenda funcionalidades de gadgets, se aprenda protocolos de comunicação em redes sociais. As práticas digitais estimulam o trabalho em equipe, o processo de aprender por tentativa e erro (aprender fazendo), a criatividade e a autonomia, entre outras ações de caráter desafiador, afetivo e lúdico.

142 A esse respeito, ver, por exemplo, Ferreira, 2012 e Rocha, 2009, 2012, 2013.

O objetivo central deste texto será refletir como as práticas de multiletramento – em especial os jogos digitais – as quais se caracterizam pelo hibridismo¹⁴³, pela multimodalidade, pelo entrelaçamento de diversos modos semióticos (linguístico, imagético, sonoro, gestual, espacial) e por modos de representação não-canônicos – vivenciadas em um ambiente escolar, podem desestabilizar sentidos cristalizados sobre identidades sociais de gênero e sexualidade, sentidos esses que são negociados em interações tanto na escola quanto fora dela e que acabam por fortalecer opressões e invisibilizar alguns sujeitos. Com esse propósito em mente, elaboramos a seguinte pergunta: de que forma as práticas de multiletramento nos ambientes escolares – principalmente os jogos digitais – podem contribuir para um ‘estranhamento’ e consequente desestabilização dos sentidos cristalizados acerca das identidades sociais de gênero e sexualidade nas interações que ocorrem dentro e fora da escola?

Buscando construir entendimentos¹⁴⁴ e gerar dados acerca da questão colocada, escolhemos trabalhar com uma oficina que lança luz sobre uma prática de multiletramento a qual não costuma frequentar os ambientes escolares: os jogos comerciais¹⁴⁵. Conquanto outras linguagens multimodais não sejam novidade em atividades pedagógicas, os jogos digitais não são bem vistos na escola, onde sequer são considerados como ferramentas de aprendizagem. Isso decorre do fato de que são encarados pela maioria das pessoas – e até mesmo por especialistas – como potencialmente perigosos, violentos, desagregadores e desprovidos de conteúdos relevantes (Zanolla, 2010; Buddemeier, 2010).

Entretanto, a despeito do senso comum, preferimos nos alinhar às visões daqueles que enxergam os games como ferramentas de aprendizagem motivadoras e divertidas (Gee, 2009; Prensky, 2010; 2012), que incorporam importantes princípios de aprendizagem, tais como *identidade, interação, agência, boa ordenação dos problemas, desafio e consolidação* (Gee, 2009). Além disso, acreditamos que a reflexão oferecida neste artigo vem juntar-se a outros estudos que investigam as práticas de letramento dos estudantes fora da sala de aula, em especial os *websites, games e fanfiction* (Rocha, 2009).

Com vistas a uma explanação mais clara acerca de como o trabalho em tela foi conduzido, organizamos o texto em três momentos distintos: em primeiro lugar, falaremos

143 « People create and innovate by hybridising, that is by articulating in new ways, established practices and conventions within and between different modes of meaning. This includes the hybridisation of established modes of meaning (of discourses and genres), and multifarious combinations of modes of meaning cutting across boundaries of convention and creating new conventions » (Cope & Kalantzis, 2006, p. 29).

144 Utilizamos o termo « entendimento » e a expressão « construção de entendimentos » conforme a aceção que possuem no âmbito da Prática Exploratória – uma modalidade de pesquisa de praticante, orientada por princípios. Entre esses princípios, um deles destaca a questão da socioconstrução discursiva dos entendimentos em sala de aula como crucial para o trabalho exploratório. A esse respeito ver: Cerdera, 2015; Moraes Bezerra & Miller, 2006.

145 Para Mendes (2006), os jogos comerciais são aqueles produzidos para atingirem o maior número possível de consumidores e, ainda que apresentem dimensões pedagógicas em sua relação com o consumidor, essas não podem ser consideradas ‘pedagógicas’ no sentido *stricto sensu* de uma pedagogia escolar.

da questão dos multiletramentos, a partir de seu surgimento em um manifesto do *New London Group*, em 1996, identificando como as práticas de multiletramento podem mobilizar os sujeitos para a valorização de identidades sociais de gênero e sexualidade. A seguir, explicaremos como as práticas de multiletramento, particularmente os jogos digitais, podem ser cruciais nesse processo, ao engendrar a formação de indivíduos críticos e transformadores de sentidos. Por fim, faremos uma reflexão sobre os tópicos acima à luz do processo de elaboração de uma oficina, junto com os estudantes, intitulada « Games e sexismo: de Ms Pacman a Lara Croft ».

Práticas de multiletramento na Escola Básica

Pensando nas mudanças descritas nos primeiros parágrafos deste texto, um grupo de pesquisadores reuniu-se em um colóquio na cidade de New London, em Connecticut (USA), em 1996, a fim de compreender como a pedagogia dos letramentos poderia dar conta de um mundo tão diverso, complexo e em mutação constante (Cope & Kalantzis, 2009; Cazden, 1996).

O *New London Group*, formado por vários pesquisadores da área dos letramentos, publicou, então, um manifesto no qual afirmava a

(...) necessidade de a escola tomar a seu cargo (daí a proposta de uma “pedagogia”) os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devidos às novas TICs, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade. (Rojo, 2012, p. 12)

Conscientes de que a construção do conhecimento de forma mais crítica nas instituições escolares era uma demanda urgente, os pesquisadores do *New London Group* (doravante NLG) defendiam que a *mimesis* da pedagogia tradicional – entendida como a transmissão e aquisição de regras com vistas à uniformidade cultural e à estabilidade – fosse contraposta uma pedagogia que valorizasse os processos de construção e transformação do conhecimento, tomando a aprendizagem como processo de autorrecriação, visando o dinamismo cultural e a diversidade¹⁴⁶ (Cope & Kalantzis, 2009).

As discussões do NLG também apontavam para a questão da importância da educação em facilitar o acesso de todos os cidadãos à participação na vida pública e de fomentar a igualdade de oportunidades para todos. No entanto, tendo em vista as crescentes desigualdades no mundo, parecia correto afirmar que a escola estava falhando em

¹⁴⁶ « Didactic teaching promotes mimesis—the transmission and acquisition of the rules of literacy, for instance. Teaching is a process of transmission. Cultural stability and uniformity are the results. Building by contrast on its notions of design and meaning as-transformation, a pedagogy of Multiliteracies is characteristically transformative. Transformative curriculum recognises that the process of designing redesigns the designer (Kalantzis, 2006a). Learning is a process of self-re-creation. Cultural dynamism and diversity are the results. »

cumprir suas promessas de inclusão e de progresso pessoal (Cope & Kalantzis, 2009), o que era mais um argumento em favor das propostas de intervenção do NLG. Portanto, aos chamados « velhos letramentos », a ideia dos membros do grupo era propor uma nova maneira de encarar a escola, o ensino e o conhecimento: a *pedagogia dos multiletramentos*. Rojo (2012) argumenta que, diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), os quais apenas apontam para a variedade de práticas letradas, o conceito de *multiletramentos* incorpora outras características, conforme veremos mais adiante.

Aqui será necessário abrir um pequeno parêntese: muito embora consideremos mais coerente com a nossa proposta encampar uma visão de educação que não seja depositária dos pares excludentes, típica das formas binárias e dicotômicas da modernidade, também estamos conscientes das armadilhas e da irrefreável atração que essa visão de mundo exerce no pensamento humanístico ocidental¹⁴⁷. Ao rejeitar as oposições binárias, marca do pensamento moderno, adotamos uma atitude crítica frente às expressões « velhos letramentos x novos letramentos », já que essa dicotomização do pensamento acaba desaguando na valorização do primeiro termo do par opositor, como se esse encerrasse a ‘essência’ do que desejamos apreender. No entanto, achamos importante esclarecer que, segundo os primeiros estudiosos que se debruçaram sobre o conceito, « letramento » « (...) configuraria uma tecnologia do intelecto ensinada na escola, relacionada à leitura e à escrita de textos acadêmicos ocidentais, capaz de habilitar as pessoas a funcionar em sociedades letradas, independente do contexto » (Rocha, 2013, p. 70).

Consoante a visão de mundo e de ensino que subscrevemos neste artigo, pensamos ser mais coerente e profícuo superar o binarismo intrínseco ao par « velhos letramentos/novos letramentos » (multiletramentos) em favor de uma visão mais globalizante, menos essencialista e menos excludente. Assim, uma possibilidade seria encampar a visão de Jenkins (2009), ao tomarmos a afirmação do autor, segundo o qual, « letramento » não seria « (...) apenas o que podemos fazer com material impresso, mas também com outras mídias. Assim como tradicionalmente não consideramos letrado alguém que sabe ler, mas não sabe escrever, não deveríamos supor que alguém seja letrado para as mídias porque sabe consumir, mas não se expressar » (Jenkins, 2009, p. 237). Conforme será visto mais adiante, o sentido de agência nos jogos digitais reforça esse caráter, tendo em vista que o jogador é convocado a tomar decisões a todo momento.

Nessa passagem, Jenkins consegue tocar num dos pontos nevrálgicos da pedagogia dos letramentos/novos letramentos/multiletramentos: a capacidade não só de receber e consumir formas canônicas de linguagem, mas também de produzir e transformar sentidos a partir delas. Apesar de ressignificar essa ideia de « letramento » (em geral, compreendido como um processo de apreensão pura e simples de formas e sua posterior

147 Sobre isso ver: Hacker, P.M.S. Wittgenstein and the autonomy of humanistic understanding. In: Hacker, P. M. S. (2001) *Wittgenstein: connections and controversies*. Oxford: Clarendon Press.

manipulação), segundo Catto (2013, p. 159), a pedagogia dos multiletramentos valoriza e reconhece o papel do letramento tradicional, enfatizando « (...) a complementaridade entre formas mais tradicionais de letramento, as quais envolvem leitura e escrita da linguagem verbal, como processos socialmente constituídos, em interação com novas formas de negociação de significado, baseadas na manipulação de diferentes recursos semióticos, como imagens e sons ».

Deste modo, assumiremos que o conceito de *multiletramento* implica uma resignificação e uma ampliação do conceito de *letramento*, podendo ser visto não como uma ruptura, mas como uma mescla na qual elementos dos dois campos semânticos colidem, coexistem, se refazem e se complementam.

Refletindo sobre a identidade do conceito de *multiletramento*, em linhas gerais, pode-se afirmar que ele aponta para dois tipos de multiplicidades sociais: a multiplicidade cultural, cujo vetor aponta na direção do caráter híbrido dos textos, de diferentes letramentos e de diferentes campos, e a multiplicidade semiótica, que destaca o fato de que os textos são compostos por múltiplas linguagens (Orlando, 2013).

Assim como Orlando (2013), outros pesquisadores como Rojo (2012) e Cope e Kalantzis (2006) também destacam a multiplicidade cultural e semiótica como constituintes do conceito de multiletramento, enfatizando também a cidadania ativa e a agência dos aprendentes. Além disso, Rojo (2012) ressalta que os multiletramentos

- a) são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

Assim sendo, o melhor lugar para eles existirem é « nas nuvens » e a melhor maneira de se apresentarem é na estrutura ou formato de redes (hipertextos, hipermídias) (p. 23).

Rojo (2013) destaca o aspecto da interatividade dos multiletramentos ao postular a existência de um *ethos* que seria o aspecto definidor desse conceito resignificado de letramento – muito mais do que aparatos tecnológicos – frente à multiplicidade de linguagens e culturas existentes nas sociedades ocidentais. Mas o que seria responsável por esse ‘novo *ethos*’? Segundo Rojo (2013), entre outras coisas, ressalta-se o fato de que ao mundo, descentrado e plano¹⁴⁸, incorporam-se princípios e lógicas não-materiais, com

148 Em oposição ao mundo centrado e hierárquico da ‘velha’ mentalidade (Rojo, 2013, p. 187). Ver nota em relação aos binários opostos.

foco em coletivos – e não em indivíduos – que têm participação contínua nas relações sociais que acontecem no espaço da mídia digital, onde as ferramentas de mediação tomam o lugar das ferramentas de produção.

Jogos digitais, multiletramentos e o debate de gênero na escola

Um aspecto da pedagogia dos multiletramentos que merece destaque é a possibilidade de valorização da diversidade, quer seja a linguística, a cultural ou a dos modos de representar (Orlando, 2013). Ao mesmo tempo em que a diversidade cultural e semiótica, próprias das práticas de multiletramento, contribuem para a formação de um sujeito crítico – através da interatividade e a transgressão das relações de poder estabelecidas, sem esquecer da possibilidade de autoria e do hibridismo – o trabalho pedagógico focado nos multiletramentos pode favorecer a associação « entre os usos da língua e outros aspectos da vida social das(os) estudantes, como as identidades, por exemplo » (Orlando, 2013, p. 36).

Neste sentido, os jogos digitais nos parecem particularmente adequados para esse fim; afinal, *games* são práticas de multiletramento que favorecem « diálogos entre saberes diversos » (Lima, 2017, p. 67), além de abrirem a possibilidade para que os jogadores sejam produtores de sentidos – e não apenas meros consumidores; para que se sintam desafiados e sejam encorajados a pensar em relações – e não em fatos isolados (Gee, 2009b). Tais características dos *games* podem ensejar, portanto, um trabalho pedagógico focado nas vivências dos estudantes, na multiplicidade de culturas e identidades sociais que compõem o espaço escolar.

Magnani (2014) argumenta que existe realmente a possibilidade de que os jogos digitais, enquanto artefato cultural, possam reproduzir discursos hegemônicos e lugares-comuns – fato que pode ser atribuído às condições de produção dos *games*. No entanto, prossegue o autor, a construção de sentidos, em última instância, depende da interação de um sujeito com a narrativa do jogo. Essa prática não se dá num espaço abstrato; pelo contrário, ela é situada: ocorre em algum momento e local específicos. Desse posicionamento pode-se concluir que, ao contrário da tese defendida por alguns, de que tudo o que os jogos poderiam produzir seriam vícios, violência e transtornos de atenção – como se os jogadores fossem uma folha em branco na qual se pudesse ‘imprimir’ crenças, valores e princípios – na verdade, aqueles que interagem com os *games* não são uma *tabula rasa* e « essa localidade do sujeito que interage com o software e o interpreta, também pode contribuir nas reflexões sobre construção de sentidos em videogames » (Magnani, 2014, p. 119)¹⁴⁹. Ou seja, não existe passividade no movimento de interação dos sujeitos com os jogos digitais, o que pode ser entendido como fruto da dinâmica dessas mídias. Murray (2003) enfatiza essa dimensão dos *games* ao ressaltar o

149 A respeito disso ver também: « Em relação aos discursos produzidos pelos games, ao mesmo tempo em que o seu impacto pode moldar experiências sociais por parte dos jogadores, esses são resultantes também de experiências que permeiam o imaginário de seus produtores » (Cerdera & Lima, 2016, p. 956).

sentido de agência como algo que os diferencia de outras mídias. Nos termos da autora, « Como prazer estético, uma experiência saboreada por si mesma, ela [agência] é oferecida de modo limitado nas formas de arte tradicionais, mas é mais comumente encontrada nas atividades estruturadas que chamamos jogos » (Murray, 2003, p. 129).

Concordamos com a ideia de que os jogos digitais podem ser considerados artefatos produtores de currículos culturais e difusores de discursos – já que também incorporam a retórica cultural, representando ideologias específicas (Salen & Zimmerman, 2012) – e, como tal, podem propagar estereótipos que reforçam práticas de opressão de gênero (Cerdera & Lima, 2017). No entanto, um olhar crítico sobre os *games*, com foco na sua intencionalidade e racionalidade pode favorecer a desconstrução de visões machistas, misóginas e homofóbicas, o que foi um dos objetivos do projeto elaborado pelos autores e realizado em forma de oficina. Pensar os jogos como « retórica cultural »¹⁵⁰ é pensar sobre eles como « sistemas de representação repletos de crenças e valores culturais » (Salen & Zimmerman, 2012, p. 40); é apostar que os *games* podem reforçar opressões de gênero, mas também podem subverter « as ideias de masculino e feminino, macho e fêmea, transgênero e outros relacionados à identidade de gênero » (Idem, p. 40). A esse respeito, Cerdera e Lima (2016 p. 957), por exemplo, argumentam que « Em relação à dialética entre os jogos e produção de discursos, em especial no debate sobre diversidade de gêneros, a escola tem um rico campo para ser explorado ».

Sabemos que é dever da escola lutar pela eliminação de toda forma de preconceito, o que se comprova pela leitura dos documentos oficiais que regem a educação brasileira (Brasil, 1998b, 2006, 2006b, 2012, 2012b, 2017). Em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012b) trazem recomendações extremamente relevantes a esse respeito no Capítulo II, dedicado aos Princípios Norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Considerando a existência de uma relação indissociável entre a educação e as práticas sociais de sujeitos historicamente posicionados, as Diretrizes também apontam para o caráter interdisciplinar do currículo e – o mais importante para o trabalho em tela – para « o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades », além de preconizar o acolhimento « das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo ».

Dito isso, e em consonância com o que já foi afirmado anteriormente, este trabalho se alinha às recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como aos princípios norteadores da educação em solo brasileiro, apresentados pelos outros documentos oficiais já citados.

¹⁵⁰ Utilizamos a palavra “retórica” na acepção de Salen e Zimmerman (2012, p. 35). Em sua obra “Regras do jogo: fundamentos do design de jogos”, os autores argumentam que « A palavra *retórica* é usada aqui no seu sentido moderno, como um discurso persuasivo, ou uma narrativa implícita, consciente ou inconscientemente adotada pelos membros de uma determinada afiliação para convencer os outros da veracidade ou da validade de suas crenças ».

Por outro lado, é importante destacar o fato de que o espaço escolar está permeado por relações de poder que fomentam processos de exclusão de sujeitos de gêneros e sexualidades dissidentes do contexto escolar (Bortolini, 2008). Junqueira (2009, p. 14) corrobora essa afirmação ao dizer que

Ao longo de sua história, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do ‘outro’ (considerado « estranho », « inferior », « pecador », « doente », « pervertido », « criminoso », ou « contagioso ») todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente « normal ».

A inclusão de projetos, cursos e materiais didáticos (Deslandes & Fialho, 2010) que deem centralidade à temática de gênero e sexualidade e ao combate sistemático a todas as formas de preconceito e discriminação é, portanto, condição primordial para a construção de uma escola verdadeiramente cidadã, base de uma sociedade livre e democrática, o que encontra eco nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, especificamente em seu Capítulo II, conforme já foi apontado anteriormente. Ao adotar essa postura, concordamos com Louro (2014, p. 90), quando a autora defende que, se desejamos adotar estratégias de intervenção, é importante « reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais (...). Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênua que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância ».

Considerando os *games* como uma prática de multiletramento com sentido de agência de seus praticantes e historicamente excluída dos currículos escolares, embora com alto grau de capilaridade entre indivíduos de diversas gerações, alinhamo-nos aos pesquisadores que consideram os jogos como *texto*¹⁵¹ cujos significados podem ser desconstruídos e reconstruídos nas interações sociais entre os jogadores. Além disso, nesse complexo de saberes que compõem as práticas de multiletramento, apostamos na *retórica cultural* dos jogos digitais para desestabilizar sentidos historicamente cristalizados e naturalizados acerca de identidades sociais de gênero e sexualidade – concebendo as identidades como provisórias, fluidas, contingentes e instáveis, não

151 « Letramento não se ensina só na escola, aquilo que se faz nessa instituição é uma de muitas possibilidades de ação com textos codificados. O conceito de texto também se partiu, qualquer elemento que gere o engajamento em práticas discursivas reconhecidas pelo grupo como forma de ação é texto, seja ele um desenho, um vídeo ou um grafite (Gee, 2009; Brockmeier e Olson, 2009) » (Rocha, 2013, p. 15)

podendo, portanto, compreendê-las « (...) fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido » (Silva, 2014, p. 78).

Como então, articular práticas de multiletramento, jogos digitais e identidades sociais de gênero no espaço escolar? Buscando um caminho para responder essa pergunta, na próxima seção, descreveremos as etapas e objetivos da oficina que teve como aspecto central o uso de jogos comerciais para a discussão acerca das identidades de gênero e os estereótipos que as cercam.

A Oficina « Games e sexismo »

Elaborada pelos autores do presente trabalho, em parceria com estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino médio, a oficina « Games e sexismo: de Ms. Pacman a Lara Croft » teve como objetivo favorecer a desestabilização de sentidos cristalizados acerca de identidades sociais de gênero e sexualidade, dentro do ambiente escolar, com vistas a combater violências físicas e simbólicas, tendo como ponto de partida a representação das mulheres em alguns jogos eletrônicos de diversas plataformas.

Embora fizesse parte de um projeto maior, intitulado « *Estereótipos de gênero em videogames: sexismo, homofobia e outras formas de opressão* », desenvolvido pelos grupos de pesquisa NuGAME (Núcleo de Games, Atividades e Metodologia de Ensino) e LEDi (Laboratório de Estudos em Educação e Diversidade) do Colégio Pedro II, o qual abordou outras identidades sociais não hegemônicas, a oficina teve como foco a representação das mulheres nos *games*. Esse recorte foi resultado da contribuição dos estudantes a partir de um vasto repertório de jogos nos quais as personagens femininas apareciam como exemplos para o tema central – estereótipos de gênero em videogame - seja pela sua hipersexualização, invisibilização ou pelo seu protagonismo nas histórias. Muitos relatos sobre as mais variadas formas de violências que as mulheres sofrem cotidianamente no espaço escolar apareceram nas falas dos estudantes que faziam parte do projeto, evidenciando a importância do recorte adotado para a elaboração da oficina.

A escolha dos jogos digitais, conforme já mencionado, tinha um duplo propósito para o projeto: dar visibilidade aos *games* como dispositivos lúdicos e pedagógicos com potencial para ocuparem o mesmo espaço que outras mídias, tais como o cinema e os quadrinhos, já ocupam no ambiente escolar e, além disso, utilizar a capilaridade dos *games* junto aos estudantes como uma estratégia de aproximação dos estudantes-jogadores com um tema ao qual muitos ainda apresentam resistências quando expostos e convidados ao debate relacionado à gênero e sexualidade.

Buscando articular o conhecimento prévio dos participantes sobre o tema, o aprofundamento teórico e a análise das representações das personagens femininas, a oficina teve por premissa não perder o caráter lúdico dos *games*. Nesse sentido, uma das etapas consistia em jogar, se divertir e refletir sobre os temas abordados. A oficina teve 5 etapas conforme a descrição a seguir:

- a) **Discussão acerca dos termos que compõem o debate em tela:** os participantes escreveram em cartazes espalhados seus entendimentos acerca de alguns termos como *machismo*, *misoginia*, *feminismo*, *gênero*, *homofobia* e outros. Ao circularem pela sala, no momento seguinte, todos puderam tomar conhecimento das ideias que foram compartilhadas;
- b) **Elaboração de critérios para dividir os tipos de jogos:** 30 fichas com títulos e imagens de alguns jogos retirados do portal UOL JOGOS¹⁵² foram distribuídas entre os participantes e eles tiveram, então, que separá-las, segundo um critério eleito pelo grupo. As fichas contemplavam jogos como: « Anna Wedding Cake », « Cuidados da Abbey e Elsa Bebês », « Divertidamente cuidar dos cabelos », « Angela e Tom - Beijo dia dos namorados », « Baby Princess Bathroom cleaning », « Zombie football », « Gol da Alemanha Simulator », « Iron Maiden – Speed of Light », « Sonic Rescue Mario 3 » e outros. Ao final da atividade, os participantes compartilharam com o grupo os critérios escolhidos para agrupar as fichas;
- c) **Apresentação teórica:** retomando as atividades anteriores, a primeira parte da apresentação buscou elucidar o debate sobre gênero, explicitando conceitos como *gênero*, *patriarcado* e *feminismo*, problematizando a divisão de jogos para meninos e meninas a partir dos mecanismos que buscam naturalizar a construção social do papel desses sujeitos. A segunda parte procurou destacar a importância dos *games* na produção de discursos sobre espaços, grupos sociais e eventos históricos abordando a dimensão ideológica que caracteriza a produção de narrativas através dessa mídia, aquilo que *Ash e Gallacher (2011) chamam de geografias no videogame*¹⁵³;
- d) **Sessão de jogos:** foram montadas seis estações de jogos onde os participantes puderam jogar, fazendo um rodízio e observando a forma como as personagens femininas são representadas nos seguintes *games* e plataformas: *Street Fighter IV* (XBOX 360) abordando a hipersexualização das personagens; *Fat Princess* (PS4) ilustrando a gordofobia através da construção da princesa como personagem e da mecânica do jogo; *Rise Of The Tomb Raider* (PS4) destacando o protagonismo da personagem principal na história; *Super Mario* (PC) fazendo alusão ao papel da personagem associado ao de donzela em perigo; *Spelunky* (PC) expondo a objetificação da mulher, transformada em um objeto arremessável no jogo, e por fim, *Ms. Pacman* (PC) lançando luz sobre os estereótipos que marcam a visão do que representa ser mulher.
- e) **Debate final:** para encerrar a oficina, foi feito um debate retomando a experiência dos jogadores e jogadoras, compartilhando suas observações em relação aos jogos expostos e suas vivências.

152 Ver: <http://jogosonline.uol.com.br>

153 Para Ash e Gallacher (2011), fazem parte desse caminho os estudos que exploram as representações de gênero, de natureza misógina, da hipersexualidade dos personagens, da heteronormatividade reforçada e a invisibilidade homo e bissexual, assim como os que contemplam estereótipos raciais, sociais e espaciais.

Retomando o debate sobre os multiletramentos, podemos perceber que dar visibilidade aos *games* no espaço escolar através da oficina possibilitou analisar como uma prática de multiletramento específica – os jogos digitais comerciais – podem contribuir com dois aspectos fundamentais da cultura da convergência (Jenkins, 2009): a formação de uma cultura participativa e de uma inteligência coletiva.

Ao ampliar o conceito de (multi)letramentos escolares, de modo a incluir outras linguagens historicamente excluídas das práticas pedagógicas, tais como os *games* e *fanfiction*, a oficina contribuiu com um letramento nos marcos de uma cultura participativa. Para Jenkins (2009), a cultura participativa se caracteriza por uma nova relação entre os produtores de conteúdos midiáticos e seus consumidores, onde os avanços tecnológicos redefiniram esses papéis. Nesse cenário, a partir dos *games*, outros conteúdos são produzidos em outra linguagem, ou mesmo são produzidos jogos já como resultado de conteúdos e temas que os antecedem em outras mídias.

Ressignificando a ideia de aprendizagem, entendendo-a como processo de autorrecriação, fruto da partilha de conhecimentos, incentivando a agência e a autoria dos educandos, foi possível construir a partir da inteligência coletiva – com os participantes da oficina, professores e estudantes – entendimentos críticos sobre a natureza não-imanente, volátil e contingente das identidades sociais. Conforme exposto por Jenkins (2009), o participante de um grupo que partilha seus conhecimentos e experiências individuais, contribui para o processo de inteligência coletiva onde o grupo, em conjunto, é capaz de saber mais do que um de seus membros de maneira isolada. Tendo em vista a importância dessa inteligência coletiva, todas as etapas da oficina tinham momentos de partilha e trocas de vivências e conhecimentos.

Por fim, pensar sobre *games* e sexismo através da oficina contribuiu para a valorização da diversidade no espaço escolar e, conseqüentemente, para a possibilidade de construção de uma escola livre da misoginia, um tipo de opressão muito observada em jogos digitais.

Considerações finais

A construção da atividade descrita neste artigo levou em consideração alguns pressupostos que passamos a discutir a seguir. As declarações dos estudantes que participaram da construção da atividade, colhidas em depoimentos espontâneos, corroboram os pontos levantados.

Em primeiro lugar, partiu-se do pressuposto de que os jogos digitais comerciais, tomados no âmbito da perspectiva das práticas de multiletramento, pela possibilidade de agência, interação e, ainda, pela enorme capilaridade com o segmento etário do qual fazem parte os estudantes da escola básica (mas não apenas entre ele, devemos frisar), são artefatos culturais apropriados para a desestabilização de sentidos cristalizados acerca de identidades, sociais de gênero e sexualidade:

Nas atividades de aplicação da oficina, foi possível notar o modo como as questões que levanta mudam convicções pré-moldadas de mundo. Levando a um público que não tem comumente uma reflexão sobre o tema, um panorama e as ferramentas para que possam tecer uma posição sobre o mesmo. (F., 17 anos)

(..) eu sempre notei que tinha uma grande diferença nas representações de gênero em videogames, na época, por exemplo, dos mais ou menos 20 jogos que eu tinha, cerca de 3 ou 4 tinham protagonistas mulheres, e apenas dois mostravam ela de uma forma não sexualizada ou estereotipada. Inicialmente, o projeto foi focado em leitura e confecção de textos durante as reuniões semanais, com os temas mais centrados nas formas de opressão em jogos ou feminismo em geral. Após essa etapa inicial, começamos a pensar na produção do documentário, pesquisando mais a fundo jogos com representações femininas e importantes mulheres programadoras. Outra atividade marcante em 2016 foi a oficina que realizamos no Rio Indie Games, no Cinema Nosso. Foi uma atividade muito boa, onde reunimos um grande público que realizou atividades como debates do que seria um jogo « de menina » e « de menino » e novamente sobre como as mulheres têm pouco espaço nessa área. (V., 17 anos)

Também se considerou a premissa de que, nas interações dos jogadores com a retórica cultural dos jogos, novos entendimentos podem ser construídos e novas questões podem emergir, num movimento contínuo de desconstrução e reconstrução.

Desde a minha entrada lá [o projeto], aprendi muitas informações valiosas sobre representação feminina, o conceito de gênero e sexo, minorias, etc. (...) Acredito que depois desta experiência sou capaz de entender um pouco sobre o que é ser mulher vivendo em sociedade e porque temos que estar constantemente lutando por um mundo melhor. O mais importante deste projeto é que ele me deu uma voz, me ensinou a identificar algumas coisas erradas e a contestar (A., 17 anos)

Consideramos, ainda, que a assimilação pela escola das práticas de (multi)letramento com as quais os estudantes se envolvem fora do espaço escolar é de suma importância para superar uma lacuna entre o que chamamos ‘saberes escolares’ e as práticas sociais com linguagens multimodais.

Em ações simples como assistir uma série ou novela, jogar um jogo ou ler um livro, as mulheres são vistas como objetos e a população majoritariamente não consegue ver isso pois as pessoas normalmente não problematizam ou param para pensar naquilo que estão consumindo. (...) se eu estou consumindo,

eu posso também pedir para ver mais gente como eu e como as pessoas com quem convivo diariamente no produto. No final, tudo aquilo que consumimos nos afeta em alguma escala, e normalmente, nos inspiramos em produtos ou em propagandas para sermos quem somos. Então por que não pedir que os modelos propagados sejam bons exemplos para a comunidade em que vivemos? (A., 17 anos)

Além disso, também pude perceber o tamanho imensurável da importância da participação e representação das mulheres e do público LGBT nos jogos, seja em sua produção ou utilização, e como tais representações falhas se relacionam diretamente a comportamentos prejudiciais da sociedade como um todo para com a mesma. (G., 18 anos)

Ao fim e ao cabo, a realização desta oficina apostou na possibilidade de contribuir para a construção de uma escola que valorize o respeito mútuo, a inclusão e a garantia dos direitos de todos, independentemente de seu gênero ou orientação sexual. Dado o considerável número de documentos oficiais que normatizam a educação básica brasileira – com especial destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – e a ênfase dada por esses mesmos documentos ao tratamento das questões de gênero e sexualidade no âmbito escolar, como sinônimo de direitos humanos, cidadania e inclusão, pode-se concluir que a oficina em tela cumpriu seu papel no desenvolvimento de uma educação cidadã.

Por último, mas não menos importante, cumpre dizer que a busca incessante por uma escola livre de todo tipo de preconceito deveria ser uma das funções primeiras do Estado e dever de todos aqueles que, de algum modo, trabalham com educação.

Dessa forma, vimos que a pedagogia dos multiletramentos mostra-se bastante profícua para esse fim, ao defender que « O papel do ensino é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que proporcione acesso sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar para trás diferentes subjetividades. Isso deve ser a base de uma nova norma »¹⁵⁴ (Cope & Kalantzis, 2006, p 18). Esse deve ser o propósito de uma educação antissexista, antirracista, laica, democrática e verdadeiramente inclusiva. Acreditamos estar em um bom caminho a fim de consolidar esse propósito.

154 « The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities. This has to be the basis of a new norm » (Tradução dos autores).

Pratiques de « multilittératie » au Colégio Pedro II : jeux vidéo Triple-A et identités sociales de genre et de sexualité

Cristiane Pereira Cerdera

Collège Pedro II (Rio de Janeiro),
Directrice du LEDi – Laboratoire de
Estudos em Educação e Diversidade
cristiane.cerdera@gmail.com

Marcos Rodrigues O. de Lima

Collège Pedro II (Rio de Janeiro). Direc-
teur du NuGAME – Núcleo de Games,
Atividades e Metodologia de Ensino
marcoslima.geo@gmail.com

Révision :

Julie Thomas

Introduction

Ce texte présente une réflexion autour d'une expérience pédagogique de « multilittératie » (formation à la compréhension conjointe et coextensive de plusieurs « langages »)¹⁵⁵ qui a eu lieu au *Colégio Pedro II*, une institution fédérale d'Éducation Professionnelle et Technologique (EPT)¹⁵⁶ située à Rio de Janeiro. L'article a l'objectif d'examiner com-

155 NDLT: il est très important de comprendre ici ce que porte ce concept de multilittératie ou translittératie (*multiletramentos* dans le texte originel). En français la traduction de *letramento* est malaisée, il est généralement traduit par alphabétisation mais cela ne permet pas de comprendre la différence entre l'alphabétisation, processus individuel d'apprentissage de la lecture et de l'écriture (en général de la langue nationale) qui n'implique pas nécessairement d'être habitué à utiliser ces compétences dans sa vie quotidienne. Le terme *letramento* peut avantageusement être traduit par littératie, anglicisme qui sous-tend bien davantage le fait de d'apprendre à utiliser de manière compétente la lecture et l'écriture dans ses pratiques sociales, en pouvant organiser son discours, comprendre et interpréter les textes et finalement être réflexif à leur propos, et notamment des textes issus de sources d'information variées. La multilittératie peut donc signifier une formation à la compréhension conjointe et coextensive de plusieurs « langages » et sources diverses, notamment médiatiques ou numériques. La translittératie serait "l'habileté à lire, écrire et interagir par le biais d'une variété de plateformes, d'outils et de moyens de communication, de l'iconographie à l'oralité en passant par l'écriture manuscrite, l'édition, la télé, la radio et le cinéma, jusqu'aux réseaux sociaux." (<http://www.guidedesegares.info/2012/07/07/la-translitteratie-en-debats/>)

156 Le *Colégio Pedro II* propose les niveaux qui correspondent à l'enseignement secondaire en France. Au début de l'expérience qui sera présenté, les élèves étaient au collège, puis sont passé au lycée (à l'intérieur de la même institution).

ment les pratiques de *multilittératie* (en particulier avec les jeux vidéo) vécues en milieu scolaire pourraient travailler les significations, intériorisées jusqu'alors, des identités sociales « non hégémoniques » ou « dissidentes » (Colling, 2016). Ces pratiques de multilittératie sont caractérisées par l'hybridité, l'entrelacement de nombreuses modalités sémiotiques (linguistique, imagerie, son, geste, spatial) et par la présence des modes de représentation non-canoniques. Plus spécifiquement, comment ces pratiques pédagogiques, et notamment l'usage des jeux vidéo, peuvent contribuer à bouleverser les représentations naturalisées des identités de genre et de sexualité à l'intérieur et à l'extérieur de l'enseignement secondaire?

Nous partons du principe que les identités sont « négociées » au cours des interactions tant à l'école qu'en dehors, ayant pour conséquence un renforcement des oppressions et de l'invisibilité des femmes, des Noir·es, des personnes LGBT ou marginales. Ce chapitre veut, rejoignant d'autres réflexions sur les questions autour du genre et des sexualités dans l'enseignement secondaire¹⁵⁷, proposer une approche pour lutter contre les préjugés dans les pratiques scolaires.

À cette fin, nous examinerons comment la pédagogie de la multilittératie peut créer et favoriser des conditions d'apprentissage qui permettent la formation d'êtres humains suffisamment souples « pour collaborer et négocier avec d'autres personnes qui sont différentes d'eux afin de forger un intérêt commun » (Cope et Kalantzis, 2009, p. 7), c'est-à-dire des personnes qui pourront être des citoyen·nes au sens plein du terme: participatif·ves, critiques et « agent·es de leur propre connaissance » (Idem, p. 7).

Considérant les jeux vidéo comme particulièrement adaptés à cette fin, vue leur capacité à rendre possibles les « dialogues entre différents savoirs » (Lima, 2017, p. 67), nous parlerons ici d'un atelier construit conjointement par des élèves et des enseignant·es du Colégio Pedro II. Nous y avons utilisé des jeux vidéo commerciaux dans le but de discuter des stéréotypes de genre dans les jeux vidéo, principalement les représentations des femmes et d'autres minorités.

Bien que l'utilisation d'autres langages multimodaux ne soient pas nouvelle dans les activités pédagogiques au Brésil, les jeux vidéo ne sont pas bien considérés à l'école, où ils ne sont même pas considérés comme des outils d'apprentissage¹⁵⁸. Cela tient au fait qu'ils sont envisagés par la plupart des gens — et même par des spécialistes — comme potentiellement dangereux, violents, perturbateurs et dépourvus de contenu pertinent (Zanolla, 2010; Buddemeier, 2010).

Malgré ce sens commun, nous préférons cependant nous aligner sur les vues ceux qui considèrent les jeux vidéo comme des outils éducatifs motivants et amusants (Gee, 2009; Prensky, 2010; 2012), intégrant des principes d'apprentissage importants, tels que

¹⁵⁷ À cet égard, voir, par exemple, Ferreira, 2012 et Rocha, 2009, 2013.

¹⁵⁸ Selon Mendes (2006), les jeux commerciaux sont ceux produits pour toucher le plus grand nombre possible de consommateurs et, bien qu'ils présentent des dimensions d'apprentissage de certains techniques, ils ne peuvent pas être considérés « pédagogiques » au sens strict d'une pédagogie scolaire; leur usage doit donc faire l'objet d'un traitement didactique pour ce faire.

l'identité, l'interaction, la réactivité, la gestion des problèmes, l'ouverture aux défis et la possibilité de consolider des apprentissages (Gee, 2009).

La proposition de ce texte est également alignée sur les hypothèses de « pratiques pédagogiques intégratives ». Selon Araujo et Frigotto (2015, p. 63), l'éducation intégrale « apporte un contenu politico-pédagogique engagé, destiné au développement d'actions de formation intégrative (par opposition à la fragmentation disciplinaire du savoir), capable de promouvoir l'autonomie et d'élargir les horizons [...] des sujets, des enseignant·es et des élèves principalement ». Toujours selon ces auteur·es, bien que l'expression « éducation intégrale » soit directement liée aux bases pédagogiques et philosophiques de l'EPT (modalité éducative où se situe l'expérience pédagogique rapportée ici), les discussions développées autour du concept peuvent être utiles non seulement à la compréhension de l'enseignement secondaire, mais également de la « formation humaine en général ». (2015, p. 64)

Le chapitre s'organise en trois moments distincts: tout d'abord, un approfondissement sur la notion de multilittératie, depuis son émergence dans un manifeste du *New London Group* (NLG), en 1996. Il s'agira d'identifier comment les pratiques de la multilittératie peuvent mobiliser les individus pour respecter les identités sociales de genre et de sexualité. Ensuite, nous expliquerons comment ces pratiques, particulièrement les jeux vidéo, peuvent exercer une fonction centrale dans ce processus, puisqu'elles peuvent donner aux élèves l'accès à une formation critique. Enfin, à travers la construction collective d'un atelier intitulé *Jeux et sexisme: de Mme Pacman à Lara Croft*, nous allons présenter quelques réflexions sur l'importance de discuter du genre et de la sexualité au secondaire. Nous utiliserons les concepts des travaux de Gee (2009), Jenkins (2009), Cope et Kalantzis (2006; 2009), Junqueira (2009), Rojo (2012), Louro (2000), entre autres, afin de montrer que les jeux peuvent donner lieu à un travail pédagogique centré sur les expériences des élèves et sur la multiplicité des cultures et des identités qui composent l'espace scolaire.

Pratiques de multilittératie dans le collège

Il est tout d'abord nécessaire de chercher à comprendre les changements technologiques qui ont eu lieu au cours des 25 dernières années — comme la mise en œuvre du web 2.0 — et les phénomènes tels que la mondialisation, qui a transformé à jamais le visage du capitalisme et des relations humaines et, par conséquent, l'environnement scolaire.

En bouleversant la logique binaire¹⁵⁹ des paires opposées — le ton de la modernité —, les sociétés dans lesquelles nous vivons sont plongées dans une culture « d'hybrides impurs et frontaliers » (Rojo, 2012, p. 14), dans laquelle des nouvelles esthétiques sont

¹⁵⁹ L'expression « logique binaire » trouve sa source dans le travail du philosophe français Jacques Derrida, qui critique « l'histoire métaphysique hiérarchisante et les dichotomies qui ont survécu jusqu'alors et sur lesquelles tout le raisonnement logique (*logos*, qui veut dire langage) du monde était fondé » (Guillemette & Cossette, 2006). La critique du philosophe touche également le structuralisme et la pensée de Saussure (la relation signifiant / signifié). Selon Derrida, « cette structure est en fait celle de l'histoire de la pensée, qui conçoit le monde selon un système d'oppositions qui se décline à l'infini: *logos* /

forgées, une nouvelle éthique émerge (qui n'est plus centrée sur les droits de propriété intellectuelle¹⁶⁰, par exemple) et les frontières, qui étaient jadis bien définies, sont désormais définitivement floues. En ce sens, García-Canclini (1989) affirme que les croisements socioculturels entre le traditionnel et le moderne, par exemple — et pas seulement les murs qui séparent les nations, les classes et les groupes ethniques —, contribuent à imprimer un sentiment d'incertitude dans nos expériences.

Il faut ajouter à ce cadre l'existence des changements en cours dans les espaces médiatiques (Jenkins, 2009). Des changements qui n'entraînent pas le remplacement des anciens médias par les nouveaux — bien au contraire. Selon Jenkins, ces nouveaux et anciens médias vont en fait entrer en collision, fusionner et « interagir de manière de plus en plus complexe » (2009, p. 33). L'auteur a donné à ce phénomène le nom de « culture de la convergence », dans laquelle, selon lui, « les médias anciens et nouveaux entrent en collision », « le média corporatif et le média alternatif se croisent » et « le pouvoir du producteur de médias et le pouvoir des consommateurs interagissent de manière imprévisible » (*Idem*, p. 29). Là encore, sur le phénomène de la convergence des moyens de communication, Jenkins souligne trois points intéressants: le caractère fluide du contenu au travers de multiples plateformes médiatiques, la coopération entre plusieurs espaces médiatiques et le comportement de mobilité des publics médiatiques à la recherche d'expériences d'amusement (*Ibidem*). Dans ce sens, les jeux vidéo mobilisent deux aspects fondamentaux de la « culture de la convergence »: une culture participative et une intelligence collective, comme nous le verrons plus tard.

Notre point de départ est donc la compréhension que nous vivons actuellement plongés dans une multiplicité de textes — imprimés, digitalisés ou analogiques — avec lesquels se combinent des « modes sémiotiques » distincts. Regis et al (2017, pp. 211-212) affirment que:

« Dans la culture contemporaine, le digital a intégré les langages littéraires, picturaux, radiophoniques, photographiques, cinématographiques et télévisuels en favorisant des appropriations, des hybridations et des re-créations entre ceux-ci. De plus, la culture digitale stimule la recherche et l'exploration des contenus sur divers supports et diverses plateformes, optimisant l'engagement actif de l'apprenant. C'est-à-dire que l'internaute qui écrit des *fan-fictions*, crée des *mashups* et des *spoofs* (parodies, blagues), collabore sur les *softwares open source*, a besoin d'apprendre et d'intégrer des contenus, des langages, des *sof-*

pathos, âme/corps, même/autre, bien/mal, culture/nature, homme/femme, intelligible/sensible, dedans/dehors, mémoire/oubli, parole/écriture, jour/nuit, etc » (Guillemette & Cossette, 2006). García-Canclini porte une critique similaire: « Tout comme l'opposition brutale entre le traditionnel et le moderne ne fonctionne pas/plus, il en va de même pour le cultivé, le populaire et le grand public, qu'on ne peut plus situer de même » (García-Canclini, 1989, p. 14). (Traduction des auteur-es)

160 « Cependant, pour cela, une nouvelle éthique et une nouvelle esthétique sont nécessaires. Une nouvelle éthique qui ne repose plus tant sur la propriété (droit d'auteur, revenu dissous dans la libre navigation du WEB), mais sur le dialogue (chancelier, cité) entre nouveaux interprètes (remixeurs, mashupers). » (Rojo, 2012, p. 15) (Traduction des auteurs)

twares, des protocoles; ainsi que de savoir les remixer, les partager et les utiliser sur différentes plateformes et supports. Ces actions exigent non seulement l'apprentissage et l'accumulation de savoirs abstraits; mais aussi de savoir explorer des *softwares*, des environnements, d'apprendre la fonctionnalité des *gadgets*, d'apprendre les protocoles de communication sur les réseaux sociaux. Les pratiques digitales stimulent le travail en équipe, le processus d'apprendre par essai/erreur (apprendre en pratiquant), la créativité et l'autonomie, parmi d'autres actions à caractère difficile, affectif et ludique ».

Cela exige donc « des capacités et des pratiques de compréhension et de production de tout cela (multilittératie) pour rendre signifiant le tout » (Rojo, 2012, p. 19). La maîtrise de ces diverses langues acquiert une importance centrale si nous voulons participer activement à la vie en société, et si nous voulons former des élèves qui peuvent également exercer activement leur citoyenneté.

Pour comprendre le concept de « multilittératie », il faut remonter à 1996, lorsqu'un groupe de chercheur·es s'est réuni lors d'un colloque dans la ville de New London, Connecticut (USA), afin de réfléchir à la manière dont la pédagogie des littératies pourrait prendre en compte un monde si diversifié, complexe et en constante évolution que le nôtre (Cope & Kalantzis, 2009; Cazden, 1996. Le *New London Group* (NLG), composé de plusieurs chercheur·es dans le domaine des littératies, a publié ainsi un manifeste affirmant:

« [...] le besoin de prendre en charge (d'où la proposition d'une "pédagogie") les nouvelles littératies émergent dans la société contemporaine, dont l'origine se trouve aussi dans les nouvelles TICs (Technologies de l'Information et de la Communication, [...]) et de prendre en compte [...], dans les programmes, l'énorme variété de cultures présentes dans les salles de classe d'un monde globalisé caractérisée par l'intolérance à la diversité culturelle, en s'appuyant sur la littératie [multiple] ». (Rojo, 2012, p.12).

Conscients que la construction d'une attitude critique dans les institutions scolaires était un besoin urgent, les chercheur·es du NLG rejettent la mimésis d'une pédagogie traditionnelle. Comprenant celle-ci comme la transmission et l'acquisition des règles dans l'intérêt de l'uniformité culturelle et de la stabilité, iels l'opposent à une autre pédagogie valorisant les processus de construction et de transformation de la connaissance, saisissant l'apprentissage comme un processus de « re-production » de soi, visant le dynamisme culturel et la diversité¹⁶¹ (Cope & Kalantzis, 2009, p. 17).

161 « *Didactic teaching promotes mimesis—the transmission and acquisition of the rules of literacy, for instance. Teaching is a process of transmission. Cultural stability and uniformity are the results. Building by contrast on its notions of design and meaning as-transformation, a pedagogy of Multiliteracies is characteristically transformative. Transformative curriculum recognises that*

Les discussions du NLG indiquent l'importance d'une éducation qui facilite l'accès de tou·tes les citoyen·nes à la vie publique et encourage l'égalité d'opportunités pour tou·tes. Toutefois, vue la montée des inégalités dans le monde, il semblait correct affirmer que l'école échouait à tenir ses promesses d'inclusion et de progrès personnel (Cope & Kalantzis, 2009), ce qui était un argument de plus pour favoriser les propositions de l'intervention du NLG. L'idée des membres du groupe était donc, concernant ce qu'on appelle les « anciennes littératies », de promouvoir une nouvelle manière d'envisager l'école, l'enseignement et la connaissance: la *pédagogie de la multilittératie*. Rojo (2012) soutient à ce sujet qu'inversement à ce que le concept de littératies (multiples) renvoie — à savoir, la variété de pratiques d'instruction — le concept de multilittératie incorpore d'autres caractéristiques, comme on va le voir *infra*.

Selon Jenkins (2009), la « littératie » ne serait pas « (...) seulement ce que l'on peut faire avec du matériel imprimé, mais aussi avec d'autres médias, en regard du fait que traditionnellement nous ne considérons pas comme une personne instruite une personne qui sait lire mais ne sait pas écrire, nous ne devrions pas supposer que quiconque soit instruit au regard des médias, s'il ne sait que consommer, mais ne sait pas s'exprimer » (p. 237). Dans ce passage, Jenkins touche l'un des points névralgiques de la pédagogie des littératies/nouvelles littératies/multilittéracie: la capacité de ne pas seulement recevoir et consommer des formes canoniques de langage, mais aussi de produire et de transformer des significations à partir de celles-ci.

Même si on redéfinit cette idée de « littératie » (en général, comprise comme un processus d'appréhension pure, simple de manière et de manipulation postérieure), la pédagogie de la multilittératie valorise et reconnaît le rôle de la littératie traditionnelle selon Catto (2013). Ce chercheur souligne « la complémentarité des formes plus traditionnelles de littératie, englobant la lecture et l'écrit du langage verbal, comme processus socialement constitués, en interaction avec de nouvelles formes de négociation de sens, basées sur la manipulation de différentes ressources sémiotiques, comme des images et des sons » (2013, p. 159, nos italiques).

Nous nous appuyerons ici sur l'idée que le concept de *multilittératie* implique une redéfinition et un élargissement du concept de *littératie*. La notion d'alphabétisation multilingue peut être perçue non pas comme une rupture, mais comme un mélange dans lequel les éléments de deux champs sémiotiques se heurtent, mais aussi coexistent, se renouvellent et se complètent.

En réfléchissant sur ce concept nous pouvons affirmer qu'il décrit généralement deux types de diversités sociales: la diversité culturelle, pointant le caractère hybride des textes, des différentes littératies et des différents domaines de connaissance; et la diversité sémiotique, qui met l'accent sur le fait que les textes sont composés de multiples langages (Orlando, 2013).

the process of designing redesigns the designer (Kalantzis, 2006a). Learning is a process of self-re-creation. Cultural dynamism and diversity are the results. »

Orlando (2013) et d'autres chercheurs, comme Rojo (2012) et Cope et Kalantzis (2006), ont aussi souligné les diversités culturelle et sémiotique comme des composantes du concept de multilittératie, mettant en valeur aussi la citoyenneté active et l'action des apprenant·es. De plus, Rojo (2012, p. 23) fait ressortir que les multilittératies:

- « (a) sont interactives; bien plus que ça, collaboratives,
 - b) elles fracturent et transgressent les relations de pouvoir établis, spécialement les relations de propriété (des machines, des outils, des textes [verbaux ou non]),
 - (c) elles sont hybrides, frontalières, métissées (de langages, de modes, de médias et de cultures),
- Par conséquent, le meilleur endroit pour qu'elles existent c'est dans "les clouds" et la meilleure manière de les présenter est dans la structure ou en format de réseaux (hypertextes, hypermédias) ».

Rojo (2013) signale également l'aspect d'interactivité de la multilittératie en postulant l'existence d'un *ethos*, qui serait un aspect déterminant de ce concept redéfini — beaucoup plus que l'importance de simples appareils technologiques —, face à la multiplicité de langages et cultures existantes dans les sociétés occidentales. Parmi plusieurs choses, cet *ethos* tiendrait son origine du fait qu'on incorpore au monde — devenu décentré et horizontal¹⁶² — des principes et des logiques non-matérielles. Celles-ci se centrent sur le collectif et non sur l'individu. Elles exercent une action continue sur les relations sociales en cours dans l'espace numérique, dans lequel les outils de médiation prennent la place des outils de production.

Jeux Vidéo, Alphabétisations Multilingues et le Débat du Genre à L'école

Un aspect de la pédagogie de la multilittératie qui mérite d'être souligné réside dans la possibilité de la valorisation de la diversité, que ce soit linguistique, culturelle, ou des modes de représentation (Orlando, 2013). D'une part, la prise en compte des diversités culturelle et sémiotique contribue à la formation d'une personne critique à travers l'interactivité et la possible transgression des relations de pouvoir établies. D'autre part, elles offrent la possibilité d'exercer le rôle d'auteur, et d'expérimenter des pratiques d'hybridation. Le travail pédagogique centré sur la multilittératie peut favoriser l'association « entre les usages de la langue et d'autres aspects de la vie sociale des élèves, comme les identités, par exemple. » (Orlando, 2013, p. 36).

Dans ce sens, les jeux vidéo nous paraissent particulièrement appropriés. On peut les considérer comme des pratiques de multilittératie qui favorisent des « dialogues

¹⁶² En opposition au monde centré et hiérarchique de la vieille mentalité (Rojo, 2013, p. 187). Voir note 6 concernant les oppositions binaires.

parmi plusieurs savoirs » (Lima, 2017, p. 67): au-delà du fait qu'ils ouvrent la possibilité pour les joueur·ses de produire du sens et non simplement de le consommer, ils mettent ces dernier·ères au défi et encouragent à penser à des faits liés, et non à des faits isolés (Gee, 2009b). De telles caractéristiques des jeux vidéo peuvent donc permettre un travail pédagogique focalisé sur le vécu des élèves, concernant la multiplicité des cultures et des identités sociales qui composent l'espace scolaire.

Magnani (2014) affirme que les jeux vidéo Triple-A¹⁶³, conçus comme des productions culturelles, peuvent reproduire des discours hégémoniques et des lieux communs — faits qui peuvent être attribués aux conditions de leur production. Cependant, l'auteur poursuit en expliquant que la construction de sens, en dernière instance, dépend de l'interaction de la personne avec le récit du jeu. Cette pratique ne se produit pas dans un espace abstrait, au contraire, elle est située: elle survient à un certain moment et dans un « lieu » spécifique.

De ce positionnement on peut conclure que, contrairement à la thèse selon laquelle les jeux pourraient seulement produire des vices, de la violence et des troubles de l'attention — comme si les joueurs étaient une feuille blanche sur laquelle on peut « graver » des croyances, des valeurs et des principes —, ceux qui interagissent avec ces dispositifs ne sont, en fait, pas une table rase. « La position de la personne qui interagit avec le software et l'interprète, peut aussi contribuer aux réflexions sur la construction des significations relatives aux jeux vidéo. » (Magnani, 2014, p. 119)¹⁶⁴

Il n'existe pas de passivité dans l'interaction des individus avec les jeux vidéo: cela peut être compris comme une conséquence de la dynamique de ces médias. Murray (2003) souligne cette dimension des jeux vidéo en mettant l'accent sur le sens de l'action comme quelque chose qui différencie les jeux par rapport aux autres médias. Selon l'auteure, « comme un plaisir esthétique, une expérience savourée par elle-même, elle [l'action] est offerte de manière limitée dans les formes artistiques traditionnelles, mais elle est plus communément trouvée dans les activités structurées que nous appelons des jeux » (*idem*, p. 129).

Les jeux vidéo peuvent être considérés comme producteurs de *curriculums* culturels et comme diffuseurs de discours, puisqu'ils intègrent une « rhétorique culturelle¹⁶⁵ » représentant des idéologies spécifiques (Salen & Zimmerman, 2012). Dans cette optique, ils peuvent mettre en circulation des stéréotypes qui renforcent les pratiques d'oppression de genre (Cerdera & Lima, 2017). Mais par ailleurs, un regard critique sur ces jeux vidéo, se focalisant sur leur intentionnalité et leur rationalité, peut favoriser la déconstruction du machisme, de la misogynie et de l'homophobie. Cette approche

163 NDLT: les plus commerciaux, aux budgets de production les plus élevés

164 À ce sujet voir aussi Cerdera & Lima, 2016.

165 Nous utilisons le mot 'rhétorique' dans le sens employé par Salen et Zimmerman (2012). Dans leur œuvre *Règles du jeu: fondements du design des jeux*, les auteurs soutiennent que « le mot rhétorique est utilisé au sens moderne, comme un discours persuasif, ou un récit implicite, conscient ou inconsciemment adopté par les membres d'une certaine affiliation pour convaincre les autres de la véracité ou de la validité de ses croyances ». (p. 35)

a justement été l'un des objectifs du projet proposé par les auteur·es et mis en place sous la forme d'un atelier.

Considérer les jeux comme une rhétorique culturelle c'est penser à eux en tant que des « systèmes de représentation riches en croyances et en valeurs culturelles » (Salen & Zimmerman, 2012, p. 40) et donc comme des possibles mécanismes d'oppression de genre; mais c'est aussi savoir qu'ils peuvent bouleverser « les idées du masculin et du féminin, mâle et femelle, transgenre et d'autres relatifs à l'identité de genre » (Idem, p. 40). À cet égard, Cerdera et Lima (2016, p. 957), par exemple, affirment que « au regard de la dialectique des jeux et de la production de discours, spécialement dans le débat sur la diversité de genre, l'école reste un champ riche à explorer ».

Le devoir de l'école est de lutter pour la suppression de toutes formes de préjugés, ce qui est décrit par les documents officiels de l'éducation brésilienne (Brasil, 1998b, 2006, 2006b, 2012, 2017). En particulier, les *Orientations Nationales sur les Programmes d'Éducation Professionnelle et Technique au Lycée* (Brésil, 2012b) soulignent l'importance du caractère interdisciplinaire du programme d'études et apportent des recommandations extrêmement pertinentes à cet égard dans le chapitre II. Considérant l'existence d'une relation indissociable entre l'éducation et les pratiques sociales de sujets historiquement positionnés, ses lignes directrices soutiennent « la reconnaissance des sujets et de leurs diversités », sans oublier de préconiser la prise en compte des « identités de genre et ethno-raciales, ainsi que des peuples indigènes, des *quilombolas*¹⁶⁶ et des populations rurales ».

Pour autant, il est important de souligner le fait que le milieu scolaire est imprégné de relations de pouvoir qui encouragent les processus d'exclusion des personnes dont l'identité de genre et/ou l'orientation sexuelle ne sont pas hétéronormatives dans le cadre scolaire (Bortolini, 2008). Junqueira (2009, p. 14) renforce cette affirmation en disant que:

« Au fil de son histoire, l'école brésilienne s'est structurée à partir de présupposés fortement tributaires d'un ensemble dynamique de valeurs, normes et croyances responsables de réduire la dignité de l'autre (considéré comme « étrange », « inférieur », « pécheur », « malade », « pervers », « criminel », ou « contagieux »), de tous ceux et celles qui ne correspondent pas à l'unique composante valorisée par l'hétéro-normativité [...]: l'homme adulte, masculin, blanc, hétérosexuel, bourgeois, physiquement et mentalement « normal » ».

L'inclusion de projets, formations et outils didactiques (Deslandes & Fialho, 2010) qui donnent une place centrale à la thématique du genre et de la sexualité et au combat contre toutes les formes de discriminations est donc une condition primordiale pour la construction d'une école véritablement citoyenne, base d'une société libre et

¹⁶⁶ *Quilombola* est l'expression utilisée pour désigner quelqu'un qui reconnaît être descendant des esclaves noirs au Brésil.

démocratique, en écho aux Orientations Nationales mentionnées précédemment. En adoptant cette posture, Louro (2014, p. 90) remarque l'importance de:

« Reconnaître les modes d'institution des inégalités sociales (...) sans alimenter une posture réductionniste ou ingénue qui suppose qu'il soit possible de transformer toute la société à partir de l'école ou présumer que ce soit possible de supprimer les relations de pouvoir, quelles qu'en soient les circonstances ».

Malgré le fait que cette pratique soit historiquement exclue des programmes scolaires, — bien qu'étant assez répandue auprès d'individus de plusieurs générations —, nous considérerons donc les jeux vidéo comme une pratique de multilittératie intéressante, permettant à ses pratiquants de jouer un rôle actif dans l'apprentissage. Nous sommes en accord avec les chercheur·es pour qui les jeux sont des *textes*¹⁶⁷ dont les définitions peuvent être déconstruites et reconstruites dans les interactions sociales entre les joueurs. D'ailleurs, dans ce réseau de savoirs qui composent les pratiques de multilittératie, il nous semble que la *rhétorique culturelle* des jeux vidéo peut être utilisée pour déstabiliser les représentations historiquement ancrées et naturalisées concernant les identités sociales de genre et sexualité. En ce sens, on conçoit les identités comme provisoires, fluides, incertaines et instables, ne pouvant pas, par conséquent, être comprises « (...) en dehors des systèmes de signification dans lesquels (elles) acquièrent une signification » (Silva, 2014, p. 78).

Comment faire alors pour articuler pratiques de multilittératie, jeux vidéo et la question de la diversité de genre dans l'environnement scolaire? Pour répondre à cette question, dans la prochaine section nous décrirons les étapes et les objectifs de l'atelier qui a eu comme aspect central l'utilisation des jeux vidéo Triple-A pour discuter le thème du genre et ses stéréotypes.

L'atelier: Jeux vidéo et Sexisme

L'atelier *Jeux vidéo et sexisme: de Mr. Pacman à Lara Croft* a été élaboré par les auteurs du présent travail, en partenariat avec les élèves du *Colégio Pedro II*. Cet atelier faisait partie d'un projet de recherche plus large intitulé « Stéréotypes de genre dans les jeux vidéo: sexisme, homophobie et autres formes d'oppression », développé en 2016-2017 par les Laboratoires NuGAME (Groupe de Jeux vidéo, Activités et Méthodologie d'Enseignement) et LEDi (Laboratoire d'Études en Éducation et Diversité) du *Colégio Pedro II*.

L'objectif de l'atelier était d'offrir aux participant·es l'occasion de réfléchir sur les représentations des identités sociales de genre et de sexualité dans l'environnement

167 « La littératie ne s'enseigne pas seulement à l'école, ce qui est fait dans cette institution est l'une de multiples possibilités d'action avec des textes codifiés. Le concept de texte s'est fissuré, n'importe quel élément qui gère l'engagement en pratiques discursives reconnues par le groupe comme mode d'action est un texte, soit c'est un dessin, une vidéo ou un graphite (Gee, 2009; Brockmeier et Olson, 2009) ». (Rocha, 2013, p. 15)

scolaire, et de lutter contre la violence physique et symbolique liées à celles-ci. La représentation des femmes dans certains jeux électroniques et sur différentes plateformes a été prise comme point de départ. Même si le programme de recherche a abordé plus largement d'autres sujets concernant les discriminations, cet atelier spécifique s'est concentré sur la représentation des femmes dans les jeux vidéo.

L'atelier "Jeux et sexisme: de Mme Pacman à Lara Croft" a été organisé par la première fois le 22 novembre 2016. L'atelier faisait partie d'un projet d'Initiation Scientifique *Junior*¹⁶⁸ qui a débuté en avril 2016 et qui a duré jusqu'en décembre 2017. Tous les élèves qui ont participé au projet l'ont fait de manière volontaire. Parmi les 11 participants, six étaient des boursiers d'initiation scientifique, c'est-à-dire, ils ont reçu une petite somme mensuelle de 150 R\$ comme soutien de la Direction de la Recherche.

Outre les professeurs Cristiane Cerdera et Marcos Lima, coordinateurs des laboratoires LEDi et NuGAME, les jeunes chercheurs Giselle Lazéra (15)¹⁶⁹, Leonardo Telhado (15), Alysse Batista (14), Beatriz Ferreira (14), Cecília Marília (14), Luiza Amorim (14), Felipe Xavier Carvalhosa (14), Eduardo Kret (14), Victor Gimenes (14) et Renata Cadilhe (17). L'âge du groupe variait entre 14 et 17 ans, et les élèves du LEDi - Alysse, Beatriz, Cecília et Luiza - étaient en 3ème année du collège, à l'exception de Renata Cadilhe qui avait 17 ans et était au lycée. Quant aux étudiants de NuGAME, Felipe, Eduardo et Victor ils étaient en 3e année de collège, tandis que Giselle et Leonardo était en première année de lycée. L'année suivante, en 2017, il y a eu de petits changements dans le groupe: Leonardo et Renata ont décidé de ne pas poursuivre le projet en raison de problèmes personnels.

L'atelier "Jeux et sexisme: de Ms. Pacman à Lara Croft" a été présenté pour la première fois dans le cadre du circuit Rio Indie Games¹⁷⁰ en 2016, qui se déroule au *Cinema Nosso*, un projet culturel et une école d'audiovisuel basés au quartier de la Lapa, dans la banlieue de la ville du Rio de Janeiro. Le jour où l'atelier a été mis en place, il y a eu la participation de développeurs de jeux, d'étudiants et de lycéens de NAVE- Núcleo Ensino Superior, à travers d'un partenariat entre *Oi Futuro* et le Secrétariat de l'Éducation de la ville du Rio de Janeiro.

En 2017, le projet s'est poursuivi et l'atelier a été mis en place à deux reprises, avec de petites modifications: la première fois le 11 novembre, à l'Université Fédérale de Juiz de Fora (UFJF), dans le colloque "III Histoires Ouvertes - création, inclusion, transformation", à l'invitation de la coordinatrice de ce colloque, le professeur Eliane Bettocchi Godinho, coordinateur du diplôme d'arts visuels et du laboratoire Langues interdisciplinaires de l'UFJF. L'atelier a eu lieu également dans la Journée Pédagogique du *Campus St. Christophe III* du Collège Pedro II, en décembre 2017.

168 Il s'agit d'une modalité d'initiation à la recherche destinée aux élèves du lycée.

169 L'âge des élèves sont indiquées entre parenthèses.

170 Il s'agit d'un circuit qui vise à diffuser les techniques et les expériences vécues par les passionnés de jeux, associées à l'apprentissage et à la réflexion. Il est réalisé par l'ONG Cinema Nosso et a pour partenaires le SENAC, l'Institut Fédéral d'Éducation, Science et Technologie - Campus Paulo de Frontin et la NAVE, entre autres.

Ce choix méthodologique de focus à ce propos est le résultat de la contribution des élèves à la création d'un répertoire de nombreux jeux, dans lesquels les personnages féminins sont apparus comme des exemples pour le thème central (les stéréotypes de genre dans les jeux vidéo), du fait de leur hypersexualisation, de leur invisibilité ou encore de leur rôle dans les histoires. Alors, de nombreux récits sur les diverses formes de violence vécues quotidiennement par les femmes dans l'espace scolaire sont apparus dans les discours des participant·es, montrant l'importance de ce choix pour l'élaboration de l'atelier. La réalisation de celui-ci a représenté l'aboutissement d'un processus de discussion initié au sein du programme en 2016- 2017.

Toutes les décisions impliquant à la fois le projet et la construction des étapes de l'atelier ont été prises collectivement, entre les enseignant·es et les élèves. Nous partions des hypothèses déjà exposées, selon lesquelles les jeux vidéo commerciaux, considérés comme des pratiques de la multilittératie dans l'environnement scolaire, sont des dispositifs culturels appropriés pour déconstruire les stéréotypes concernant le genre et la sexualité. Une fois par semaine, des réunions entre enseignant·es et élèves avaient lieu, pour discuter d'articles théoriques, de chapitres de livres et de nouvelles qui traitaient, de près ou de loin, du sujet de l'atelier.

Au cours de ces rencontres, nous avons eu l'occasion de faire réfléchir les élèves, de parler de l'homophobie et des masculinités, d'apprendre sur les féminismes et sur le concept de genre. Chaque semaine, une personne du groupe apportait quelque chose qu'il avait lu, soulevait des questions, et construisait sa propre compréhension des problèmes. Au début du processus, un des participant·es a partagé ses réflexions sur le jeu *Metroid*¹⁷¹: « Le gros problème de *Metroid* est son positionnement trompeur sur la femme en tant que protagoniste d'un jeu électronique. Portant toujours ses armes et armures puissantes, le personnage est conçu pour tromper le joueur qui, toujours habitué aux protagonistes masculins, continue de penser que Samus n'est qu'un autre d'entre eux. » (Leonardo, 14 ans)

Au départ, le projet était axé sur la lecture et l'écriture de textes lors des réunions hebdomadaires, dont les thèmes d'étude étaient plus centrés sur les formes d'oppression dans les jeux ou sur le féminisme en général. Au fur et à mesure que les discussions avançaient et que l'idée de l'atelier mûrissait, les élèves commençaient à se positionner plus fermement, démontrant qu'ils étaient dans un processus de réflexion continue:

« J'ai toujours remarqué qu'il y avait une grande différence dans les représentations genrées dans les jeux vidéo; à l'époque, par exemple, des plus ou moins 20 jeux que j'avais, environ 3 ou 4 avaient des protagonistes féminines,

171 "An awesome game serial by Nintendo featuring the bounty hunter Samus Aran, the first female videogame hero." (Fonte, Urban Dictionary, <https://bit.ly/3cUcrqN>. Acesso em: 09/06/2020) "Un jeu de série impressionnant par Nintendo mettant en vedette le chasseur de primes Samus Aran, le premier héros de jeu vidéo féminin." (Source, Urban Dictionary, <https://bit.ly/3cUcrqN>. Consulté le 09 Juin 2020.

et seulement deux les montraient d'une manière non sexualisée ou stéréotypée » (Victor, 14 ans).

Le choix des jeux vidéo Triple-A avait un double objectif: d'un côté, donner de la visibilité aux jeux en tant qu'appareils ludiques et éducatifs ayant le potentiel d'occuper le même espace que d'autres médias (tels que le cinéma et la bande dessinée) occupent dans l'environnement scolaire; et d'autre côté, d'utiliser la résonance des jeux auprès des élèves comme une stratégie pour rapprocher ceux-ci d'un thème résistant à la mise en discussion pour beaucoup d'entre eux: les questions relatives au genre et à la sexualité.

L'atelier avait pour prémisse de ne pas laisser échapper le caractère ludique des jeux, en même temps qu'il cherchait à mobiliser les connaissances préalables des participant·es sur ces sujets, à approfondir les bases théoriques et à analyser les représentations des personnages féminins. Ainsi, l'une des étapes a consisté à jouer, s'amuser et réfléchir sur les thématiques abordées. Finalement, il a été décidé que l'atelier comporterait cinq étapes:

Tout d'abord, 1) une *discussion à propos de termes qui composent le débat*. Au départ, les participant·es ont écrit sur des affiches exposées aux murs leur vision de certains termes tels que machisme, misogynie, féminisme, genre, homophobie etc. Par la suite, en se déplaçant dans la pièce, tout le monde a pu prendre connaissance des idées, ainsi partagées. Nous avons remarqué que beaucoup d'entre eux se sont mis·es à penser ensemble, construisant des réflexions qui, plus tard, seraient importantes pour le débat final.

Ensuite, on a procédé à 2) *l'élaboration de critères pour classer les types de jeu*. A ce moment, chaque groupe a reçu 30 fiches avec les titres et images de certains jeux qu'on trouve sur le site web UOL JOGOS¹⁷². Iels ont ensuite dû les séparer, selon un critère choisi par le groupe. Les fiches affichaient des jeux fortement marqués par des stéréotypes de genre, tels que « Anna Wedding Cake », « Care of Abbey and Elsa Babies », « Fun hair care », « Angela and Tom - Valentine's Day kiss », « Baby Princess Bathroom Cleaning », « Zombie football », « German Goal Simulator », « Iron Maiden - Speed of Light », « Sonic Rescue Mario 3 » entre autres. À la fin de l'activité, les participant·es ont partagé les critères choisis pour organiser les fiches avec le groupe entier. En leur proposant de prendre en charge la division des fiches, notre objectif était que les participant·s se rendent compte que certains jeux étaient intentionnellement destinés aux filles et d'autres aux garçons. Les jeux « de filles » étaient toujours ceux liés à un stéréotype associé au féminin, comme le maquillage, les tâches ménagères, les sentiments amoureux et les enfants. Les « jeux de garçons », à leur tour, comportaient des éléments généralement associés à des univers considérés comme masculins: sports et aventures, par exemple.

172 Site brésilien de jeux en ligne. Cf. <http://jogosonline.uol.com.br>

Après cela, il y a eu 3) une rapide *présentation théorique*, l'occasion de reprendre les activités précédentes. Tout d'abord, nous avons cherché à clarifier le débat, en expliquant des concepts tels que le genre, le patriarcat et le féminisme, en problématisant la division sociale des jeux pour garçons et filles à partir des mécanismes qui cherchent à naturaliser la construction sociale des rôles de ces sujets. Pour susciter l'intérêt des participants, nous avons utilisé des images de personnages féminins de jeux, tels que l'emblématique Lara Croft et des personnages de la franchise *Street Fighter*, pour aborder des aspects tels que l'hypersexualisation des femmes. Ensuite, nous avons cherché à mettre en évidence l'importance des jeux dans la production de discours sur les espaces, les groupes sociaux et les événements historiques, abordant la dimension idéologique qui caractérise la production de récits à travers ce médium — ce que Ash et Gallacher (2011) appellent les « géographies » spécifiques des jeux vidéo¹⁷³.

Nous avons ensuite procédé à 4) la *session de jeu*, afin de ne pas perdre de vue le caractère ludique des jeux et en mettre en situation l'expérience des catégories et processus répérés antérieurement. Six stations de jeu ont été installées, où les participant·es pouvaient jouer, tourner et observer la représentation des personnages féminins dans les jeux et plateformes suivants: *Street Fighter IV* (XBOX 360), abordant l'hypersexualisation des personnages; *Fat Princess* (PS4) illustrant la grossophobie, à travers la construction du personnage de la princesse et la mécanique¹⁷⁴ du jeu; *Super Mario* (PC), faisant allusion au rôle de la « demoiselle en détresse »; *Spelunky* (PC), exposant la chosification des femmes, transformées en objets jetables dans le jeu; *Rise Of The Tomb Raider* (PS4), mettant en évidence le personnage principal (féminin) de l'histoire; et, enfin, *Mme Pacman* (PC), mettant en lumière les stéréotypes concernant ce que signifie être une femme.

Finalement, l'on a organisé 5) le *débat final*, clôturant l'atelier. À cette étape, l'expérience des joueur·ses a été reprise, leurs observations par rapport aux jeux exposés et leurs expériences ont été partagées avec le groupe. Voici quelques questions qui ont guidé le débat: « Quels sont les stéréotypes sexistes les plus courants dans la société et dans les jeux? Comment ces stéréotypes affectent-ils les hommes et les femmes? Avez-vous déjà remarqué des discours sexistes dans le monde du jeu vidéo? Face à ces discours, comment vous êtes-vous senti·e? Pourquoi les gens produisent-ils ces discours? Le jeu *HALO* a pour politique d'interdire les utilisateurs qui font des déclarations sexistes en ligne: Pensez-vous que cela a un impact sur la conduite des joueur·ses? Des jeux comme

173 Pour Ash et Gallacher (2011), ce concept englobe des études qui explorent le genre, la misogynie, l'hyper-sexualité des personnages, l'hétéronormativité renforcée et l'invisibilité homo et bisexuelle, ainsi que celles qui incluent des stéréotypes raciaux et sociaux et spatial.

174 La « mécanique du jeu » a à voir avec la façon dont il se joue: vos objectifs et ce que le joueur doit faire pour gagner des points, par exemple. Dans le cas du jeu *Fat Princess*, le joueur doit rendre la princesse grosse et « lourde » afin qu'elle ne puisse pas être portée par l'équipe adverse. La princesse elle-même est l'objet à transporter par les joueurs pour marquer des points. L'objectif était les joueurs puissent voir comment cette mécanique était chargée de sexisme et de misogynie ainsi que de grossophobie.

GTA présentent des récits discriminants envers les femmes et les autres minorités: de quelle manière cette situation peut être utilisée pour déconstruire le sexisme? »

Il nous semble que notre hypothèse de départ — à savoir, les jeux en tant qu'outils utiles pour problématiser les stéréotypes de genre — a été confirmée après l'atelier, qui s'est déroulé dans différents espaces et à diverses occasions. Concernant cet aspect, l'un des élèves a déclaré:

« Dans les activités pratiques de l'atelier, il a été possible de remarquer comment les questions qu'il avait soulevées changeaient nos convictions préfabriquées sur le monde. L'atelier a apporté, à un public qui n'a généralement pas de réflexion sur ce sujet, un aperçu et des outils pour qu'il puisse prendre une position à l'égard du thème. » (Felipe, 14 ans)

Nous considérons également l'hypothèse selon laquelle, dans les interactions des joueur·ses avec la rhétorique culturelle des jeux, de nouvelles compréhensions peuvent être construites et de nouvelles interrogations peuvent émerger, dans un mouvement continu de déconstruction et de reconstruction, à la fois pour ceux qui ont participé à l'atelier et pour ceux qui ont aidé à le construire, comme le montre la déclaration ci-dessous:

« Depuis mon entrée dans le projet, j'ai appris beaucoup d'informations précieuses sur la représentation féminine, la notion de genre et de sexe, les minorités, etc. (...) Je crois qu'après cette expérience, je suis capable de comprendre un peu ce que c'est que d'être une femme vivant dans la société et pourquoi nous devons constamment nous battre pour un monde meilleur. Le plus important dans ce projet, c'est qu'il m'a donné une voix, m'a appris à identifier certaines choses qui n'allaient pas et à contester » (Alyse, 14 ans).

Il est également nécessaire de considérer que l'utilisation (didactisée) à l'école de pratiques de multilittératie tels les jeux vidéo, que les élèves utilisent en dehors de l'espace scolaire, est d'une importance primordiale. Cela permet de combler un fossé entre ce que nous appelons les « savoirs scolaires » et les pratiques sociales avec les langages multimodaux, un fait corroboré par les témoignages de deux élèves impliqués:

« Dans des actions simples telles que regarder une série ou un feuilleton-télé, jouer à un jeu ou lire un livre, les femmes sont considérées comme des objets et la majorité de la population est incapable de voir cela parce que les gens ne problématisent pas ou ne s'arrêtent généralement pas pour penser à ce qu'ils consomment. (...) si je consomme, je peux aussi demander à voir plus de gens comme moi et comme les gens avec qui je vis quotidiennement. En fin

de compte, tout ce que nous consommons nous affecte à une certaine échelle, et généralement nous nous inspirons des produits ou des publicités pour être qui nous sommes. Alors pourquoi ne pas demander que les modèles diffusés soient de bons exemples pour la communauté dans laquelle nous vivons? »
(Alyse, 14 ans)

« J'ai également pu percevoir la dimension incommensurable de l'importance de la participation et de la représentation des femmes et des personnes LGBT dans les jeux, que ce soit dans leur production ou leur utilisation. J'ai pu remarquer aussi comment ces représentations erronées sont directement liées aux comportements nuisibles de la société dans son ensemble envers les femmes et les LGBT. (Giselle, 15 ans)

En élargissant le concept de multilittératie à l'école, afin d'inclure d'autres formes de langages historiquement exclues des pratiques pédagogiques, tels que les jeux vidéo et *fanfiction*, l'atelier a contribué à poser les jalons d'une culture participative. Pour Jenkins (2009), la culture participative se caractérise par une nouvelle relation entre les producteurs de contenus médiatiques et leurs consommateurs, dans laquelle les nouvelles technologies ont redéfini ces rôles. Dans ce contexte, à partir des jeux vidéo, d'autres contenus ont été produits grâce à un langage distinct, voire (d'autres formes) de jeux sont construits, comme résultat de contenus et thèmes qui les précédaient dans d'autres médias.

Redéfinissant l'idée d'apprendre, la comprenant comme un processus d'auto-« re-production » de soi, résultat du partage des connaissances, encourageant l'agentivité et la création des élèves, il a été possible de fabriquer de nouvelles compréhensions critiques autour de la nature non-immanente, changeante et contingente des identités sociales, à partir de l'intelligence collective — les différent·es participant·es à l'atelier, les élèves et les enseignant·es. Selon affirme Jenkins (2009), la personne qui partage dans un groupe ses connaissances et expériences individuelles contribue au processus d'intelligence collective, et le groupe, ensemble, sera capable d'en savoir plus que chacun de ses membres dans l'isolement. Compte-tenu de l'importance de cette intelligence collective, toutes les étapes de l'atelier ont connu ces moments d'échange. Le discours de Felipe est un indice de la pertinence de ce processus d'émergence et de maturation d'une conscience critique de la part des élèves:

« L'atelier LEDi, avec NuGAME, sur la représentation des femmes dans les jeux vidéo revêt une immense importance lorsqu'il fonctionne sur deux fronts: afin de servir d'outil de sensibilisation et d'éducation sur les effets des formes d'oppression présentes dans notre société et qui se perpétuent dans les jeux; et

quand il montre le jeu vidéo comme un outil capable d'aider à la construction d'un regard critique et citoyen envers le monde. » (Felipe, 14 ans).

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons présenté le récit d'une expérience pédagogique avec des jeux vidéo commerciaux, dont l'objectif principal était de réfléchir et de discuter les pratiques de multilittératie en milieu scolaire, et leur potentiel de déstabilisation des conceptions, et de déconstruction des stéréotypes, liées au genre et à la sexualité.

L'activité en question s'est appuyée sur les documents officiels de l'Etat brésilien en matière d'éducation intégrale et d'éducation citoyenne préconisés par l'Éducation Professionnelle et Technologique. Entre autres recommandations, ces documents renforcent la nécessité d'actions susceptibles de contribuer au renforcement d'une éducation laïque, antiraciste, antisexiste et démocratique.

En ce sens, nous présentons le concept de « la multilittératie », qui a vu le jour en 1996, avec le manifeste du *New London Group*. Nous montrons que, dans un monde où se heurtent anciens et nouveaux médias, il faut « investir » dans la formation de citoyen·nes capables de maîtriser différentes langues afin de comprendre et produire des textes imprimés, numériques et analogiques et de participer activement à la vie en société. Nous soulignons comment la pédagogie de la multilittératie, dans sa capacité de valorisation de la diversité culturelle, linguistique et sémiotique, peut être utile à ce but; et comment les jeux vidéo, en tant que pratiques de multilittératie, peuvent et doivent être de plus en plus présents dans l'environnement scolaire. Nous sommes d'accord avec Cope et Kalantzis, lorsque ces auteur·es déclarent que « le rôle de l'enseignement est de développer une épistémologie de la diversité, qui permet l'accès [à d'autres savoirs] sans que les gens n'aient à effacer ou à renoncer différentes manières d'être. Cela doit être la base d'une nouvelle norme¹⁷⁵ » (Cope & Kalantzis, 2006, p 18).

La réflexion sur les jeux et le sexisme à travers l'atelier a contribué à la valorisation de la diversité dans l'espace scolaire et, par conséquent, à la possibilité de construire une école sans misogynie — un type d'oppression très observé dans les jeux vidéo. La réalisation de cet atelier s'est structuré sur la pensée selon laquelle est possible la construction d'une école capable de valoriser le respect mutuel, l'inclusion et l'assurance des droits de tou·tes, quel·les que soient leur sexe ou leur orientation sexuelle. Les documents qui réglementent l'enseignement secondaire brésilien, notamment ceux spécifiques à l'Éducation Professionnelle et Technologique, mettent l'accent sur l'importance de la valorisation des droits de l'Homme, de la citoyenneté et de l'inclusion dans le cadre scolaire. Face à ces recommandations, on peut conclure que l'expérience dont le récit vient d'être présenté a accompli son rôle en vue du développement d'une éducation

175 « The role of pedagogy is to develop an epistemology of pluralism that provides access without people having to erase or leave behind different subjectivities. This has to be the basis of a new norm. » Traduction des auteur·es.

citoyenne, en gardant à l'esprit que la recherche incessante d'une école libre de toutes sortes de préjugés devrait être l'une des fonctions premières de l'État et le devoir de toutes celles qui, d'une certaine manière, travaillent dans le domaine de l'éducation.

Referências | Bibliographie

- Araujo, R.M. de L. & Frigotto, G. (2015). Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 52, n. 38, 61-80, maio/ago. 2015.
- Bortolini, A. (2008). Diversidade sexual e de gênero na escola: uma perspectiva inter-relacional e intercultural. In: Bortolini, A. (Org.). (2008). *Diversidade sexual e de gênero na escola: Educação, Cultura, Violência e Ética*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Pró-reitoria de Extensão/UFRJ, 26-51.
- Brasil. (2017) *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em 15 de outubro de 2019.
- Brasil. (2012). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 35ª Edição. Brasília, Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados.
- Brasil. (2012b) *Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012*. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília.
- Brasil. (2006). *Lei Maria da Penha*. Lei N.º 11.340, de 7 de agosto de 2006. Brasília.
- Brasil. (2006b). *Orientações curriculares para o ensino médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, v. 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. (1998). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.
- Brasil. (1998b). Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais. Orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF.
- Buddemeier, H. (2010). *Jogos eletrônicos e realidade virtual: desafio ao bom senso na educação*. São Paulo: Antroposófica Ad Verbum Editorial.
- Catto, N. R. (2013). A relação entre o letramento multimodal e os multiliteracies na literatura contemporânea: alinhamentos e distanciamentos. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 10, n. 2, 157-163, abr./jun.
- Cazden, C. et al (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*. 66, 1.
- Cerdera, C. & Lima, M. (2016). Estereótipos de gênero em videogames: diálogos sobre sexismo, homofobia e outras formas de opressão na escola. In: XV Simpósio de Jogos e Entretenimento Digital. SBGames 2016. São Paulo. *Proceedings of SBGames 2016*, 955-961. Disponível em: <https://bit.ly/2LMqLse>.
- Colling, L. (Org.) (2016) *Dissidências sexuais e de gênero*. Salvador: EDUFBA.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (Orgs.) (2006). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. New York: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2009) 'Multiliteracies': new literacies, new learning. *Pedagogies: an International Journal*. 4(3).
- Deslandes, K. & Fialho, N. (2010). *Diversidade no ambiente escolar: instrumentos para a criação de projetos de intervenção*. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto: UFOP. Série Cadernos da Diversidade, 6.

- Ferreira, A. de J. (2012) *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em salas de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- García-Canclini, N. (1989) *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidade*. Ciudad de México: Editorial Grijalbo.
- Gee, J. P. (2009). Bons *videogames* e boa aprendizagem. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1, 167-178, jan./jun.
- Gee, J. P. (2009b). Literacy, video games, and popular culture. In: Olson, D. R. & Torrance, N. (eds.) (2009) *The Cambridge Handbook of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 313-325
- Guillemette, Lucie & Cossette, Josiane. (2006) « Déconstruction et différance », dans Louis Hébert (dir.), Signo [en ligne], Rimouski (Québec), <http://www.signosemio.com/derrida/deconstruction-et-differance.asp>. Acesso em 12/06/2020.
- Jenkins, H. (2009). *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph.
- Junqueira, R. D. (2009). Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: Junqueira, R. D (Org.) (2009) *Diversidade sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. 1ª ed. Brasília. Ministério da Educação, 13-51.
- Lima, M. (2017) Lições dos games para pensar a criação de um núcleo de pesquisa no Colégio Pedro II. In: Mattos, Francisco Roberto Pinto (Org.) (2017). *Inovações pedagógicas*. Coleção: O novo velho Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, Colégio Pedro II, 67-83.
- Lima, M. (2018). A geografia dos/nos games: diálogos entre games, espaço e ensino. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Geografia. 253 f.
- Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação*. Uma perspectiva pós-estruturalista. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Magnani, L. H. (2014). *Isto não é só um jogo: videogames e construção de sentidos*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 314 f.
- Mendes, C. L. (2006) *Jogos eletrônicos: diversão, poder e subjetivação*. São Paulo: Papirus.
- Murray, J. H. (2003) *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. Tradução: Elissa Khoury Daher, Marcelo Fernandez Cuzziol. São Paulo, Itaú Cultural, UNESP.
- Orlando, A. F. (2013). *Gênero e diversidade na escola: multiliteratíe em aulas de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Letras). Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel.
- Prensky, M. (2010). « Não me atrapalhe, mãe – eu estou aprendendo! »: como os videogames estão preparando nossos filhos para o sucesso no século XXI – e como você pode ajudar!. São Paulo: Phorte.
- Prensky, M. (2012). *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- Regis, F. et al. (2017). Letramentos em Minecraft: por uma experiência lúdica, participativa e inventiva. In: Falcão, T. & Marques, D. (2017) *Metagame: panoramas dos game studies no Brasil*. São Paulo: Intercom.
- Rocha, L. L. (2009) Hibridização entre práticas de letramento não-oficiais e oficiais na escola: mangás, animês, educação 2.0 e questões de gênero. In: *SINAIS - Revista Eletrônica – Ciências Sociais*. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.06, v.1, Dezembro. 6-25.
- Rocha, L.L. (2013) *Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública: performatividade, indexicalidade e estilização*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 255 f.
- Rojo, R. H. R. (2012). Pedagogia dos multiliteratíe: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: Rojo, R. H. R. & Moura, E. (Orgs.). (2012) *Multiletramentos na escola*. São Paulo, Parábola Editorial, 11-32.
- Rojo, R. H. R. (2013). Materiais didáticos no ensino de línguas. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) (2013). *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 163-195.
- Salen, K. & Zimmerman, E. (2012) *Regras do jogo: fundamentos do design de jogos*. Cultura, 4. São Paulo: Blucher.
- Silva, T. T. (Org.). (2014) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Zanolla, S. R. S. (2010) *Videogame: educação e cultura*. Campinas, SP: Editora Alínea.

A formação profissional da professora primária e o percurso da docência

Francinaide de Lima Silva Nascimento

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
francinaide.silva@ifrn.edu.br

Palavras iniciais

O que sabemos sobre a formação profissional da professora primária e sua atuação? Corroboramos a inversão das perspectivas historiográficas tradicionais promovidas nos últimos anos, com o intuito de evidenciar a presença das mulheres professoras, numa história das práticas do cotidiano educacional, ensejando a inserção das relações de gênero como categoria da história (Scott, 1995).

Que relações conflituosas se estabeleciam no espaço de sociabilidade que é a instituição escolar? O que reivindicavam as mulheres professoras? Como se dava a partilha entre os polos feminino e masculino nessa configuração?

No início do século XX, assistimos a uma reapropriação de uma questão antiga: os papéis sexuais de homens e mulheres entre o público e o privado. Neste contexto, a escola emerge também como cenário de disputas. Professores e professoras, homens e mulheres, agentes públicos regulados pelo Estado.

Ao mesmo tempo em que se pauta a incapacidade das mulheres, um tema de reflexão de Auguste Comte (1798-1857), o qual tratava da « inaptidão radical do sexo feminino para o governo, mesmo da simples família », em virtude da « espécie de estado infantil contínuo » que caracterizaria o sexo feminino. Mesmo no microespaço doméstico, há uma fronteira variável entre o público e privado. O doméstico não lhe poderia ser entregue sem controle, mas concorda-se em confiar às mulheres – dentro de certos limites – a família, a casa, núcleos da esfera privada (Perrot, 1998, p.178).

Estaria a « divindade do santuário doméstico » ameaçada com a inserção profissional feminina, mesmo que no contexto da escola? Se a mulher era investida de um poder social no lar, na escola, por outro lado, sua atuação, ainda que pública, se restringiria à sala de aula, extensão das virtudes encontradas do cenário doméstico?

Emergem as conquistas femininas, do esboço tímido de uma inversão de papéis pela mulher emancipada que reivindica direitos civis e políticos, o acesso às profissões intelectuais e recusa confinar-se à « vocação materna »¹⁷⁶.

Mesmo que, subjacente ao poder feminino, também irrompam linhas argumentativas quanto ao risco da degenerescência da raça e da decadência dos costumes, as mulheres continuaram em busca de seus espaços de atuação pública. Esta questão biológica e moral foi reforçada pela tese do « celibato pedagógico », defendida no meio intelectual e educacional brasileiro à época. « O trabalho fora seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento, ou para as mulheres que ficassem sós – as solteironas e viúvas » (Louro, 2004, p. 453). O magistério enquanto espaço profissional possível à mulher é a discussão posta.

Nestor dos Santos Lima (1921; 1927), professor e diretor do Departamento de Educação do Rio Grande do Norte à época, discorrendo acerca do celibato pedagógico ou da condição da mulher em face da educação e do ensino como profissão habitual, trazia à baila a discussão sobre a repopulação na Alemanha e na Áustria, numa clara alusão à condição da mulher enquanto progenitora. Além disso, apresentava dados da época para corroborar esta questão ao sinalizar o fato de que a reforma do Ensino Primário no Estado de Minas Gerais deixara de fora as mulheres professoras casadas, uma vez que somente estavam habilitadas mulheres solteiras ou viúvas sem filhos.

E agora, que vem ser concedido à mulher o direito do voto, pela legislação eleitoral de meu estado (*Rio Grande do Norte*), e, pois, a perfeita equiparação dos dois sexos na ordem política, o problema deverá ser novamente examinado, a fim de ser resolvido convenientemente. O que a prática nos ensina, diária e diuturnamente, é o que o exercício simultâneo das duas funções – doméstica e pedagógica – se não são absolutamente incompatíveis são, ao menos, prejudiciais à perfeição, à regularidade e à proficuidade de cada uma delas (Lima, 1927, p. 6-grifo nosso).

Em evidente referência ao movimento sufragista feminino do início do século XX, no qual o Estado do Rio Grande do Norte foi referência no país com a primeira eleitora, a professora normalista Celina Guimarães Viana¹⁷⁷, e a eleição de Alzira Soriano, primeira

176 Nísia Floresta Brasileira Augusta (1885), intelectual e precursora do feminismo no Brasil já no século XIX discutia os *Direitos das mulheres e injustiça dos homens* (1832).

177 Celina Guimarães Viana (1898-), primeira eleitora do Brasil, nasceu em Mossoró no Rio Grande do Norte, filha de Elisa Aguiar de Amorim Guimarães e José Eustáquio de Amorim Guimarães. Casou-se com o bacharel e normalista Eliseu

prefeita da América Latina, o mesmo educador incitava o reavivamento da discussão sobre a questão da inserção feminina na educação, nos espaços sociais, sinalizando os prejuízos ou a incompatibilidade da realização de duas tarefas somente às mulheres. Contudo, a formação de mulheres professoras e sua atuação era uma realidade no início do século XX, e este educador esteve diretamente implicado nessa formação.

A formação profissional da professora primária

A institucionalização da formação de professores ocorreu na Europa a partir dos fins do século XVII, sendo a primeira experiência de Escola Normal a do abade francês Charles Démea (1636-1689). Jean Baptiste de la Salle (1651-1719), fundador da Congregação dos Lassalistas, estabeleceu uma instituição de formação de professores em 1688. Em 1794, J. Lakanal (1762-1846) propôs o estabelecimento de Escolas Normais na França sob o argumento de que havia a necessidade de formar os professores com o intuito de propiciar condições ao ensino.

Na Prússia, no século XIX, Wilhelm Humboldt (1767-1835) estruturou uma reforma da educação também em relação à formação de professores. De modo análogo, a Itália dedicou atenção ao preparo de mestres nas escolas normais, evidenciada pela Lei Casati. Na França, em 1830, o relatório de Victor Cousin anunciava o controle central das escolas primárias e as melhores instituições para treinar os professores.

No Brasil, as diversas matrizes experimentadas na formação de professores tiveram, portanto, influências francesa, alemã e norte-americana (Araújo, Freitas e Lopes, 2008). No século XIX, países ditos civilizados, como França, Suíça, Prússia, Itália, Áustria, Inglaterra, Suécia, Espanha, Estados Unidos, a Confederação Argentina e o Chile tinham muitas escolas e as aperfeiçoavam. « Fundemos, pois, escolas normais como elas devem ser, ou sejamos mais cautelosos e prudentes nas novas tentativas, e estou certo de que ninguém terá senão motivos para louvar a ideia », incitava o político republicano e reformista brasileiro Antônio Almeida Oliveira (2003, p. 214).

Um dos principais argumentos para a instalação das Escolas Normais no país era o de que estas instituições eram fontes de estudos teóricos e práticos, uma vez que « ao mesmo tempo que ministra o ensino experimenta o gosto do aluno, desenvolve-lhe a vocação e forma-lhe o caráter nos predicados, que devem coroar o exercício da pedagogia ». (Oliveira, 2003, p. 213).

O intenso movimento de reforma da instrução pública brasileira demonstra as formas de circulação de modelos e ideias pedagógicas como parte das mudanças políticas aspiradas no período. Dentre os ideais preconizados estão: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade e secularização do ensino, coeducação dos sexos e educação feminina.

de Oliveira Viana. O sufrágio feminino no Estado do Rio Grande do Norte entrou em vigor a partir da Lei n. 660, de 25 de outubro de 1927 (Schumacher; Brasil, 2000).

Antônio Almeida Oliveira (2003), inspirado por ideias estrangeiras, propunha a construção de um sistema de ensino público. Defendia a existência de Escolas Normais para um e outro sexo, como as tinham diversos países como Itália, Prússia, França e Estados Unidos. No Brasil, estas instituições já existiam em províncias como Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul. Contudo, havia uma resistência à coeducação nos Cursos Normais sob o argumento de que isto propiciaria a promiscuidade entre os sexos. A Escola Normal da Bahia era motivo de preocupação dos dirigentes políticos e educacionais os quais consideravam inconveniente a convivência de normalistas de ambos os sexos no mesmo prédio, compartilhando as mesmas lições. A separação era amplamente defendida. A coeducação era considerada pela sociedade, do ponto de vista moral, uma questão perigosa (Nascimento, 2018, p. 19).

Se a frequência à Escola Normal era tida como prejudicial à mulher, a ocupação de cargos de decisão também não era aconselhada para as moças, pois era considerada incompatível com sua condição. Difundia-se a ideia de que as aulas podiam ser regidas por homens ou mulheres, mas a direção do estabelecimento deveria ser confiada a um representante do sexo masculino.

Apesar disso, a Escola Normal se constituiu em um espaço de referência à formação do magistério primário, especialmente de mulheres professoras, por diferentes gerações, porque seu caráter modelar e as constantes mudanças didático-pedagógicas que ocorriam no cenário educacional logo eram assimiladas pela sociedade. Os professores primários caracterizaram-se pela credibilidade e seriedade do trabalho.

Na América Latina, a educação do entre-séculos XIX e XX foi marcada pela implantação da escola pública, em um momento dito de progresso e modernização das nações. Para Ossenbach (2008), « as primeiras Escolas Normais que se criaram constituíram-se em peça fundamental para a consolidação dos sistemas públicos de ensino, uma vez que uma das necessidades prioritárias era precisamente a formação dos professores. » O autor assinala para a precariedade das experiências da emergência dessa instituição em alguns países latino-americanos, as quais tinham o intuito de difundir o método de ensino mútuo entre os professores de primeiras letras. Em sentido estrito, as Escolas Normais foram criadas em íntima ligação com os processos de gestação da legislação escolar e nelas foram colocadas esperanças para o futuro da escola pública, constituída em panaceia para o progresso e modernização das nações.

Acompanhando o processo mundial de institucionalização da formação de professores, a primeira Escola Normal de Natal foi instituída no segundo reinado brasileiro, especificamente por meio da Lei n. 671, de 5 de agosto de 1873. Foi instalada no prédio do Atheneu Norte-Rio-Grandense, com o mesmo quadro docente da citada instituição, passando a funcionar em 1º de março de 1874, com matrícula

inicial de vinte alunos. Funcionava em regime de externato e era exclusivamente masculina. Diplomou três docentes. Foi extinta pelo Decreto n. 809, de 19 de novembro de 1877, por não corresponder aos fins que levaram a sua abertura. A segunda tentativa de funcionamento de uma Escola Normal ocorreu a partir da expedição do Decreto n. 13, de 8 de fevereiro de 1890, na administração de Adolfo Afonso da Silva Gordo. Todavia, ela foi « nati-morta », uma vez que este não permaneceu no cargo de presidente da província.

No período republicano, durante o Governo de Pedro Velho de Albuquerque Maranhão, foi expedido o Decreto n. 18, de 30 de setembro de 1892, que autorizou o terceiro funcionamento da instituição. Entretanto, esta somente funcionou em 1897. Diplomou, até 1901, cinco professores.

A Reforma do Ensino Primário, autorizada pela Lei n. 249, de 22 de novembro de 1907, reorganizou a instrução pública do Rio Grande do Norte. O Decreto n. 178, de 29 de abril de 1908, reabriu a Escola Normal de Natal para o preparo de professores de ambos os sexos, restabeleceu a Diretoria Geral de Instrução Pública e criou uma rede de grupos escolares.

A Escola Normal no Rio Grande do Norte, assim como as demais do Brasil e de outros países, tornou-se um lugar generificado, um lugar social que é constituído e constituinte dos gêneros. Um espaço no qual as práticas realizadas convergiam para a construção de significados baseados nas diferenças sexuais (Nascimento, 2018, p. 17). À medida que formavam também informavam, conforme Louro (2004, p. 455), « uma série de rituais e símbolos, doutrinas e normas foram mobilizadas para a produção dessas mulheres professoras ».

Outros fatores importantes dizem respeito às ações do Estado nas formas de ingresso no magistério, bem como na regulação do ofício. Desse modo, a profissionalização dos professores cumpriu determinantes como a certificação a partir da formação na prática (saberes docentes e modos de ensinar), a aprovação em concurso, o constante atendimento aos regulamentos de ensino (exercício profissional, fiscalização e associativismo).

A atuação profissional de professoras primárias e a formação de cidadãos republicanos e úteis

Em fins do século XIX, a educação brasileira passou por reformas em seus diversos estados, tendo por propulsor o Estado de São Paulo. No bojo dessa transformação do cenário escolar, emergem Escolas Normais e Grupos Escolares, enquanto instituições educacionais propagadoras do ideário republicano. O Rio Grande do Norte já havia experimentado projetos de implantação da formação de professores, mas foi somente em 1907 que se efetivou uma instituição para o preparo de professores, bem como uma rede de instituições primárias destinadas ao ensino graduado (Nascimento, 2018).

Ao mesmo tempo, em 1909, outro projeto educacional ocorreu no Brasil. O Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, criou nas capitais dos estados do país Escolas de Aprendizes Artífices para o Ensino Profissional, vinculadas ao Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria. Não foi por acaso que o então Presidente da República, Nilo Procópio Peçanha (1909-1910), criou esta instituição de ensino profissionalizante primário, público e gratuito, bem como impôs sua obrigatoriedade.

Além de corroborar o aumento da população urbana, o intuito de controlar os excluídos do processo modernizador republicano era uma preocupação das elites à época.

O aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (Brasil, 1909).

Desse modo, na capital do Rio Grande do Norte, recortamos duas realidades de instituições públicas destinadas aos indivíduos em idade escolar. Em Natal, instalou-se o Grupo Escolar Modelo Augusto Severo, inaugurada em 12 de junho de 1908 (Silva, 2010) e no ano seguinte a Escola de Aprendizes Artífices, inaugurada em 3 de janeiro de 1910 (Gurgel, 2007). O que elas têm em comum? Este é o ponto fundante da nossa reflexão: professoras primárias e, por conseguinte, o curso primário.

Aparentemente, são instituições que em nada se afinam, visto que, de fato, são criadas com objetivos peculiares cada uma. Em síntese, uma destina-se à formação de uma pretensa elite intelectual, à formação dos dirigentes da nação e a outra objetiva formar « cidadãos úteis », a mão-de-obra necessária ao desenvolvimento do país. Ou seja, temos uma dualidade claramente expressa: a formação do cidadão republicano e do trabalhador. Em comum, o fato de ambas cumprirem objetivos republicanos: letrar, civilizar e, sobretudo, higienizar o contexto citadino.

No centro, estava a professora primária e o curso primário, cujo objetivo era desenvolver o aluno gradual e harmonicamente, a partir do ensino de leitura e escrita, da língua materna, do cálculo e desenho (Regimento Interno Grupo Escolar, 1909). Se por um lado havia a discussão acerca da atuação da professora no curso primário, quanto à realidade das classes mistas; por outro temos a realidade de sua atuação em classes totalmente destinadas a crianças do sexo masculino e em idade escolar distintas. No Grupo Escolar, eram admitidas crianças de ambos os sexos, entre sete e dezesseis anos. Na Escola de Aprendizes Artífices, a matrícula era exclusivamente de meninos entre dez e dezesseis anos.

A admissão dos alunos obedecia aos seguintes critérios: ter entre dez e dezesseis anos no máximo¹⁷⁸ e a preferência na matrícula deveria recair sobre os « desfavorecidos da fortuna ». As aulas eram ministradas no horário noturno e se dividiam em dois cursos: o primário, obrigatório para os alunos que não soubessem ler, escrever e contar, e o ensino de desenho, também obrigatório aos alunos que necessitassem da disciplina (Santos, 2000, p. 212).

É neste contexto que emergem os nomes das professoras diplomadas nas primeiras turmas da Escola Normal de Natal. Destacamos as professoras Ecila Cortez dos Santos Lima, que após a diplomação atuou no Grupo Escolar Modelo Augusto Severo e foi a primeira professora concursada do quadro da Escola Normal de Natal; e Maria do Carmo Torres Navarro, primeira professora do Curso Primário na Escola de Aprendizizes Artífices.

O jornal *A República* noticiou a necessidade de provimento da cadeira de Desenho, caligrafia, trabalhos manuais, exercícios físicos femininos e economia doméstica para a Escola Normal de Natal, em conformidade com o artigo 87, do Código de Ensino (1913). O mesmo jornal evidenciou:

Anteontem, às 18 horas, com a presença do Dr. Manuel Dantas, Diretor Geral da Instrução Pública e dos lentes Dr. Nestor Lima, João Tibúrcio, Theodulo Câmara, Dr. Alberto Roseli, Manuel Tavares Guerreiro, Francisco Ivo Cavalcanti, Luiz Antonio e Thomaz Bambini, realizou-se na Escola Normal, a prova de capacidade profissional do concurso para provimento efetivo da cadeira de desenho, caligrafia, exercícios físicos femininos, trabalhos manuais e economia doméstica da mesma escola. A única concorrente habilitada D. Ecila Cortez dos Santos Lima dissertou sobre a tese, uma hora antes sorteada e constante « Educação física. Caligrafia, suas espécies e discussão. As crianças e a necessidade de uma boa alimentação. Uma classe de trabalho manual (construção da pirâmide triangular). Terminada a preleção, foi facultada a palavra aos lentes para arguição da concorrente e em seguida procedeu-se o escrutínio secreto, sendo aprovada por unanimidade a referida concorrente. Presidiu a congregação o lente mais antigo João Tibúrcio, visto ser impedido o diretor Dr. Nestor Lima. Ontem, a diretoria da Escola Normal transmitiu à Diretoria Geral da Instrução Pública todos os papéis referentes ao dito concurso. Assistiram à preleção além dos alunos e alunas da Escola Normal, várias pessoas gradas e famílias. (Várias, 1914a, p. 1).

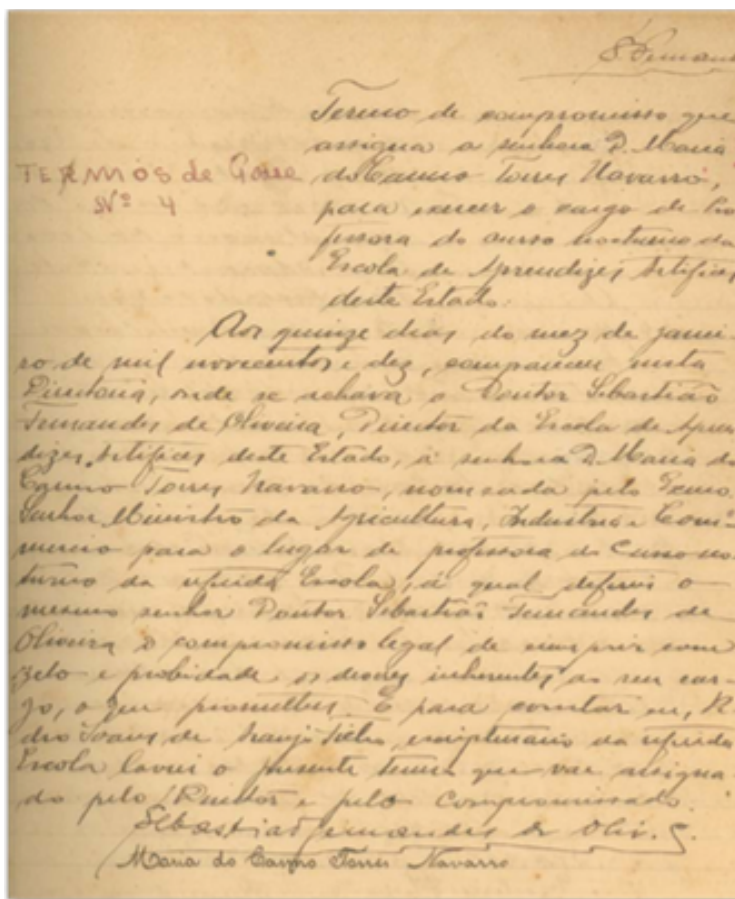
178 Os regulamentos apresentam variações quanto à idade de admissão na instituição, visto que em os Decretos n. 7.566, de 23 de setembro de 1909 (criação das escolas), e n.7.763, de 1909 (Instruções alterando o decreto anterior) exigiam idade de 10 anos no mínimo e 13 anos no máximo; o Decreto n. 9.070, de 1911 (regulamento): idade de 12 anos no mínimo e 16 no máximo; o Decreto n. 13.064 de 1918 (regulamento): idade de 10 anos no mínimo e 16 no máximo.

O impedimento ao qual se referia o jornal se dava em virtude de a professora ser casada com Luiz Antônio dos Santos Lima, professor da instituição e irmão do diretor Nestor dos Santos Lima. Nesse mesmo ano, a professora foi nomeada:

O Dr. Governador do Estado nomeou a professora D. Ecila Cortez dos Santos Lima para reger efetivamente a cadeira de desenho, caligrafia, trabalho manual, exercícios físicos femininos e economia doméstica da Escola Normal, com o vencimento da lei e para gozar das prerrogativas do Código do Ensino em vigor, visto ter sido unanimemente aprovada no concurso de títulos e prova de capacidade a que se submeteu perante a congregação da mesma escola, ficando-lhe marcado o prazo de oito dias para apostilar e assumir o exercício. (Várias, 1914b, p. 1).

As professoras normalistas estavam em diferentes espaços de atuação profissional. O magistério transformou-se em trabalho de mulheres (Louro, 2004). Foi também neste contexto que o primeiro corpo de funcionários da Escola de Aprendizes e Artífices do Rio Grande do Norte contou com a professora primária Maria do Carmo Torres Navarro. O quadro institucional era composto também por Sebastião Fernandes de Oliveira, na condição de diretor, Ezequias Pegado Cortez, escriturário, além de mestres de oficinas e porteiros. A referida professora, solteira, aos 21 anos foi nomeada para o curso primário, em 24 de dezembro de 1909. Tomou posse em 15 de janeiro de 1910, quando entrou em exercício. Foi somente em 1912 que a segunda professora primária da instituição foi registrada no livro de pessoal (1911). Maria Abigail Furtado de Mendonça, então com 18 anos, era também solteira e foi nomeada como adjunta de professora do curso primário.

No primeiro semestre daquele ano, o escriturário Ezequias Pegado Cortez redigiu os termos de posse de Maria Abigail Furtado de Mendonça e Raimundo Hostílio Dantas,



Termo de Posse de Maria do Carmo Torres Navarro. Fonte: Arquivo Geral do IFRN e Medeiros (2011).

contratados para dar suporte aos professores Maria do Carmo Torres Navarro e Abel Juvino Paes Barreto, professor de desenho.

Aos homens, cabia a direção das instituições, a inspeção do ensino, legislar e escrever sobre o movimento educacional. Às mulheres, a sala de aula. Esse reflexo da divisão sexual do trabalho é visível no histórico de diretores da Escola de Aprendizes Artífices, constituído por homens: Sebastião Fernandes de Oliveira (1909 a 1915), Silvino Bezerra Neto (1916 a 1918), Alcides Feijó Raupp (1927 a 1930) e Floriano Cavalcante de Albuquerque (1930).

Enquanto um resíduo do passado, a fotografia é um testemunho. « A imagem do real retida pela fotografia fornece o testemunho visual e material dos fatos aos espectadores da cena » (Kossoy, 2001, p. 34). O visível fotográfico captado de uma realidade imaginada e, portanto, construída por quem a capturou, haja visto que « toda fotografia tem sua origem a partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um aspecto dado do real, em determinado lugar e época » (Kossoy, 2001, p. 34).

Nesse sentido, temos o testemunho de uma realidade imaginada para a docência na Escola de Aprendizes Artífices. A presença da primeira professora primária da instituição, ladeada do diretor e demais funcionários, comunica a inserção profissional da mulher professora em um estabelecimento de ensino eminentemente masculino. Trata-se da marca da veracidade de uma realidade do passado, a « perenização do vivido » (Mauad, 2002). A austeridade evidente nas posturas, nos tons das vestimentas, é contraposta à imagem comunicada pela presença da professora, cujo traje evidencia seriedade, mas também a leveza pretensamente característica do feminino.

A inserção das mulheres professoras nas instituições continuava. No dia 25 de maio de 1923, a professora Celi-na Torres Navarro, solteira, foi nomeada para o cargo de adjunta de professora do curso primário. Em 26 de junho de 1926, ocorreu a nomeação da professora Maria do Carmo Cavalcanti, 22 anos, solteira.

Na década de 1930, foram contratadas as professoras: Maria Rosa Ribas Marinho, solteira, com registro de nomeação no dia 24 de abril de 1933; Maria Angelita Marinho, 24 anos, inicialmente para o cargo de



Primeiro corpo docente da EAA (1919?). Fonte: Arquivo Geral do IFRN e Medeiros (2011).

adjunta de professora do curso primário, firmando-se como professora de Geografia e História do Brasil; Ruth Marinho Souto, viúva, 34 anos, nomeada em 9 de fevereiro de 1935, como adjunta do curso primário (posteriormente, assumiu a disciplina de Português); e Maria de Lourdes Torres, solteira, nomeada em 1º de abril de 1936.

Convém observar o fato de essas professoras serem solteiras e viúvas. Até esse período, não localizamos registros de que fossem casadas no ato da nomeação. Se o celibato pedagógico também era uma exigência para elas, não nos foi possível confirmar.

Gurgel (2007, p. 159) apresenta a informação de que a professora do curso primário Maria de Lourdes Torres foi exonerada, a pedido, em 1943, por haver contraído matrimônio. Louro (2004), ao fazer referência à importância do trabalho para a sobrevivência feminina, assinala que o trabalho deveria ser exercido de modo a não afastar da vida familiar, dos deveres domésticos. Nesse contexto, o trabalho fora de casa era concebido como ocupação transitória, a qual deveria ser abandonada sempre que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe.

Considerações finais

Em resposta às questões postas inicialmente, assinalamos que as reivindicações por formação e atuação profissional femininas foram atendidas após a luta por inserção nos cursos de formação e atuação profissional. Apesar dos conflitos com o outro sexo, as mulheres professoras alcançaram seus espaços e protagonizaram cargos de direção, mesmo que tardiamente.

Muitas foram as professoras primárias diplomadas pelas Escolas Normais e em atuação nos cursos primários, como também em cargos e instituições diversos. Elas foram precursoras de uma formação e atuação que assumiram percursos convergentes e, às vezes, distintos. No caso do Rio Grande do Norte, as professoras prestaram importante contribuição à docência de gerações, assim como às ações de planejamentos das instituições as quais estiveram vinculadas. Protagonizaram movimentos de relevância no estado e no país na curta e na longa duração da história das instituições. Professoras com formação pedagógica e engenheiras as quais são potenciais objetos de análise, a exemplo de: Anaíde Dantas, Crisán Siminéa, Eleucia Bandeira Luz, Espedita Oliveira de Medeiros, Maria Alexandrina Sampaio, Maria de Lourdes Alves de Souza, Nalva Ramos e Ody Freire de Oliveira. A história de suas formações e atuação contribuem à compreensão da formação de professores e à atuação profissional das mulheres.

La Formation Professionnelle de la Professeure du Primaire et son parcours d'enseignement

Francinaide de Lima Silva Nascimento

Institut Fédéral d'Éducation, Science et Technologie du Rio Grande do Norte. École Doctorale « Éducation Professionnelle » (PPGEP/IFRN)
francinaide.silva@ifrn.edu.br

Révision :

Jacques Gleyse

Introduction

Que savons-nous sur la formation professionnelle de la professeure des écoles et de son activité? Nous validons l'inversion des perspectives historiographiques traditionnelles promues ces dernières années, afin de mettre en évidence la présence des femmes professeures dans une histoire des pratiques du quotidien éducationnel, donnant lieu à l'intégration des relations de genre en tant que catégorie de l'histoire. (Scott, 1995).

Quelles relations conflictuelles s'établissaient dans l'espace de sociabilité qu'est l'institution scolaire? Que revendiquaient les femmes professeures? Comment se passait le partage entre les pôles féminin et masculin dans cette configuration?

Au début du XX^e siècle, nous avons assisté à la réactivation d'une vieille question: les rôles sexuels des hommes et des femmes entre le domaine public et le privé. Dans ce contexte, l'école apparaît aussi comme une scène de conflits. Professeurs et professeures, hommes et femmes, agents publics sont soumis à des règlementations par l'État.

En même temps est abordée la question de l'inaptitude des femmes. C'est un des thèmes de réflexion d'Auguste Comte (1798-1857), qui traitait de: « l'inaptitude radicale chez la femme à gouverner, même au sein de la famille », en vertu de « l'espèce d'état infantile continu » qui caractériserait le sexe féminin. Même dans le micro-espace domestique, il existe une frontière variable entre le public et le privé. Le domestique ne pourrait pas lui être livré sans contrôle, mais il est convenu de confier aux femmes

— dans certaines limites — la famille, la maison, ce qui relève de la sphère privée. (Perrot, 1998, p.178).

La « divinité du sanctuaire domestique » serait-elle menacée avec l'insertion professionnelle féminine, même dans le cadre scolaire? Si la femme était investie d'un pouvoir social au foyer, d'un autre côté, à l'école son activité, bien que publique, se restreindrait à la salle de classe, extension des vertus rencontrées dans l'espace domestique?

Les conquêtes féminines émergent de l'esquisse timide de l'inversion des rôles, ceux de la femme émancipée revendiquant des droits civils et politiques, ainsi que l'accès aux professions intellectuelles et qui refuse de se confiner à la « vocation maternelle¹⁷⁹ ».

Bien que sous-jacentes au pouvoir féminin, des arguments se développent également quant au risque de la dégénérescence de la race et de la décadence des traditions. Cette question biologique et morale a été renforcée par la thèse du « célibat pédagogique », défendue dans le milieu intellectuel et éducatif brésilien de l'époque. « Le travail à l'extérieur serait acceptable pour les filles célibataires jusqu'à leur mariage, ou pour les femmes qui restent seules – les vieilles filles et les veuves. » (Louro, 2004, p.453). L'enseignement en tant qu'espace professionnel possible pour la femme est la position proposée.

Nestor dos Santos Lima (1921, 1927), professeur et directeur du Département d'Éducation du Rio Grande do Norte, en parlant du célibat pédagogique ou de la condition de la femme face à l'éducation et l'enseignement comme profession habituelle, abordait la discussion du repeuplement de l'Allemagne et de l'Autriche, dans une claire allusion à la condition de la femme en tant que procréatrice. En outre, il présentait des données datant de l'époque pour valider cette position en signalant le fait que la Réforme de l'Enseignement du Primaire dans l'Etat de Minas Gerais excluait les enseignantes mariées, puisque seules les femmes célibataires ou les veuves sans enfants y étaient autorisées.

« Et maintenant qu'il vient d'être concédé aux femmes le droit de vote par la législation électorale de mon Etat (*Rio Grande do Norte*), et par conséquent, l'égalité parfaite des deux sexes dans l'ordre politique, le problème devra être réexaminé, afin d'être commodément résolu. Ce que la pratique quotidienne nous enseigne, est que l'exercice simultané des deux fonctions — domestique et pédagogique — si elles ne sont pas dans l'absolu incompatibles, sont, au moins, préjudiciables à la perfection, à la régularité et à la qualité de chacune d'elles. ». (Lima, 1927, p.6-*grifo nosso*).

En référence évidente au mouvement suffragiste féminin du début du XX^e siècle, pour lequel l'Etat du Rio Grande do Norte a été une référence dans le pays avec la première

179 Nísia Floresta Brasileira Augusta (1885), intellectuelle et précurseur du féminisme au Brésil, elle discutait déjà au XIX^e siècle les *Droits des femmes et injustice des hommes* (1832).

élue: la professeure normalienne Celina Guimarães Viana¹⁸⁰, et l'élection d'Alzira Soriano, la première femme maire d'Amérique Latine, ce même éducateur encourageait la réactivation de la discussion sur la question de l'insertion féminine dans l'éducation, dans les espaces sociaux, en signalant les préjudices ou l'incompatibilité de la réalisation de deux tâches réservées uniquement aux femmes. Cependant, la formation des femmes professeures et leur performance était une réalité au début du XX^e siècle et, cet éducateur a directement été impliqué dans cette formation.

La Formation Professionnelle de la professeure du Primaire

L'institutionnalisation de la formation de professeurs a eu lieu en Europe à partir de la fin du XVII^e siècle, par exemple avec la première expérience « d'École Normale » de l'abbé français Charles Démié (1636-1689). Jean Baptiste de la Salle (1651-1719), fondateur de la Congrégation des Lassaistes, a établi une institution de formation de professeurs en 1688. En 1794, J. Lakanal (1762-1846) a proposé l'établissement des Ecoles Normales en France avec pour argument l'idée qu'il était nécessaire de former les professeurs afin d'améliorer les conditions d'enseignement.

En Prusse, au cours du XIX^e siècle, Wilhelm Humboldt (1767-1835) a développé une réforme de l'éducation également en rapport avec la formation de professeurs. De façon analogue, l'Italie a consacré son attention à la préparation de maîtres dans les Ecoles Normales, comme en témoigne la Loi Casati. En France, en 1830, le rapport de Victor Cousin annonçait le contrôle central des écoles primaires et de meilleures institutions pour former les professeurs.

Au Brésil, les diverses modalités expérimentées dans la formation de professeurs ont eu, néanmoins, des influences françaises, allemandes et nord-américaines (Araújo, Freitas et Lopes, 2008). Au XIX^e siècle, des pays dits « civilisés » comme la France, la Suisse, la Prusse, l'Italie, l'Autriche, l'Angleterre, la Suède, l'Espagne, les Etats-Unis, la Confédération Argentine et le Chili comptaient de nombreuses écoles et les perfectionnaient.

« Nous avons fondé, par conséquent, des écoles normales comme il se doit, mais soyons plus précautionneux et prudents lors de nouvelles tentatives, et je suis sûr que tous auront des raisons d'en louer l'idée » soulignait le politicien républicain et réformiste brésilien Antônio Almeida Oliveira (2003, p. 214).

L'un des principaux arguments pour l'installation des Ecoles Normales dans le pays était que ces institutions étaient sources d'études théoriques et pratiques, étant donné que, parallèlement à son enseignement, elles développent les goûts de l'élève pour sa vocation et lui forgent le caractère au travers des valeurs qui doivent couronner l'exercice de la pédagogie ». (Oliveira, 2003, p. 213).

180 Celina Guimarães Viana (1898-), première électrice du Brésil, est née à Mossoró dans le Rio Grande do Norte, fille d'Elisa Aguiar de Amorim Guimarães et José Eustáquio de Amorim Guimarães. Elle a épousé le bachelier et normalien Eliseu de Oliveira Viana. Le suffrage féminin dans l'Etat du Rio Grande do Norte est entré en vigueur à partir de la Loi n. 660, du 25 octobre 1927 (Schumacher; Brésil, 2000).

L'intense mouvement de réforme de l'instruction publique brésilienne diffuse les formes de circulation de modèles et d'idées pédagogiques faisant partie des changements politiques auxquels on aspire au cours de la période. Parmi les idées préconisées on trouve: l'obligation, la gratuité, la liberté et la sécularisation de l'enseignement, la coéducation des sexes et l'éducation féminine.

Antônio Almeida Oliveira (2003), inspiré par des idées étrangères, propose la construction d'un système d'enseignement public. Il défend l'existence d'Ecoles Normales pour l'un et l'autre sexe, comme il en existait dans divers pays comme l'Italie, la Prusse, la France et les Etats-Unis. Au Brésil, ces institutions existaient déjà dans les provinces de Bahia, Pernambuco et Rio Grande do Sul. Cependant, s'affirmait une résistance à la mixité dans les Cours Normaux selon l'argument que cela favoriserait la promiscuité entre les sexes. L'Ecole Normale de Bahia était source de préoccupation de la part des dirigeants politiques et éducatifs qui considéraient inconvenant le côtoiement de normaliens des deux sexes dans le même bâtiment, partageant les mêmes cours. La séparation était fortement défendue. La coéducation était considérée par la société, du point de vue moral, comme dangereuse (Nascimento, 2018, p.19).

Si fréquenter l'Ecole Normale était considéré comme préjudiciable à la femme, occuper des postes de décision n'était pas conseillé aux jeunes filles, car cela était considéré comme incompatible avec leur condition. On répand l'idée que les cours pouvaient être prodigués par des hommes ou des femmes, mais que la direction de l'établissement devrait être confiée à un représentant du sexe masculin.

En dépit de tout cela, l'Ecole Normale s'est constituée comme un espace de référence pour la formation de l'enseignant du primaire, spécialement pour les femmes professeures durant plusieurs générations. En effet, son caractère exemplaire et les changements constants didactico-pédagogiques intervenus dans le système éducatif sont rapidement assimilés par la société. Les enseignants du primaire se caractérisaient par la crédibilité et le sérieux de leur travail.

En Amérique latine, l'éducation au tournant du XIX^e et du XX^e siècle a été marquée par la création de l'école publique, à une époque dite de progrès et de modernisation des nations. Selon Ossenbach (2008) « les premières Ecoles Normales qui ont été créées, se sont constituées comme une pièce fondamentale de la consolidation des systèmes publics d'enseignement, au regard du fait qu'une des nécessités prioritaires était précisément la formation des professeurs. ». Il signale la précarité des expériences initiales lors de la création de cette institution, dans quelques pays latino-américains, dont l'objectif était de répandre la méthode d'enseignement mutuel pour les professeurs des écoles. Au sens strict, les Ecoles Normales ont été créées en étroite relation avec le processus de naissance de la législation scolaire. Au sein de celle-ci, des espoirs ont été placés dans l'avenir de l'école publique, vue comme une panacée pour le progrès et la modernisation des nations.

Accompagnant le processus mondial d'institutionnalisation de la formation des enseignants, la première Ecole Normale de Natal a été créée sous le deuxième règne du Brésil, notamment par le biais de la loi n. 671, du 5 août 1873. Elle a été installée dans le bâtiment Atheneu Norte-Rio-Grandense avec le même personnel enseignant de ladite institution et a commencé à fonctionner le 1er mars 1874, avec une inscription initiale de vingt élèves. Elle fonctionnait en régime d'externat et était exclusivement masculine. Elle a formé pendant 3 ans des enseignants mais a été fermée par le Décret n. 809, du 19 novembre 1877, pour ne pas avoir correspondu aux fins qui avaient entraîné son ouverture. La seconde tentative de fonctionnement d'une Ecole Normale a eu lieu à partir de la publication du décret n. 13, du 8 février 1890, sous l'administration d'Adolfo Afonso da Silva Gordo. Cependant, elle fut « morte-née », du fait que celui-ci n'est pas resté au poste de président de la province.

Dans la période républicaine, durant le Gouvernement de Pedro Velho de Albuquerque Maranhão, a été publié le Décret n. 18, du 30 septembre 1892, qui a autorisé le troisième fonctionnement de l'institution. Pourtant, elle n'a fonctionné qu'en 1897. Elle a formé des professeurs pendant seulement cinq années, jusqu'en 1901.

La réforme de l'Enseignement Primaire autorisée par la loi n. 249, du 22 novembre 1907, a réorganisé l'instruction publique dans l'Etat du Rio Grande do Norte. Le Décret n. 178, du 29 avril 1908, a rouvert l'Ecole Normale de Natal pour la préparation de professeur.es des deux sexes, a rétabli la Direction Générale d'Instruction Publique et a créé un réseau de Groupes Scolaires.

L'Ecole Normale dans le Rio Grande do Norte, ainsi que les autres à travers le Brésil et dans d'autres pays sont devenues un lieu « genré ». Un lieu social qui est constitué et constitutif des genres. Un espace dans lequel les pratiques réalisées convergeaient pour la construction de significations basées sur les différences sexuelles (Nascimento, 2018, p.17). Au fur et à mesure qu'elles formaient, elles informaient aussi, ainsi que l'affirme Louro (2004, p. 455) « une série de rituels et symboles, doctrines et normes ont été mobilisées pour la production des femmes professeures ».

D'autres facteurs importants concernent les actions de l'Etat dans les formes d'admission au professorat, ainsi que dans la régularisation de l'office. En ce sens, la professionnalisation des enseignants a répondu à des critères déterminants tels que la certification basée sur la formation pratique (savoirs et méthodes d'enseignement), la réussite au concours, le respect constant des règlements d'enseignement (pratique professionnelle, supervision et association).

L'exercice professionnel de professeurs des écoles et la formation de citoyens républicains et utiles

À la fin du XIX^e siècle, l'éducation brésilienne a été réformée dans les différents États, l'État de São Paulo jouant un rôle moteur. Au sein de cette transformation du monde scolaire, les Ecoles Normales et les groupes scolaires apparaissent comme des insti-

tutions éducatives qui propagent les idées républicaines. Le Rio Grande do Norte avait déjà expérimenté des projets de mise en œuvre de formation de professeurs, mais ce n'est qu'en 1907 qu'une institution a été créée pour la préparation de professeurs, ainsi qu'un réseau d'institutions primaires destinées à l'enseignement supérieur (Nascimento, 2018).

Au même moment, en 1909, un autre projet scolaire a été mis en place au Brésil. Le décret n.7.566, du 23 septembre 1909, a créé dans les capitales des états du pays des Ecoles d'Apprentis Artisans pour l'Enseignement Professionnel, liées au Ministère de l'Agriculture, Commerce et Industrie. Ce n'est pas un hasard si Nilo Procopio Peçanha (1909-1910), alors président de la République, a créé cette institution d'enseignement professionnel primaire, public et gratuit et l'a rendue obligatoire.

En liaison avec la croissance de la population urbaine, l'idée de contrôler les exclus du processus modernisateur républicain était une préoccupation des élites de l'époque.

« L'augmentation constante de la population des villes exige que les classes prolétariennes aient les moyens de surmonter les difficultés sans cesse croissantes de la lutte pour l'existence: pour que cela devienne possible, il faut non seulement permettre aux enfants des défavorisés de disposer de la préparation technique et intellectuelle indispensable, mais également de leur faire acquérir des habitudes de travail rentable, ce qui les éloignera de l'oisiveté ignorante, école du vice et du crime, ce qui est l'un des premiers devoirs du Gouvernement de la République, celui de former des citoyens utiles à la Nation. » (Brésil, 1909).

Ainsi, dans la capitale du Rio Grande do Norte, nous avons étudié la réalité de deux d'institutions publiques destinées aux individus d'âge scolaire. A Natal, on a installé le Groupe Scolaire Modèle Augusto Severo, inauguré le 12 juin 1908 (Silva, 2010) et l'année suivante l'Ecole des Apprentis Artisans, inaugurée le 3 janvier 1910 (Gurgel, 2007). Qu'ont-ils en commun? C'est la pierre angulaire de notre réflexion: les professeurs du primaire et, par conséquent, le cours primaire.

Apparemment, il s'agit d'institutions sans affinité puisque, de fait, elles sont créées chacune avec des objectifs propres. En bref, l'une est destinée à la formation d'une soi-disant élite intellectuelle, à la formation des dirigeants de la nation et l'autre a pour objectif de former des « citoyens utiles », la main d'œuvre nécessaire au développement du pays. Autrement dit, nous relevons une dualité clairement exprimée: la formation du citoyen républicain et celle du travailleur. Elles ont en commun le fait que les deux remplissent les objectifs républicains: éduquer, civiliser et surtout, assainir le monde urbain.

Au centre se trouve la professeure des écoles et le cours primaire, dont l'objectif est le développement graduel de l'élève, de manière harmonieuse, à partir de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, de la langue maternelle, du calcul et du dessin (Règlement

Interne Groupe Scolaire, 1909). Si d'un côté, il y avait discussion autour de l'exercice de la professeure au niveau primaire, lorsqu'il s'agissait de classes mixtes, de l'autre, on peut constater la réalité de son activité dans des classes destinées en totalité aux enfants de sexe masculin et d'âge scolaire différents. Dans le Groupe Scolaire étaient admis des enfants des deux sexes, entre sept et seize ans. A l'École d'Apprentis Artisans, l'inscription était exclusivement réservée aux garçons entre dix et seize ans.

L'admission des élèves obéissait aux critères suivants: avoir entre dix et seize ans au maximum¹⁸¹ et l'inscription préférentielle était réservée aux « défavorisés ». Les cours étaient donnés le soir et se divisaient en deux pôles: le primaire, obligatoire pour les élèves ne sachant ni lire, ni écrire ni compter, et l'enseignement du dessin également obligatoire, pour les élèves qui avaient besoin de la discipline (Santos, 2000, p. 212).

C'est dans ce cadre qu'apparaissent les noms des professeures diplômées dans les premières classes de l'École Normale de Natal. Nous retenons les noms des professeures Ecila Cortez dos Santos Lima qui après l'obtention de son diplôme a travaillé dans le Groupe Scolaire Modelo Augusto Severo qui était la première professeure titulaire de l'encadrement de l'École Normale de Natal et de Maria do Carmo Torres Navarro, première professeure du Cours Primaire à l'École des Apprentis Artisans.

Le Journal *A República* a diffusé une information concernant la nécessité d'une nomination pour le poste de Dessin, calligraphie, travaux manuels, exercices physiques féminins et économie domestique pour l'École Normale de Natal, en conformité avec l'article 87, du Code d'Enseignement (1913). Le même journal a signalé que:

« Avant-hier, à 18 heures, en présence du Dr. Manuel Dantas, Directeur Général de l'Instruction Publique et des professeurs de niveaux secondaire et supérieur Dr. Nestor Lima, João Tibúrcio, Theodulo Câmara, Dr. Alberto Roseli, Manuel Tavares Guerreiro, Francisco Ivo Cavalcanti, Luiz Antonio et Thomaz Bambini, a eu lieu dans l'École Normale, l'épreuve de compétence professionnelle du concours pour la nomination effective de la chaire de dessin, calligraphie, exercices physiques féminins, travaux manuels et économie domestique de la même école. L'unique concurrente sélectionnée D. Ecila Cortez dos Santos Lima a disserté sur le sujet, tiré au sort une heure avant. « Education physique. Calligraphie, ses types et ses débats. Les enfants et la nécessité d'une bonne alimentation. Une classe de travail manuel (construction de la pyramide triangulaire) ». L'exposé terminé, la parole a été donnée aux professeurs de niveau supérieur pour l'analyse de la prestation de la concurrente et ensuite on a procédé au scrutin secret. La candidate a été reçue à l'unanimité. Le professeur le plus ancien a présidé le jury, puisqu'il était interdit au directeur

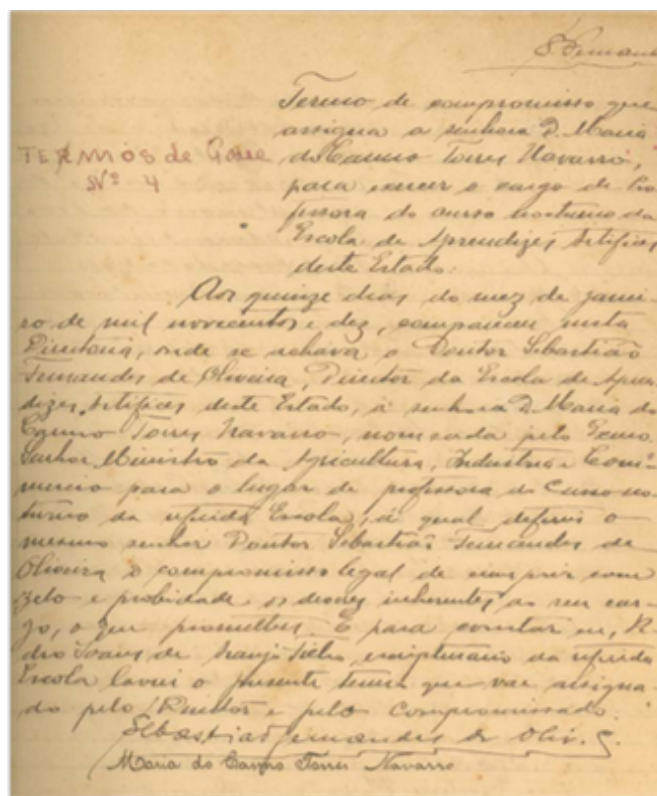
181 Les règlements présentent des variations quant à l'âge d'admission dans l'institution, puisque les Décrets n. 7.566, du 23 septembre 1909 (création des écoles), et n.7.763, de 1909 (Instructions changeant le décret antérieur) exigeaient un âge minimal de dix ans et de treize ans au maximum; le Décret n. 9.070, de 1911 (règlement): âge minimal de douze ans et maximal de seize; le Décret n. 13.064 de 1918 (règlement): âge de dix ans au minimum et de seize ans au maximum.

le Dr. Nestor Lima de le faire. Hier, la direction de l'Ecole Normale a transmis au Conseil Général de l'Instruction Publique tous les papiers relatifs au dit concours. Ont assisté à la présentation en plus des étudiants et étudiantes de l'Ecole Normale, plusieurs personnes et la famille. » (Divers, 1914a, p. 1).

L'interdiction, à laquelle le journal faisait référence, était due au fait que la professeure était mariée au professeur Luiz Antônio dos Santos Lima, professeur de l'institution et frère du directeur Nestor dos Santos Lima. La professeure a été nommée la même année:

« Le Dr. Gouverneur de l'Etat a nommé la professeure D. Ecila Cortez dos Santos Lima pour animer effectivement les cours de dessin, calligraphie, travail manuel, exercices physiques féminins et économie domestique de l'Ecole Normale, en raison de l'application de la loi et pour jouir des prérogatives du Code de l'Enseignement en vigueur, et au regard du fait qu'elle a été unanimement reçue au concours de titres et épreuve de capacité et après avoir été soumise aux épreuves du jury de la même école, elle disposait d'un délai de huit jours pour postuler et assumer la fonction. » (Divers, 1914b, p. 1).

Les professeures normaliennes étaient présentes dans différents lieux de l'activité professionnelle. L'enseignement est devenu un travail pour les femmes (Louro, 2004). C'est également dans ce cadre que le premier corps de fonctionnaires de l'Ecole d'Apprentis et Artisans du Rio Grande do Norte a intégré la professeure du primaire Maria do Carmo Torres Navarro. Le cadre institutionnel était également composé de Sebastião Fernandes de Oliveira, en qualité de Directeur, Ezequias Pegado Cortez, secrétaire administratif, en plus des maîtres d'atelier et portiers. Ladite professeure, célibataire, 21 ans, a été nommée pour le cours primaire le 24 décembre 1909. Elle a pris son poste le 15 janvier 1910, date de son entrée en fonction. Ce n'est qu'en 1912 que la seconde professeure du primaire de l'institution a été inscrite



Termo de Prisão de Função de Maria do Carmo Torres Navarro. Source: Archive Générale de l'IFRN et Medeiros (2011).

au Registre du Personnel (1911). Maria Abigail Furtado de Mendonça, alors âgée de 18 ans qui était également célibataire et a été nommée comme assistante-professeure du cours primaire.

Au cours du premier semestre de cette année, le secrétaire administratif Ezequias Pegado Cortez a rédigé les termes des prises de fonction de Maria Abigail Furtado de Mendonça et de Raimundo Hostílio Dantas, embauchées pour aider les enseignants Maria do Carmo Torres Navarro et Abel Juvino Paes Barreto, professeur de Dessin.

Les hommes étaient responsables de la direction des institutions, de l'inspection de l'enseignement, de la législation et de la rédaction de la réforme de l'éducation. Pour les femmes, c'était la salle de classe. Ce reflet de la division sexuelle du travail est visible dans l'historique des directeurs de l'École d'Apprentis Artisans composé d'hommes: Sebastião Fernandes de Oliveira (1909-1915), Silvino Bezerra Neto (1916-1918), Alcides Feijó Raupp (1927-1930) et Floriano Cavalcante de Albuquerque (1930).

Une source d'archive: la photographie en est un témoignage. « L'image du réel retenue par la photographie fournit un témoignage visuel et matériel des faits aux spectateurs de la scène » (Kossoy, 2001, p. 34). Le photographique visible capte une réalité imagée et, cependant, construite par celui qui l'a captée, du fait que « toute photographie a son origine dans le désir d'un individu motivé pour figer en image un aspect donné du réel, dans un lieu et une époque déterminés » (Kossoy, 2001, p.34).

En ce sens, nous avons le témoignage d'une réalité inventée pour l'enseignement dans l'école des Apprentis Artisans. La présence de la première professeure du primaire de l'institution, qui côtoie le directeur et les autres fonctionnaires, informe sur l'insertion professionnelle de la femme professeure dans un établissement d'enseignement éminemment masculin. Il s'agit de la marque de la véracité d'une réalité du passé, la « pérennisation du vécu » (Mauad, 2002). L'austérité évidente dans les postures, dans les tons des vêtements s'oppose à l'image donnée par la présence de la professeure, dont la tenue met en évidence le sérieux, mais aussi la légèreté prétendument caractéristique du féminin.

Mais l'intégration des femmes professeures dans les institutions se poursuit. Le 25 mai 1923, la professeure Celina Torres Navarro, célibataire, est nommée pour le poste d'Adjointe- professeure du Cours Primaire. Le 26 juin 1926 a eu lieu la nomination de la professeure Maria do Carmo Cavalcanti, 22 ans, célibataire.



Première équipe d'enseignant de l'EAA (1917). Source: Archive Générale de l'IFRN et Medeiros (2011).

Dans les années 1930 ont été embauchées les professeures: Maria Rosa Ribas Marinho, célibataire, dont la prise de fonction date du 24 avril 1933, Maria Angelita Marinho, 24 ans, initialement pour le poste d'Adjointe-Professeure du Cours Primaire, devenant la première professeure de d'Histoire-Géographie du Brésil, Ruth Marinho Souto, veuve, 34 ans, nommée le 9 février 1935, comme Adjointe du Cours Primaire qui postérieurement, a assumé l'enseignement du Portugais et Maria de Lourdes Torres, célibataire qui fut nommée le 1^{er} avril 1936.

Il convient d'observer le fait que ces professeures sont célibataires et/ou veuves. Jusqu'à présent, nous n'avons trouvé aucune trace d'un éventuel mariage dans l'acte de nomination. Si le célibat pédagogique était également une exigence pour celles-ci, il n'a pas été possible de le confirmer.

Gurgel (2007, p. 159) indique que la professeure du cours primaire Maria de Lourdes Torres a été démissionnaire, à sa demande, en 1943, du fait qu'elle s'était mariée. Louro (2004), faisant référence à l'importance du travail pour la survie des femmes, souligne que le travail devrait être exercé de façon à ne pas éloigner la femme de la vie familiale, des tâches domestiques. Dans ce contexte, le travail en dehors du foyer était conçu comme une occupation transitoire, qui devrait être abandonnée à chaque fois que l'imposait la véritable mission féminine celle d'être épouse et mère.

Conclusion

En réponse aux questions initialement posées, soulignons que les revendications de formation et d'activité professionnelle féminine ont été satisfaites après une lutte pour l'intégration dans les cours de formation et d'exercice professionnel. En dépit de conflits avec l'autre sexe, les femmes professeures ont conquis leur place et ont occupé des postes de direction, même si ce fut tardivement.

Beaucoup ont été des professeures du primaire diplômées des Ecoles Normales et en exercice dans les cours primaires, ainsi qu'en postes dans diverses institutions. Elles ont été les « précurseuses » d'une formation et de pratiques qui ont façonné des parcours convergents et, quelquefois, divergents. Dans le cas du Rio Grande do Norte, les professeures ont apporté d'importante contribution à l'enseignement de nombreuses générations mais aussi des planifications d'enseignements des institutions auxquelles elles étaient liées. Elles ont joué un rôle dans des mouvements importants dans l'Etat et le pays dans la courte et la longue durée de l'histoire des institutions. Des professeures avec une formation pédagogique et des ingénieures sont de potentiels sujets d'étude, à l'instar de: Anaíde Dantas, Crisán Siminéa, Eleucia Bandeira Luz, Espedita Oliveira de Medeiros, Maria Alexandrina Sampaio, Maria de Lourdes Alves de Souza, Nalva Ramos, Ody Freire de Oliveira. L'histoire de leurs formations et de leurs vies contribue à la compréhension de la formation de professeurs et à celle de la vie professionnelle des femmes.

Referências | Bibliographie

- Brasil (1909). *Decreto no. 7.566, de 23 de setembro*.
- Brasil (1911). *Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Relatório apresentado ao presidente da República dos Estados Unidos do Brasil pelo Ministro de Estado dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio Dr. Pedro de Toledo, no ano de 1911*.
- Escola de Aprendizes Artífices do Rio Grande do Norte (1909). *Termos de Compromisso dos Empregados - 1909-1945*. Natal, 23 dez. 1909.
- ESCOLA de Aprendizes Artífices. *A República*, Natal, 1, 5 mar. 1914.
- ESCOLA NORMAL. *A República*, Rio Grande do Norte-Natal, sexta-feira, 3 de junho de 1914. n.144, 1.
- Kossov, B. (2001). *Fotografia e História*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Louro, L.G. (2004). Mulheres na sala de aula. In: Priore, M. (Ed.) *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Mauad, A.M. (2002). Prefácio. In: Ciavatta, M. *O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro, 1900-1930)*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Medeiros, A. L. de. *A forja e a pena: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendizes e Artífices de Natal à Escola Técnica Federal*. Natal: Editora IFRN.
- Nascimento (2018), F.L.S. *A escola normal de Natal (Rio Grande do Norte, 1908-1971)*. Natal: Editora IFRN.
- O ENSINO – Escola de Aprendizes Artífices. *A República*, Natal, 13 jan. 1912.
- Oliveira, A. A. (2003). *O Ensino Público*. Brasília, DF, Senado Federal, 4.
- Ossenbach, G. (2008). Prefácio II. In: Teive, G.M. G. (Ed.) *Uma vez normalista, sempre normalista – Cultura Escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense – 1911-1935)*. Florianópolis: Insular.
- Perrot, M. (1988). *Os excluídos da história: operários, mulheres, prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Rio Grande do Norte (Estado). *Presidente Alberto Maranhão. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo na abertura da Primeira Sessão da Sétima Legislatura em 1º de novembro de 1910*. Natal: Typografia d'A República, 1910, 7-8.
- Rio Grande do Norte (Estado). *Presidente Alberto Maranhão. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo na abertura da Terceira Sessão da Sexta Legislatura em 1º de novembro de 1909*. Natal: Typografia d'A República, 1909, 9.
- Rio Grande do Norte (Estado). *Lei 338, de 29 de novembro de 1913*.
- Rio Grande do Norte (Estado). *Decreto n. 359, de 22 de dezembro de 1913. Código de Ensino. Atos legislativos e decretos do governo do estado do Rio Grande do Norte*. Natal: A República.
- Santos, J.A. (2000). A trajetória da Educação Profissional. In: Lopes, E.M.T.; Faria Filho, L.M.; Veiga, C.G. (Eds.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Saviani, D. (2008). Prefácio. In: Araújo, J.C.S.; Freitas, A.G.B.; Lopes, A.P.C. (Eds.). *As escolas normais no Brasil – do império à república*. Campinas, SP: Alínea.
- Schriewer, J. (2000). Estados-Modelo e sociedade de referência: externalização em processos de modernização. In: Nóvoa, A.; Schriewer, J. (2000). *A difusão mundial da escola: alunos – professores – currículo – pedagogia*. Lisboa: Educa.
- Schumacher, S.; Brazil, E.V. (2000). *Dicionário Mulheres do Brasil – de 1500 até a atualidade biográfico e ilustrado*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 20(2) jul./dez., 71-99.
- Várias (1914a). *A República*, Rio Grande do Norte-Natal, quarta-feira, 5 de agosto, n.172, 2.
- Várias (1914b). *A República*, Rio Grande do Norte-Natal, terça-feira, 11 de agosto, n. 177, 1.

4^a PARTE

**ABORDAGENS
ETNOGRÁFICAS E
SOCIOLOGICAS**

**APPROCHES
ETHNOGRAPHIQUES
ET SOCIOLOGIQUES**

4^e PARTIE

Os « usos corretos do corpo » para mulheres na Educação Profissional: o exemplo do curso técnico em Cuidados e Serviços à Pessoa e aos Territórios¹⁸²

Séverine Depoilly

Universidade de Poitiers

Laboratório GRESCO EA 3815

severinedepoilly80@gmail.com

Tradução:

Cláudia Moraes e Avelino Neto

Revisão:

Ilane Ferreira Cavalcante

Introdução

As garotas matriculadas em cursos da Educação Profissional francesa, principalmente naqueles cuja capacidade de qualificar os estudantes é questionável, raramente recebem atenção e interesse do campo das pesquisas em educação. Referimo-nos às formações preparatórias para diplomas e qualificações de nível III e IV¹⁸³ (CAP, BEP e *bac* profissional)¹⁸⁴. Certamente, seria adequado aqui apresentar melhor as nuances de nosso argumento. Indiscutivelmente, encontramos indícios – especialmente em trabalhos muito recentes – de um interesse sobre esse público escolar sob duas perspectivas.

Na primeira, um certo número de trabalhos (Moreau, 1995; Pahleta, 2012; Jellab, 2001; Charlot, 1999) demonstraram a permanência da posição de dominada ocupada pelas

182 Esse texto deve muito à leitura atenta de Julie Thomas. Agradeço-a imensamente pela riqueza de seus conselhos.

183 Os BEP (*Brevets d'Études Professionnelles*), os CAP (*Certificats d'Aptitude Professionnelle*) e os *bac* profissionais preparam essencialmente para trabalhos como operários e empregados. Cada um desses diplomas propõe estudos teóricos, técnicos e práticos assim como tempos de formação em escola e empresas.

184 NT: BEP, CAP e *bac* (abreviação de *baccalauréat*) são exames aos quais os estudantes franceses se submetem ao durante ou ao término do Ensino Médio. Esses apresentados pela autora são feitos exclusivamente pelos alunos matriculados em cursos da Educação Profissional (os liceus profissionais), permitindo-lhes o acesso a outras possibilidades formativas ou diretamente ao mundo do trabalho.

meninas na ordem da formação e da inserção profissional, sejam elas escolarizadas no ensino geral ou profissional. Na outra perspectiva, essa mais recente, pesquisadoras estão interessadas nas estudantes, ao investirem em formações ditas « masculinas », que se tornam exceções ao transgredir as normas de gênero e ao perturbar o princípio da *antidiversidade*, organizador de determinados espaços escolares. Segundo as autoras, trata-se de se interrogar sobre as condições de possibilidade de transgressão e/ou sobre os custos ou freios dessas tentativas de ultrapassar as normas de gênero (Mosconi, 1987; Mosconi e Dahl-Lanotte, 2003; Couppié e Epiphane, 2006; Lemarchant, 2017; Thomas, 2013; Denave, 2019).

As meninas, durante muito tempo, foram excluídas da formação profissional (Pelpel e Troger, 1993) e, depois, viram-se confinadas às formações ditas « femininas », as quais oferecem oportunidades socioprofissionais incertas e, na maioria das vezes, condições precárias de emprego. Se comparadas às meninas de outros percursos formativos, as estudantes da Educação Profissional, ainda hoje, talvez tenham mais dificuldades para se beneficiar dos seus melhores investimentos educacionais.

Resistente à diversidade de gênero, às mudanças e desenvolvimentos sociais, a Educação Profissional francesa aparece, assim, como um ponto de observação particularmente relevante dos processos pelos quais operam a produção-reprodução das desigualdades sociosexuais e da aprendizagem sobre a divisão social e sexual das tarefas e do trabalho (Kergoat, 2014; Lamamra e Chaponnière, 2014). É na continuidade dessas análises e reflexões que situaremos aqui o nosso tema, focando em um campo de formação historicamente constituído como feminino: o cuidado e o serviço à pessoa. Essa formação pode ser considerada como uma versão atualizada e moderna da educação doméstica¹⁸⁵ devido ao público escolar que ela acolhe (na sua maioria, garotas vindas dos meios populares, com percursos escolares anteriores relativamente problemáticos) e aos conteúdos de formação que ela propõe (higiene, limpeza, cozinha, cuidados com crianças, economia social e familiar). Utilizaremos esse campo de formação para compreender o que a Educação Profissional francesa pode fazer às meninas das classes populares e como o faz¹⁸⁶.

Partindo dos dados de uma pesquisa etnográfica ainda em curso (ver metodologia abaixo) realizada em um liceu profissional preparatório para o *bac Cuidado e serviço à pessoa e aos territórios*, propomos descrever e analisar as formas e conteúdos do trabalho socializador implementado nesse percurso escolar específico. O trabalho socializador é aqui entendido no seu sentido mais amplo, isto é, como um trabalho de modelagem,

185 A educação doméstica nasceu nos últimos quinze anos do século XIX e desapareceu em 1984. Durante este período, ela formou toda uma geração de mulheres na racionalização das práticas domésticas: cozinha, costura, higiene, cuidado das crianças, gestão do orçamento familiar.

186 Interessarmo-nos especificamente pelas meninas no contexto deste estudo não significa que elas sejam as únicas destinatárias do trabalho socializador envolvido nesse campo de formação. Os rapazes são objeto dessa mesma função socializadora do trabalho, mas, nesse caso, as formas e a intensidade do fenômeno podem variar devido à diferença de gênero.

formação e transformação dos sujeitos sociais (Darmon, 2006) que, para ser compreendido em toda a sua complexidade, deve ser apreendido na base concreta da descrição dos processos de socialização, dos seus efeitos e dos seus produtos. Centraremos aqui o nosso estudo em alguns dos processos de socialização em curso, mostrando notadamente que, nessa área do cuidado e do serviço à pessoa, *fazer bom uso do seu corpo* é uma matriz central da formação escolar e profissional.

Na primeira parte da nossa reflexão, mostraremos que as meninas são encorajadas – pelos conteúdos do ensino e pelos dispositivos pedagógicos utilizados, de maneira mais ou menos explícita, porém difusa – a adotar modos de ser, fazer, falar, vestir e comportar-se. Elas devem ter um repertório de disposições para ser, agir e pensar em conformidade com um universo profissional orientado para o cuidado e para o serviço aos outros. Esses dispositivos desenham os contornos de um feminino popular que é considerado aceitável e respeitável¹⁸⁷ e produtor de relações sociais de sexo e classe social.

Indicamos aqui que, para entender este trabalho socializador, levaremos em conta a especificidade do liceu profissional, que é um espaço tanto de socialização escolar quanto profissional. Nessa modalidade de ensino, as estudantes são regularmente convidadas a projetar-se em situações profissionais durante as aulas de tecnologia e de prática profissional. Da mesma forma, o tempo de aula dedicado aos estágios e à preparação destes últimos são apoios importantes relativamente à socialização das estudantes para as diversas profissões e práticas profissionais visadas pela formação.

Notemos que as lógicas socializadoras específicas da formação no liceu profissional se encarnam nas relações entre estudantes e docentes, entre as próprias estudantes, mas também no confronto de estudantes com os suportes do trabalho, os conteúdos dos saberes, os « instrumentos escolares »¹⁸⁸ (Darmon, 2006) (folhas, cadernos, canetas, mas também uniformes, máquinas, ferramentas profissionais), que têm a particularidade de manter uma relação complexa e estreita com as atividades profissionais nas quais as estudantes são sempre convidadas a projetar-se.

Se estivermos corretas na hipótese segundo a qual, nessa modalidade educativa, se experimenta um processo de formação e transformação dos sujeitos sociais, nós não consideramos que as meninas, em relação às quais se exerce tal processo, sejam simplesmente « suscetíveis », receptáculos passivos desse trabalho socializador. É verdade que elas não se submetem e não aderem completamente, sem contestar, às práticas socializadoras. No entanto, no contexto desta pesquisa, optamos por focar

187 B. Skeggs (Skeggs, 2015) mostra que a respeitabilidade é, no meio popular, um estilo de feminilidade produzida, especialmente, pelas relações sociais de gênero e de classe. Cuidar dos outros é uma das dimensões essenciais de respeitabilidade para essas mulheres, atributo que as permite se distinguir das camadas mais frágeis das classes populares. A « respeitabilidade » está no cerne da formação profissional em cuidados na qual essas mulheres se matriculam.

188 Darmon M, *La socialisation*, op., cit., p. 62.

nas maneiras de socialização, ou seja, nas normas, valores e práticas circulantes nos espaços formais e informais da instituição.

Na sequência desse primeiro momento, estenderemos a reflexão para a análise dos conteúdos — entendidos como conteúdos de práticas, normas e valores — das técnicas e práticas profissionais ensinadas às alunas e que põem em questão o corpo das meninas. Assim, esse trabalho apresenta um duplo interesse: ao mesmo tempo em que ele nos convida a desconstruir a evidência das disposições naturais das meninas para o cuidado e o serviço à pessoa, faculta apreender as formas precisas e concretas do trabalho ao qual essas discentes são preparadas. A partir disso, pode-se deduzir a posição a elas atribuída na divisão do trabalho.

Metodologia: escolhas e práticas da pesquisa em um liceu profissional

O interesse pelas formas do trabalho socializador experimentado em um curso específico da educação profissional exige uma explicação precisa acerca das escolhas metodológicas e das práticas de pesquisa de campo que organizam o estudo.

Basearemos a nossa demonstração na utilização dos dados de uma investigação etnográfica atualmente em desenvolvimento, no interior de um liceu profissional, especificamente no curso *Cuidados e serviço à pessoa e aos territórios* (SAPAT). Esse percurso formativo, próprio do ensino agrícola¹⁸⁹, tem seu equivalente no curso de *Acompanhamento, cuidados e Serviços à Pessoa*, do sistema de ensino nacional francês (ASSP)¹⁹⁰. Em nível nacional, a atividade de SAPAT recebe 90% de meninas¹⁹¹.

O público bastante feminizado, acolhido nesses percursos da educação agrícola, tem duas outras particularidades: ele é essencialmente oriundo de áreas rurais e meios populares. Usamos a expressão « meios populares » no plural para indicar a variedade de posições no espaço social ocupadas por esses estudantes. Estes últimos são oriundos tanto de famílias pertencentes às camadas relativamente estáveis dos meios populares — isto é, pelo menos um dos dois pais têm um emprego fixo como operário, empregado ou como artesão com possível acesso à propriedade — quanto de parcelas bem mais precárias, em cujos lares nenhum dos pais tem emprego ou famílias monoparentais muito fragilizadas e empobrecidas.

Por fim, nota-se que as trajetórias escolares precedentes dessas estudantes foram relativamente caóticas, marcadas pela reprovação e/ou por orientações precoces no

189 Na França, o ensino agrícola depende do Ministério da Agricultura, mas mantém relações estreitas com o Ministério da Educação Nacional. O Ministério da Agricultura oferece os mesmos diplomas nas carreiras de formação geral, tecnológicas e profissionais. Os cursos de formação oferecidos pela educação agrícola destinam-se a responder às mudanças no mundo agrícola e às necessidades económicas e sociais específicas das zonas rurais.

190 NT: SAPAT e ASSP são as siglas que identificam esses cursos (*Soins et services à la personne et aux territoires e Accompagnement, Soins et Services à la Personne*).

191 Relatório do Conselho Geral de Alimentação, da Agricultura e do Meio Rural 17045, Ensino Agrícola e Territórios, setor serviço, janeiro de 2018.

último ano do colégio¹⁹² ou nas Casas Familiares Rurais (MFR)¹⁹³, situações bastante comuns para muitos estudantes da educação profissional pouco preparatória¹⁹⁴. Essas estudantes raramente optaram pelo liceu profissional, ou escolheram-no como segunda opção ou « por falta de escolha » – tal como afirmaram muitas das discentes entrevistadas –, por não terem conseguido entrar em cursos do liceu geral.

O raciocínio aqui apresentado apoia-se numa pesquisa em andamento e fundamenta-se em uma análise inicial de um *corpus* documental cuja construção ainda está em processo. O que é proposto na presente contribuição tem, na verdade, o estatuto de primeiras hipóteses de trabalho. Elas são suficientemente sólidas para serem expostas, mas serão objeto de aprofundamento no decurso da investigação, com vistas a serem completamente consolidadas teoricamente.

Nessa fase, portanto, a pesquisa etnográfica permitiu a observação de 75 horas de aulas — em turmas do segundo, do primeiro e do último ano do liceu profissional¹⁹⁵ —, principalmente nas disciplinas ditas técnicas e profissionais, mas também nas prope-dêuticas, como o Francês e a História-Geografia. Quaisquer que sejam os componentes curriculares, visa-se o aprendizado de saberes acadêmicos, competências, conteúdos, posturas e técnicas profissionais.

A essa aprendizagem propriamente escolar e profissionalizante, se associam modalidades mais difusas de aprendizagem e, provavelmente, menos visíveis, mas às quais a observadora deve estar particularmente atenta. Trata-se de relações com o tempo, o espaço, o corpo, a organização, a divisão e à hierarquização de tarefas e de trabalho. Essas experiências são transmitidas aos estudantes e se referem a princípios socializadores particularmente potentes no liceu profissional.

A etnografia também permitiu a visita aos locais de estágio dos discentes (apenas instalações para idosos e deficientes) e o encontro com o(a) docente e com o(a) supervisor(a) de estágio que acolhe os(as) estagiários(as) em uma estrutura profissional e supervisiona seu trabalho. Essa prática de observação de cotidianos escolares visa ao reconhecimento de indícios reveladores de um trabalho disposicional, e é precisamente a partir da recorrência desses indícios que deduzimos algumas das formas da lógica socializante envolvida.

192 NT: Na França, o *colégio* corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental brasileiro. No último ou penúltimo ano, eles já podem escolher os cursos nos quais se matricularão quando ingressarem no liceu (Ensino Médio).

193 As Casas Familiares Rurais (*Maisons Familiales Rurales*/MFR) são estabelecimentos associativos contratados pelo Ministério da Agricultura. As MFR acolhem alunos dos dois últimos anos do colégio, muitas vezes com dificuldades escolares, e oferece-lhes cursos em alternância no CAP e depois a preparação para o exame do *bac* profissional.

194 NT: A « formação por alternância », a qual a autora se refere na nota de rodapé 12, diz respeito à prática pedagógica na qual os estudantes passam um período na escola, com as atividades próprias desse espaço, e outro nos espaços de prática profissional (empresas, fábricas etc). No Brasil, esse modelo parece se aproximar da proposta da *Pedagogia da Alternância*.

195 NT: No Liceu Profissional francês, os anos se organizam do seguinte modo: segundo ano, primeiro ano e, por fim, o ano terminal, depois do qual o estudante se submete ao exame

Assim, trata-se de observar os esquemas de socialização no momento em que são produzidos pelo contexto escolar, pelas práticas docentes, pelas interações entre professores e alunos. Esse trabalho de observação foi associado a cerca de vinte entrevistas (até agora) com estudantes e cinco com docentes. Os discursos produzidos nas entrevistas ressoam com os registros de observação, tornando a situação da entrevista o suporte para encontrar vestígios da possível internalização das disposições.

Por fim, no que diz respeito aos materiais recolhidos, salientamos que o conjunto de arquivos escolares dos(das) estudantes observados(as) foram consultados de maneira sistemática. Eles permitem o acesso a uma informação certamente não exaustiva, porém rica, concernente aos antecedentes escolares dos discentes, do Ensino Elementar até Liceu Profissional. Acima de tudo, eles possibilitam, na lógica da pesquisa, compreender o significado da orientação no Liceu Profissional e os princípios de escolha que organizaram o encaminhamento para o curso SAPAT. Os boletins escolares e as fichas de orientação constituem fontes de informação reconhecidamente imperfeitas, mas preciosas.

Entre o mundo escolar e o mundo profissional da prestação de serviços: os contornos de uma certa feminilidade popular

O serviço à pessoa e às coletividades é historicamente construído como uma especialidade feminina. Em muitos dos seus conteúdos, a formação em SAPAT se parece com a educação doméstica¹⁹⁶ (higiene, cozinha, limpeza doméstica, puericultura) e mantém com esta última um ponto comum. Ele carrega e manifesta uma tensão, uma ambivalência entre a qualificação profissional das mulheres e a naturalização das suas competências, formação e moralização, trabalho doméstico e assalariado, enfim, entre uma possível emancipação e a permanência da dominação das mulheres dos meios populares (Fraise, 2009; Roll, 2013; Rogers, 2018).

A observação de cotidianos escolares mostra, assim, outras formas de paradoxos. No âmbito da formação profissional das meninas, mesmo sendo consideradas « naturalmente » mais ajustadas a esses universos de formação e às práticas profissionais que elas mobilizam, seus comportamentos são rigorosamente supervisionados. O corpo é o suporte central para o que parece ser um verdadeiro trabalho de modelagem de conduta. Trata-se, portanto, de transformar o corpo das meninas e alguns dos seus usos, a fim de conformá-los tanto às práticas profissionais reais quanto aos princípios, normas e valores que regem a formação para o cuidado e para o serviço às pessoas. O corpo no trabalho deve, dessa maneira, desvelar as boas disposições morais das meninas. Mostraremos isso nas linhas seguintes.

¹⁹⁶ NT: Na França, por muito tempo, a educação doméstica (*enseignement ménager*) foi uma disciplina escolar presente nas escolas destinadas às meninas.

O corpo « limpo »

O corpo das meninas e sua supervisão parece ser central na ordem da formação. Ele é objeto de uma atenção constante dos(as) docentes, e notadamente – mas não exclusivamente – daqueles(as) de disciplinas profissionais. Assim, trata-se de ensinar às meninas as boas atitudes relativas ao corpo, aos trajés e à linguagem, posturas consideradas apropriadas e essenciais para o universo profissional vislumbrado.

Primeiramente, o bom uso do corpo requer saber adotar e aceitar as vestimentas profissionais. Os rituais de se vestir e seu controle antes de cada entrada na Sala de Saúde ou na Cozinha Pedagógica demonstram, com particular eficácia, o rigor do trabalho de supervisão a que as meninas são submetidas. Posteriormente, após vestirem blusa, calças, sapatos, touca e prenderem o cabelo em coques – indumentária profissional sem a qual são excluídas da aula prática –, as meninas são vistoriadas pelas professoras, que verificam se as unhas das discentes estão cortadas (e sem trabalho de manicure), se não estão usando maquiagem, joias ou *piercings*. As roupas de trabalho devem permitir que as feminilidades sejam neutralizadas.

Segundo as próprias docentes, todavia, o mundo profissional raramente é tão exigente, especialmente no que diz respeito à maquiagem, esmalte e joias, os quais são muitas vezes tolerados. Trata-se, na verdade, de fazer com que as meninas incorporem a necessidade de saber demonstrar, no mundo do trabalho por elas frequentado – os quais também podem ser vislumbrados para a obtenção de estágios –, que elas conhecem e dominam os códigos profissionais correntes nas estruturas direcionadas aos serviços e cuidados à pessoa. Regularmente, os(as) docentes se esforçam para convencer as meninas, às vezes de forma brutal, da validade dessas exigências, relacionando-as com os princípios de respeito às regras de higiene e segurança em voga nos aparelhos coletivos do atendimento ao público. É a boa auto-higiene e o corpo « limpo » que podem, então, ser o objeto de um trabalho docente explícito. Assim afirma Amandine, docente de economia social e familiar:

« Às vezes, eu entro nas salas e eu digo a elas: “está fedendo”. Elas dizem: “Ah, não diga isso, senhora”. Mas eu digo: “Sim, vocês cheiram mal. Vocês estão no serviço à pessoa. Isso não é profissional”. A algumas, eu encaro e digo: “Você tem que ir se lavar agora. Você tem 18 anos de idade, tem condições de vida familiar e tudo isso... não me importo. Aos 18 anos você toma banho sozinha. Você veste calcinhas limpas todos os dias...”. Bem, é isso, você tem que dizer a elas, você tem que chocá-las um pouco também porque, em empresas, isso não pode acontecer (...)

“Meninas” — eu disse a elas mil vezes — “retirem todos os *piercings*, não quero ver nada”. Se você trabalha em um hospital ou em uma organização, são germes, *stafilococcus*, a causa primeira de infecção. Se elas trabalham em

creches e não respeitam as condições de higiene vão trazer muita imundície para seu(s) filho(s) ».

Na ocasião descrita, a atenção dispensada ao corpo se apresenta em termos de limpeza e higiene, e não em termos de estética, como pode ser o caso em outros campos profissionais (Cochennec, 2004; Schütz, 2006). No nosso caso, o alvo parece ser a profissionalização das meninas, a qual se alicerça, ao menos em parte, na transmissão de uma feminilidade relativamente neutralizada (Molinier, 2002). Mas não se trata apenas disso, pois as recomendações feitas pela docente não valem apenas para a prática laboral. Elas encontrarão aplicação no futuro papel familiar para o qual as jovens são frequentemente direcionadas: o de mãe.

Assim, é para não transmitir micróbios ao « seu(s) filho(s) » ao regressar do trabalho que elas devem ser vigilantes quanto ao devido respeito às normas de higiene. A continuidade estabelecida entre os mundos do trabalho e da família/casa é uma componente importante do trabalho de normalização de condutas e de práticas das meninas no âmbito do curso em questão. Ademais, não se pode esquecer que a comunicação entre esses dois mundos é frequentemente apresentada pelos(as) professores(as) como um elemento central da formação, atestando a sua utilidade tanto para a vida profissional como para a privada e familiar. Se as normas circulantes no âmbito escolar não dizem nada sobre a sua apropriação e internalização pelas jovens, elas lembram algumas das formas de supervisão, moralização e domesticação praticadas de maneira significativa em relação às mulheres oriundas dos meios populares (Donzelot, 1977; Boltanski, 1984; Anthouard, Thomas, 2019).

O corpo dócil

Se, por um lado, controlar a aparência significa regular os trajes profissionais, por outro também é dispor das qualidades exigidas pela atividade de cuidado e serviço à pessoa. Isso se materializa através de todo um repertório de atitudes corporais, encarnadas numa certa abordagem supostamente dinâmica e agradável, em formas de se comportar, de ocupar o espaço, de olhar para o interlocutor, de sorrir para ele e de falar. As aulas de Prática Profissional são oportunidades para formular e reformular com estudantes as atitudes corretas a adotar, manifestas em certos usos adequados do corpo.

Acerca desse contexto, recorreremos, na citação a seguir, às nossas observações nas aulas de Economia Social e Familiar, em janeiro de 2019:

« A partir de situações profissionais relacionadas com o atendimento ao público, as meninas são, antes de tudo, convidadas a refletir, em grupo, sobre as respostas a serem dadas, as quais serão registradas no papel. Em seguida, elas encenam as respostas numa espécie de jogo. Todas dispõem de uma lista de critérios de observação a serem contemplados na dramatização, à medida que

as alunas encenam. O diálogo abaixo se refere à primeira fase de resposta às questões em grupo.

Situação 1 / Sra. M., 72 anos, apresenta-se na recepção da prefeitura. Ela tem dificuldades de preencher documentos administrativos e pede a sua ajuda. Ela tem dificuldade em entender a sua explicação. As pessoas ficam impacientes na fila e mostram que não estão satisfeitas.

MONIQUE, a docente: Então, garotas, o que vocês poderiam fazer nesse caso?

ALIZÉE: Bom, nós explicamos para que ela compreenda.

MONIQUE: Bem, já começamos com o seguinte: você não fala com um chiclete na boca, como você está fazendo agora. Isso dá uma má impressão. E você explica uma vez e ela não entende, e ela insiste. Durante esse tempo, a fila de espera aumenta. O que você faz?

NELLY: Podemos levá-la para outro lugar.

MONIQUE: Como assim?

NELLY: Propomos que ela se sente para esperar enquanto nos ocupamos das outras pessoas.

MONIQUE: Sim, boa ideia. Mas se ela não ficar satisfeita?

OLGA: Afff, os velhos são chatos. Em Leclerc, chegam sempre às 8h30, pois não têm mais nada para fazer durante todo o dia.

SONIA: É, além do mais, são eles que têm mais tempo

MONIQUE: Não, mas tudo bem, pouco importa. O que vocês fazem com a sra. M.?

ALIZÉE: Mandamos ela à merda (Alizée ri com outras estudantes da turma)

MONIQUE: Sério, meninas, vocês não devem demonstrar seus sentimentos, vocês devem permanecer neutras, mesmo se isso as irrita muito.

ALIZÉE: Bom, gentilmente dizemos a ela que compreendemos seu problema e que vamos atendê-la logo.

MONIQUE: Sim, muito bem. Temos que tranquilizar a pessoa, é importante. No serviço às pessoas, vocês falam as coisas com um sorriso, porque com um sorriso tudo fica melhor. No atendimento, você pode ser aquela com a qual

nos indisponemos, mas também aquela que dá um jeito em tudo. É preciso saber permanecer no seu lugar, aprender a se curvar. Existem cursos que ensinam a fazer isso.

O objetivo da cena acima descrita é tornar explícitas (por meio da discussão das situações), e depois incorporar (especialmente por meio da encenação), algumas das atitudes corporais e gestuais associadas às emoções e sentimentos (Hoschild, 2017; Jeantet, 2018) considerados adequados à situação de atendimento. Algumas destas posturas corporais estão claramente definidas na lista de critérios a observar na encenação. Podemos destacar os seguintes procedimentos: « busto ereto sem rigidez, voltado para o interlocutor, mãos ocupadas, rosto levantado para o interlocutor, olhar franco, sorriso ».

A situação de atendimento, tal como é proposta às estudantes, pressupõe duas coisas: lidar com o pedido de informação de um usuário e gerir possíveis insatisfações de outras pessoas que aguardam na fila de espera. Essa situação não envolve qualquer relação de serviço, conforme sugerido pelas referências explícitas da docente, com certas posturas corporais a serem evitadas ou adotadas por meninas. Livrar-se do chiclete, sorrir, ficar no lugar, se curvar, permanecer neutra, não demonstrar nada, ou seja, ser capaz de esconder os próprios aborrecimentos ou impaciência com usuários possivelmente desagradáveis: esse conjunto de atitudes representa, efetivamente, todo um repertório de usos do corpo, os quais devem ser capazes de revelar tanto a preocupação e apreço pelos outros quanto uma certa forma de docilidade.

Com efeito, para as meninas, a questão é aprender a lidar com a insatisfação e a raiva dos usuários sem responder-lhes. Na verdade, se a relação de serviço é não raro apresentada de forma positiva pela docente (cujo discurso aponta que se trata, de fato, de « tranquilizar », « encontrar soluções » e « dar um jeito em tudo »), ela também se caracteriza, possivelmente, por uma relação de domínio e pelo forte contraste entre « aquela com a qual nos indisponemos » e « aquela que dá um jeito em tudo ». Notemos, igualmente, a possibilidade de legitimamente nos questionarmos acerca da dimensão « prestativa » (Hoschild, 2017; Jeantet, 2003; Schütz, 2006, 2018) contida em tal relação entre um usuário, um cliente e um prestador de serviços. Segundo os conselhos da docente, essa relação pressupõe « saber se curvar » e « permanecer no seu lugar », e potencialmente contém uma relação de domínio ligada ao status do trabalho de recepcionista e à própria natureza das suas funções. Dependendo da situação, isso pressupõe tanto « prestar serviço » como « estar ao serviço de ».

Para essas jovens, o desafio também consiste – talvez acima de tudo – em aceitar ser « aquela com a qual nos indisponemos », mesmo que ela seja capaz de resolver tudo. De fato, as meninas observadas não se deixam enganar por essa tensão e pelo envolvimento por ela implicado. Esse engajamento não está de acordo com todo um conjunto de disposições juvenis, mais inclinadas à transparência e à franqueza nas relações, às

quais nos remetem as primeiras reações espontâneas de Alizée e Olga: « Sim, os velhos são chatos », « mandamos ela à merda ».

O corpo decente

O corpo sexualizado das meninas aparece como um eixo de uma grande preocupação entre os agentes escolares. O Liceu Profissional acolhe adolescentes que, uma vez desobrigadas do uso do uniforme de trabalho, adotam os códigos de comportamento e vestimentas em consonância com a ordem de sociabilidade feminina juvenil. Ela autoriza, ou até encoraja, uma certa estetização de si baseada no uso de maquiagem mais ou menos discreta, o traje de certas peças como shorts ou macacão curto, saias curtas, blusas regatas, decotes, roupas transparentes, justas e brancas, que podem revelar certas partes do corpo ou roupas íntimas.

No entanto, o que impressiona a frequente observadora dos diferentes espaços escolares é menos os trajes realmente usados pelas meninas e mais o significativo distanciamento entre a realidade do uso efetivo desses trajes e a importância por eles assumida por ocasião das discussões entre os(as) agentes escolares ou das aulas com as alunas. Estas últimas, no campo observado, regularmente usam mais vestimentas esportivas como *jeans*, suéteres, tênis, mochilas, cabelos presos ou tranças em vez de trajes muito femininos e sexualizados.

Na verdade, a magnitude dessa distância torna ainda mais evidente a força do trabalho de socialização corporal operado pelo controle e supervisão das formas de sexualização e desvelamento do corpo das meninas. É quase sempre com base nas regras em uso no mundo profissional que os(as) docentes justificam seus comentários sobre o trabalho realizado pelas meninas e sobre sua aparência. Alicia, por exemplo, professora de Cuidado e Serviço à Pessoa, assevera o seguinte:

« Uma vez, eu cheguei no trabalho disfarçada, vestida como elas, de calças jeans apertadas, de regata que deixa ver os seios, calças que deixavam ver a calcinha, e com uma super maquiagem. Elas ficaram chocadas. Depois eu disse a elas que isso as chocava, mas na verdade, não as incomodava o fato de elas imporem isso aos outros. É pouco profissional ».

Já Lisa, docente do mesmo componente curricular, afirma:

Às vezes, por baixo da blusa delas, você pode ver tudo. Eu digo para elas terem mais cuidado com a roupa íntima, para que ela permaneça adequada e decente.

As atitudes corporais e as práticas de vestuário das jovens são aqui ridicularizadas por Alicia para melhor mostrar o caráter inadequado, « chocante » e, portanto, transgressor dos limites do respeitável no contexto da prática profissional. As jovens devem perceber

a falta de decência subjacente a um corpo considerado demasiadamente exposto. O *hexis* corporal a ser transmitido às jovens nesse ambiente escolar profissionalizante desenha, de fato, os traços de uma certa feminilidade popular considerada aceitável e respeitável. Ela é medida e contida, devendo manter-se distante de uma feminilidade adolescente e popular, muitas vezes considerada muito sexualizada e, portanto, potencialmente vulgar (Mardon e Zeroulou, 2015; Kergoat, 2017).

Mas a socialização corporal, que se dá por meio da discussão de formas aceitáveis de estéticas femininas, abrange mais do que um investimento sobre o corpo. Sugere e contém uma forma de prática de inculcação de boas disposições morais, daquelas consideradas indispensáveis ao exercício das profissões do serviço às pessoas. Posturas corporais e morais estão, portanto, intimamente entrelaçadas no discurso das docentes, como veremos adiante:

« Belinda, professora de economia social e familiar, propõe às suas alunas do último ano do Liceu Profissional trabalharem sobre a conduta em atendimento em uma empresa. Na recepção, você é a imagem da sociedade, da empresa, você tem que ser educada e, às vezes, isso não é instintivo em você. Não pedimos para mudar a sua personalidade, mas para ser consciente do que faz.

Então, qual é a roupa?

LISA: Em empresas é preciso se vestir adequadamente, não pode usar shorts. Esse meu, por exemplo, é muito curto.

BELINDA: Muito bem. E em creches?

ALIZÉÉ: Eu já me vesti com um macacão curto.

BELINDA: Não se pode usar *jeans* rasgados, tenham cuidado.

CLARA: Mas eu me vesti assim.

BÉLINDA: Sim, então... geralmente eles não gostam. Bem, você tem que estar de acordo com a empresa e não exagerar, você não vai vir com um corselete. Esteja atenta, é o seu trabalho, não se ofenda se um supervisor de estágio te disser alguma coisa. Não diga: « Bem, se é assim, vou embora ». É saber se portar. E na escola, nada de shorts. E seu peito, se você tiver seios avantajados... não é a mesma coisa quando se usa uma regata e quando não se usa quase nada ».

O curso, portanto, começa com uma discussão de vestimentas potencialmente aceitáveis, de acordo com as empresas. Podemos ver claramente o trabalho de esquadriçamento dos riscos provenientes de uma sexualização muito acentuada dos corpos,

por meio da referência explícita às formas de desvelamento do corpo. Sobre elas, é necessário indicar o seu caráter inapropriado nos espaços laborais, manifestado por meio do uso do corselete, pelo colo muito evidenciado, pelos shorts sem meias-calças, os quais mostram bastante as pernas.

Para essas jovens, contudo, o desafio é não apenas o de esconder o seu corpo, mas também o de saber adaptar-se aos diferentes ambientes profissionais, os quais podem não permitir as mesmas posturas em termos de atitudes corporais e de vestuário. Essa diferença é particularmente nítida entre essa feminilidade neutralizada exigida na Sala de Saúde ou na Cozinha Pedagógica e aquela sugerida na relação de atendimento ao público, a qual requer um traje profissional muito mais feminino, encarnado pelo uso de saias, blusas, sapatos de salto e maquiagem discreta. As garotas devem, portanto, saber se ajustar, fazer boas escolhas e encontrar o justo equilíbrio em termos de autoexpressão, sempre em função dos espaços laborais frequentados e dos próprios atributos físicos.

A essas recomendações de vestuário, associa-se todo um trabalho sobre as habilidades pessoais (Kergoat, 2018), envolvendo uma forma de moralização dessas garotas. Por serem a imagem de uma organização ou de uma empresa e consideradas aptas a ocupar postos de representação e/ou a estar em contato diário com os usuários, elas devem ser educadas, capazes de controlar a si mesmas, atentas, adaptáveis, não se ofenderem, não cometerem excessos. O bom controle de suas aparências corporais deve se manifestar tanto quanto as boas disposições morais. As disposições corporais, a estetização e o cuidado de si, competências que as jovens terão de aprender a mobilizar, são apresentadas como essenciais para a profissão. Tais disposições estéticas se associam às exigências morais, sendo consideradas, inclusive, como manifestação da moralidade. Delineiam-se, assim, os contornos de um legítimo corpo feminino popular e de uma respeitável feminilidade dos meios populares: ajustada, perfeitamente dosada, manifestando contenção, reserva, discrição e preocupação pelos outros.

A divisão social e sexual na formação em profissões de cuidado e serviço à pessoa

Como preparação para as ocupações na área de serviços – entendidos enquanto atividades profissionais orientadas para a produção de bens imateriais, implicando interações entre empregados e beneficiários (Le Feuvre, Benelli e Rey, 2012) –, as profissões do cuidado e do serviço à pessoa, exercidas majoritariamente por mulheres, parecem, a priori, mobilizar uma forte dimensão relacional. Um dos indícios da centralidade dessa dimensão se revela pela forma como esse campo formativo foi apresentado à pesquisadora, tanto pelas estudantes entrevistadas quanto pelas docentes.

Nesse caso, o gosto pelas relações e pela comunicação, a vontade de ajudar ou acompanhar pessoas vulneráveis (na maioria das vezes crianças, idosos ou pessoas com deficiência) constitui um modo de apresentação de si regularmente acionado pelas

estudantes entrevistadas. Da mesma maneira, as qualidades/competências consideradas necessárias pelos(as) docentes para os candidatos aos cursos em questão constituem um segundo indício da relevância do aspecto relacional. Escutar, ser paciente, calma e gentil são qualificações mobilizadas pelas docentes.

Assim, esses percursos profissionais mais frequentemente associados ao *care* parecem ser objeto de uma forma de « sobre-relacionalização » (Le Feuvre, Benelli e Rey, 2012). Efetivamente, para construir a dignidade da formação a relação é vista pelos(as) docentes e estudantes como um poderoso suporte, algo central. Contudo, a primazia dada a essa dimensão da formação tende a esvaziar, ou mesmo invisibilizar, as competências técnicas efetivamente postas em jogo pelas meninas, bem como a realidade concreta do seu trabalho.

Conquanto não se trate de negar a dimensão relacional contida nas práticas profissionais abrangidas pelo curso SAPAT, gostaríamos de questionar e reconsiderar essa magnitude da relação, para melhor definir os seus contornos¹⁹⁷. Sustentamos a hipótese de que ela serve para a manutenção de uma certa divisão sociosexual de tarefas e de trabalho. Para tanto, tomaremos como base situações concretas de aprendizagem, que funcionam enquanto formas difusas de socialização. Mais especificamente, parecem-nos particularmente heurístico considerar as conexões por elas abarcadas, o trabalho nelas implicados e os gestos e técnicas por elas demandadas às estudantes.

Da naturalização da competência relacional à aprendizagem de relações padronizadas e assimétricas

Assim que questionamos os(as) docentes ou os(as) supervisores(as) de estágio em organizações profissionais sobre as competências ou qualidades necessárias para a realização adequada de atividades laborais, suas ponderações são unânimes: empatia, gentileza, calma, atenção com os outros, habilidades de escuta. Todos esses são elementos de « caráter » considerados essenciais.

Ao associar essas qualidades ao « caráter » dos indivíduos, as(os) docentes tendem a vinculá-las a uma disposição natural para as relações. No entanto, conceber essas competências como naturais implica reconhecer que elas não requerem nenhum trabalho em particular. Obviamente, tal perspectiva tende a ocultar o fato de a competência em questão ser, na verdade, objeto de um importante exercício em situações de aprendizagem escolar. Em situações de cuidados as pessoas, as meninas são encorajadas a se colocarem em um tipo de relação assimétrica, algumas das quais tentaremos explicar em forma e em conteúdo.

¹⁹⁷ Incluo essa reflexão na continuidade de algumas outras já produzidas no campo da Sociologia do Trabalho, as quais podem informar com particular eficácia o que está acontecendo nesses espaços escolares específicos, isto é, nos Liceus Profissionais. Tratando de certas profissões de serviço doméstico, essas pesquisas (Arborio, 2009; Le Feuvre, Benelli e Rey, 2012; Lechien e Cartier, 2012; Cartier, 2011, 2012; Bonnet 2015; Avril, 2012, 2018) nos convidam a interrogar-nos acerca do que subjaz o termo « relação » ou o trabalho do *care* ao qual a relação está correntemente associada.

A dimensão relacional das práticas de cuidados na Sala de Saúde¹⁹⁸ se apresenta, em primeiro lugar, na necessidade de implementar um determinado tipo de prática de comunicação com as pessoas destinatárias dos cuidados. Essa capacidade dialógica é conteúdo de uma avaliação dentre as provas práticas nos exames do curso de formação (CCF) e aparece em dois dos itens registrados como competência na grade avaliativa, a saber, « Comunicar numa situação profissional » e « Estabelecer uma relação com o usuário ». Nossa observação dos testes práticos, preparatórios para o CCF, em novembro de 2018, nos permitiu identificar quais dessas práticas eram utilizadas pelas estudantes:

« As estudantes passam em duplas. Victorine assume o papel da pessoa doente e Delphine o da cuidadora, na seguinte situação: Você está prestando auxílio à Sra. Jacques, que se encontra acamada devido a uma queda que lhe quebrou a perna e o pulso esquerdo. Ela te pede para arrumar a cama dela. Victorine se senta na cama hospitalar. Ela está com uma tpoia no braço e a perna imobilizada.

ELIZABETH, A DOCENTE: Vá, Delphine, faça como se eu não estivesse aqui, como numa instituição.

DELPHINE À VICTORINE: Eu preciso falar agora?

VICTORINE: É claro.

Delphine arranja seu carrinho de limpeza em silêncio e depois encena bater na porta: Bom dia, Sra. Jacques, você teve um boa noite?

Victorine encena uma atitude ranzinza e não responde.

DELPHINE: Muito bem, sra. Jacques, vou colocá-la na sua poltrona. Delphine segura Victorine, mas ela tropeça no carrinho de limpeza.

VICTORINE: Eu estou com vontade de vomitar.

DELPHINE lhe entrega uma pequena cuba. Quando a Victorine lhe devolve, ela não sabe o que fazer com ela, porque a situação supõe não deixar a paciente sozinha sentada na beira da cama, sem apoio.

DELPHINE: Senhora, o que devo fazer com a bacia com o vômito dela? Não vou deixá-lo aqui, é nojento. E não posso deixá-la assim, se não ela vai cair.

198 A Sala de Saúde é um espaço de trabalho que compõe, no Liceu Profissional, a chamada « plataforma técnica ». Esta inclui todos os materiais e máquinas que podem ser encontrados em estabelecimentos profissionais. A sala em xeque dispõe de manequins adultos e bebês com peso e tamanho reais, camas hospitalares, carrinhos de cuidados, verticalizadores...

ELIZABETH não lhe dá nenhuma indicação, Delphine acaba por colocar a pequena cuba no carrinho de limpeza, arriscando-se a misturar o limpo com o sujo. Ela retoma a sequência dos seus afazeres (coloca as luvas de limpeza, dobra o edredon e os lençóis, descarta-os no cesto de roupa suja, desinfeta o colchão, refaz a cama com lençóis limpos) e depois procede com a transferência da Victorine para a cama. Ela fará toda a sequência de tarefas sem qualquer hesitação e sem pronunciar uma palavra ou dar uma troca de olhares.

DELPHINE: Pronto. Terminei.

ELIZABETH: E depois, o que você faz?

DELPHINE: Eu tiro o carrinho do quarto e digo “até logo”

ELISABETH: Ok.

Quando Delphine sai da sala, Elisabeth me diz: bem, você vê, tecnicamente falando, ela domina todos os gestos, mas ela não se comunica de jeito nenhum. Isso não está bom. Ela tem dificuldades de falar, dizer bom dia, ela não olha para a pessoa, ela reposiciona a pessoa em sua cama, mas ela deve perguntar a ela se ela quer. Bem, enfim, falta a comunicação ».

Aqui são solicitadas práticas comunicacionais básicas: dizer « bom dia », « até logo », perguntar sobre o estado de saúde... São atitudes nunca postas « naturalmente » em ação pelas estudantes. Essas competências exigem o uso de linguagem verbal e não-verbal apropriada, transmitida pelo corpo. O olhar, os sorrisos, o uso de cumprimentos simples de gentileza devem ser capazes de mostrar que as meninas estão comprometidas na relação com o beneficiário do cuidado.

Não obstante isso pareça *a priori* simples, a observação das situações indica que essas práticas supõem sempre, por parte das discentes, um esforço perceptível. Isso se manifesta na hesitação ao falar – « Preciso falar agora? », disse a aluna no trecho acima apresentado –, no esquecimento dos cumprimentos de gentileza, na falta de jeito para falar, nos discursos muito tímidos, pouco audíveis ou, pelo contrário, muito sérios ou invasivos. Os silêncios prolongados, as expressões fechadas ou muito sorridentes e agradáveis demais devem ser proscritos, pois as garotas não devem correr o risco de desumanizar o ato profissional. As disposições comunicativas mobilizadas referem-se assim a atitudes verbais e não-verbais.

No entanto, a evidente dificuldade das situações profissionais propostas às estudantes, como foi o caso com Delphine, consiste no fato de elas terem de implementar tanto gestos técnicos quanto técnicas relacionais. A discente em questão não sabe mais como administrar e decidir entre a questão da sujeira e da limpeza (no momento em que se

vê envergonhada pela bacia supostamente cheia de vômito) e a dimensão do cuidado e da atenção dada à pessoa doente, da qual ela não pode se distanciar se quiser evitar sua queda. É porque ela não consegue gerir esses dois tipos de práticas que põe de lado a perspectiva relacional para investir na ação técnica. Assim agindo, Delphine perde mais da metade dos pontos na sua prova prática, em que obtém a nota 9,75 (para um total de 20 pontos).

Palavras e sorrisos devem, por conseguinte, sempre acompanhar a atenção prestada à pessoa nas ações cotidianas. Contudo, se o contexto exige, as jovens também devem saber fazer mais. Notadamente, espera-se que saibam lidar com o mau humor, queixas, críticas ou reprovações dos doentes dos quais cuidam, sem responder ou se importar muito com isso. Essas práticas comunicativas implicadas na atenção ao outro mobilizam expectativas em termos de deferência – entendida como capacidade de lidar e aceitar possíveis formas de insulto, provocação ou humilhação – por parte dessas jovens. Tais formas de fomento à deferência podem ser apreendidas, especialmente, em momentos de discussão em torno de situações difíceis vividas pelas estudantes no período de estágio. No retorno dessa atividade, de fato, não é raro que as garotas evoquem em sala situações nas quais foram vítimas de insulto ou de agressão por parte de pessoas mais velhas. A docente as convida, então, a « não levar para o lado pessoal », a « distanciar-se » e a « compreender » esses momentos delicados vividos pelas pessoas vulneráveis das quais elas se ocupam.

O nó técnico e relacional

« Você tem que trabalhar rápido e com um sorriso »: essa frase, regularmente ouvida na sala de aula, condensa as expectativas formativas quanto às disposições das estudantes: rapidez de execução e apreço pelos outros. A primazia da relação, para a qual teríamos qualidades naturais, e às vezes até um dom, tende a manter uma visão relativamente mágica das profissões para as quais o curso de *Cuidados e Serviço à Pessoa* prepara. Tal primado também oculta toda uma série de atividades, tarefas e restrições que fazem parte da rotina diária desses « empreguinhos » de serviços femininos (Molinier, 2013; Lechien e Cartier, 2012; Avril, 2014). Apaga, igualmente, a qualidade técnica contida em algumas das dimensões práticas e materiais do trabalho (Bonnet, 2015).

A observação de ocupações bastante concretas a serem assumidas pelas garotas mostra o empenho delas, no campo do serviço à pessoa, não só e antes de tudo a tarefas de cuidado cuja dimensão relacional seria evidente, mas também àquelas de limpeza, higiene e cuidados diários caracterizados pela sua forte dimensão material. A observação de aulas práticas na Cozinha Pedagógica, nas salas de Vestuário Feminino ou de Saúde lembra-nos, primeiramente, que as estudantes são confrontadas com atividades sobre as quais pesam fortes imposições de ordem material: odores, ruídos, imperativos organizacionais dos planos de trabalho que demandam um gerenciamento muito sério da limpeza e da sujeira.

Da mesma forma, a velocidade exigida de execução, a padronização, a repetição e a rotina dos mesmos gestos e práticas profissionais são todos dados com os quais as estudantes são confrontadas nas aulas práticas. No que diz respeito mais especificamente às práticas de cuidados, podemos notar a força das obrigações concretas às quais elas estão submetidas: contato físico com pessoas designadas como « vulneráveis » e proximidade com materiais (resíduos ou excrementos corporais) provenientes da higiene diária. A limpeza de bebês, o asseio íntimo ou os diversos cuidados com o corpo (os pedilúvios, por exemplo) para idosos ou deficientes sugerem um contato com o corpo nu, potencialmente doente ou fragilizado, que pode assustar.

Desse ponto de vista, esse campo de formação prepara as jovens para assumir o « trabalho sujo » (Arborio, 2009; Marché-Paillé, 2010) entendido tanto como um emprego fisicamente sujo quanto como ofício delegado e socialmente definido como « sujo » (Cartier, 2005). A manipulação dos corpos demanda posturas físicas extenuantes, a saber: se colocar na altura das crianças, manuseá-las e carregá-las; carregar adultos ou movê-los de uma cadeira para uma cama; manusear essas pessoas, quando impedidas de andar, em cadeiras ou camas; utilizar máquinas como as de elevar pessoas e as camas hospitalares. Tudo isso envolve um certo nível de domínio técnico e de resistência física (Gosseume, Houdeville, Poulain e Riot, 2010). Essa realidade de práticas profissionais é frequentemente apresentada durante as encenações de situações laborais, na Sala de Saúde, como vemos neste excerto do diário de campo, de novembro de 2018:

« Alicia, a docente, demonstra a ação de rearrumar uma cama desocupada.

ALICIA: Então, prestem atenção. A palavra de ordem que vocês nunca devem esquecer é qual?

JEANNE: Conforto, higiene e segurança.

ALICIA: Sim, por isso vocês devem sempre pensar em proteger o seu espaço de trabalho, respeitar as regras de higiene e pensar no seu conforto. Prestem atenção às suas posturas – joelhos dobrados para abaixar, a cama você coloca à sua altura – e ao conforto da outra pessoa, claro. Bem, as posturas, essas coisas, tudo isso conta no CCF, então prestem atenção.

Alicia faz a primeira demonstração de como rearrumar uma cama. Ela concentra muito da sua atenção na técnica da dobra dos lençóis e depois explica de maneira precisa como retirá-los de uma cama.

ALICIA: Então, quando tira os lençóis, você está de luvas, porquê?

CLÉLIA: Bem, nunca se sabe o que tem na cama.

ALICIA: E sim, você pode se deparar com uma pessoa doente ou com incontinência que manchou os seus lençóis.

Algumas estudantes, ouvindo essas palavras, fazem uma careta de nojo.

ALICIA: Bom, e vocês têm quanto tempo para fazer isso (preparar um carrinho de limpeza com todo o equipamento necessário, segurança e depois higiene da área de trabalho)?

WILLIA: Bem, não sei... uma hora?

ALICIA: E as outras, o que vocês acham?

ALIZÉE: Não, uma hora não é possível, é menos. Talvez 40 minutos.

ALICIA: Não, não, vocês têm 20-25 minutos para fazer tudo isso. Imaginem: vocês estão em uma Casa de Repouso de 90 leitos. É preciso ser rápido, continuar. Vocês não têm a manhã toda para isso. Vocês vão ver, vão se habituar. Depois, são só reflexos ».

A apresentação dessa situação laboral condensa e revela todo um conjunto de exigências e realidades profissionais com as quais as jovens podem ser confrontadas e para as quais elas certamente são, de certa forma, preparadas nesse contexto escolar. A demonstração da arrumação de uma cama pela docente faz com que esta última explicita as condições de trabalho e os aspectos materiais das tarefas assumidas: repetição de ações padronizadas, rapidez de execução, contato com sujeiras e manchas.

As atividades exaustivas e a sua repetitividade pressupõem uma atenção às posturas corporais necessárias ao ofício, que são, além disso, alvo de um critério de avaliação nas CCF e formalizadas pelos termos de « Respeito pela ergonomia ». Trata-se de tornar o corpo resistente e permanentemente apto para o trabalho: « você tem que pensar no seu conforto », « atenção às suas posturas », « dobrar os joelhos », « colocar a cama na altura certa ». Mas o que também percebemos nos modos de gestão da situação profissional sugerida pela docente é que as dimensões material e relacional estão atadas. Ademais, esse nó envolve uma certa concepção, qual seja, a de que essa relação se dá nos « pequenos » trabalhos femininos, conforme notamos no excerto da observação a seguir, realizada na Sala de Saúde, em maio de 2019:

« Elise, a docente: então, estamos arrumando uma cama, é como se fosse em um local de trabalho. Começamos por onde quando entramos no quarto?

ALIZÉE: Dizemos “bom dia”.

ELISE: Sim.

MANON: Como você está?

ELISE: Bom, muito bem. Mas a pessoa está na cama. O que você diz a ela?

CHLOÉ: Aquilo que vamos fazer.

ELISE: Sim, ótimo. Se você diz a ela o que você vai fazer, ela tem menos medo e depois ela ainda pode te ajudar para que você não tenha que arcar com tudo. É preciso pensar na sua postura. Agora, coloquem-se nos seus lugares, eu quero ouvir vocês se comunicarem ».

A comunicação com os idosos ou com doentes, extremamente padronizada, encaixada nesta situação, é monitorada e tem um significado preciso que não é apenas o da relação, e talvez nem mesmo seja relevante. Saudar, conhecer o estado de saúde de um paciente, informá-lo sobre as ações realizadas com e para ele certamente envolvem uma forma relacional, mas esta última também é empregada para a ação técnica, que ela pode facilitar. O contato relacional pode, ademais, ser posto à distância pelas próprias estudantes. Maëlle nos convida a pensar sobre isso, enquanto a observamos na arrumação de uma cama. A pedido da docente, ela encena a relação, saudando, explicando seus gestos à pessoa em tratamento. Na observação da aula prática na Sala de Saúde, em maio de 2018, perguntamos a essa estudante se, alguma vez, ela já esteve em contato com pessoas desagradáveis:

« **MAËLLE:** Ah, bom, isso acontece, senhora.

ENTREVISTADORA: E o que você faz nesse caso?

MAËLLE: Bem, isso não é um problema. Não respondemos e depois continuamos nosso trabalho. É isso ».

O distanciamento de relações difíceis nem sempre é tão claro e óbvio por parte das estudantes. Nesse caso específico, contudo, ele pode ser lido de duas maneiras: ou como uma forma de submissão à relação com o usuário, a qual envolve as meninas em uma posição dominada, ou como um distanciamento daquilo que está implicado na relação de serviço, uma relação assimétrica e possivelmente hierárquica entre um prestador de serviços de cuidados e seu beneficiário. Na verdade, para escapar da relação, as garotas podem optar por investir na dimensão técnica do ofício, que acaba por se tornar o único trabalho. Essas diferentes formas de lidar com a relação podem ser comparadas a algumas das técnicas de « resistência » mobilizadas pelos profissionais de vendas (Barbier, 2012), que tentam simetrizar ou mesmo inverter a relação com o cliente.

Conclusão

Nossa pesquisa, realizada nesse campo extremamente feminizado do curso técnico em *Cuidados e Serviços à Pessoa e aos Territórios* (SAPAT), permitiu-nos identificar algumas das disposições solicitadas e exercitadas por essas jovens de meios populares. O trabalho de objetificação e identificação de tais disposições nos tornou particularmente atentas às formas de socialização envolvidas da Educação Profissional. A partir da indicação de alguns dos conteúdos e práticas de formação nos quais estão envolvidos conhecimentos, ferramentas e relações, podemos deduzir um trabalho sobre algumas das disposições das discentes.

Esse foco nas experiências de socialização e no seu conteúdo, entretanto, não deve levar a pensar que estes são os únicos processos em curso e tampouco que todos eles têm os mesmos efeitos sobre as meninas. A socialização profissional na Educação Profissional inicial envolve aulas teóricas e práticas, tempos de presença na escola e de imersão em estágios. Ela não é, desse ponto de vista, nem simples, nem mecânica e nem unívoca. De fato, nesses diferentes espaços-tempos, as estudantes se apropriam de maneira singular de conteúdos e de conhecimentos, de práticas e de discursos e, assim, constroem gradualmente o seu próprio vínculo com o trabalho.

O curso em SAPAT solicita, portanto, a implementação de disposições situadas numa perspectiva de gênero e de classe social. Ao longo do presente texto, a atenção prestada aos usos legítimos e valorizados do corpo das garotas nesse nível de formação facultou-nos descrever algumas das formas de trabalho socializador envolvidos e os seus princípios fundantes. Desenham-se, assim, os corpos de um feminino popular respeitável e aceitável: trata-se de uma feminilidade neutralizada – ou dosada com precisão, segundo as situações profissionais em questão –, amigável, discreta e reservada, que sabe mostrar preocupação e apreço pelos outros.

A análise dos conteúdos e das formas de socialização corporal na ambiência escolar possibilitou-nos, ainda, atualizar um importante paradoxo. Mesmo as meninas sendo consideradas « naturalmente » portadoras dessas qualidades ditas femininas, a modelagem dos seus corpos nos lembra que essas « qualidades » não são nem naturais, nem evidentes. A disposição para uma determinada forma de atenção e apreço pelos outros é, de fato, objeto de um poderoso exercício de explicitação e incorporação no contexto escolar.

A socialização corporal – entendida como prática sobre posturas e atitudes – é também um dos « cantos » através dos quais podemos abordar e questionar a realidade das modalidades de trabalho empreendidas por essas jovens nessas carreiras pouco qualificadas do setor de cuidado e serviço à pessoa. Tal reflexão nos permite, assim, captar a realidade do labor realizado pelas meninas, o qual deve unir gestos técnicos e práticas relacionais padronizadas. Esse componente do trabalho solicitado às discentes nos lembra a forte dimensão de execução contida nas tarefas implementadas por elas e destacadas no cuidado ou no serviço à pessoa ou ao território. Assim, são delineados os contornos de uma formação profissional de baixa qualificação, que socializa as jovens de meios populares para as posições subordinadas da divisão do trabalho.

Les « bons usages du corps » dans l'enseignement professionnel au féminin: *L'exemple du Bac professionnel soin et service à la personne et aux territoires*¹⁹⁹

Séverine Depoilly

Université de Poitiers, Laboratoire GRESCO EA 3815

severinedepoilly80@gmail.com

Introduction

Les filles scolarisées dans l'enseignement professionnel français peu qualifiant – préparant à des diplômes et qualifications de niveau III et IV (CAP, BEP et baccalauréat professionnel)²⁰⁰ ont rarement fait l'objet d'une attention et d'un intérêt soutenus dans le champ des recherches en éducation. Il conviendrait certainement ici de nuancer notre propos. En effet, on trouve bel et bien trace – notamment dans des travaux très récents - d'un intérêt pour ce public scolaire et ce, selon deux perspectives. Dans une première perspective, un certain nombre de travaux (Moreau, 1995; Pahleta, 2012; Jellab, 2001; Charlot, 1999) ont montré la permanence de la position dominée des filles dans l'ordre de la formation et de l'insertion professionnelles et ce, qu'elles soient scolarisées dans l'enseignement général ou professionnel. Dans une autre perspective, celle-ci plus récente, des chercheuses se sont intéressées à celles qui, investissant des

¹⁹⁹ Ce texte doit beaucoup à sa relecture attentive par Julie Thomas. Qu'elle soit ici vivement remerciée pour la richesse de ses conseils.

²⁰⁰ Les BEP (brevets d'études professionnelles), les CAP (certificats d'aptitude professionnelle) et les baccalauréats professionnels préparent essentiellement à des emplois d'ouvriers et d'employés. Chacun de ces diplômes proposent des enseignements théoriques, techniques et pratiques ainsi que des temps de formation en école et en entreprise.

formations dites « masculines », font exception en transgressant les normes de genre et en bouleversant le principe de non-mixité qui gouverne certains espaces scolaires. Selon les auteures, il s'agit ainsi de s'interroger sur les conditions de possibilité de la transgression et/ou sur les coûts ou les freins à ces tentatives de dépassement des normes de genre (Mosconi, 1987; Mosconi et Dahl-Lanotte, 2003; Couppié et Epiphane, 2006; Lemarchant, 2017; Thomas, 2013; Denave, 2019).

Les filles ont ainsi longtemps été exclues de la formation professionnelle (Pelpel et Troger, 1993) puis cantonnées dans des filières de formations dites « féminines » offrant des débouchés socioprofessionnels incertains et des conditions d'emploi le plus souvent précaires. Aujourd'hui encore, les filles de l'enseignement professionnel auraient peut-être plus de mal que d'autres encore à tirer avantage de leurs meilleurs investissements scolaires.

Résistant à la mixité, aux changements et aux évolutions sociétales, l'enseignement professionnel français apparaît ainsi comme un poste d'observation particulièrement pertinent des processus par lesquels s'opèrent la production-reproduction des inégalités socio-sexuées et l'apprentissage de la division sociale et sexuelle des tâches et du travail (Kergoat, 2014; Lamamra et Chaponnière, 2014). C'est dans le prolongement de ces analyses et réflexions que nous situons ici notre propos en nous intéressant à un champ de formation historiquement constitué comme féminin: le soin et le service à la personne. Cette formation peut être considérée du fait du public scolaire qu'elle accueille - des filles très majoritairement issues des milieux populaires, aux parcours scolaires antérieurs relativement heurtés -, et des contenus de formation qu'il propose (hygiène, entretien, cuisine, soins de puériculture, économie sociale et familiale) comme une version actualisée et modernisée de l'enseignement ménager²⁰¹. Nous prendrons appui sur ce champ de formation pour comprendre ce que l'enseignement professionnel français peut faire aux filles des milieux populaires et comment il le fait²⁰².

Partant des données d'une enquête ethnographique en cours (*voir encadré méthodologique ci-dessous*) conduite dans un lycée professionnel préparant au bac professionnel « soin et service à la personne et aux territoires », nous proposons de décrire et d'analyser les formes et les contenus du travail socialisateur qui y est engagé. Le travail socialisateur est ici entendu en son sens fort, comme travail de façonnage, de formation et de transformation des sujets sociaux (Darmon, 2006) qui, pour être saisi dans toute sa complexité, doit pouvoir être appréhendé sur la base concrète de la description des processus de socialisation, de leurs effets et de leurs produits. Nous centrerons ici notre étude sur certains des processus de socialisation en œuvre en montrant notamment

201 L'enseignement ménager naît dans le dernier quart du XIX^e siècle et disparaît en 1984. Sur cette période, il a formé toute une génération de femmes à la rationalisation des pratiques domestiques: cuisine, couture, hygiène, puériculture, gestion du budget familial.

202 Nous intéresser spécifiquement aux filles dans le cadre de cette contribution ne signifie pas qu'elles sont les seules destinataires du travail socialisateur engagé dans ce champ de formation. Les garçons font l'objet d'un même travail mais dont les formes et l'intensité peuvent varier du fait de leur appartenance de sexe.

que, dans cette filière du soin et du service à la personne, *faire bon usage de son corps* est une matrice centrale de la formation scolaire et professionnelle.

Dans une première partie de notre réflexion, nous montrerons que les filles sont incitées — de manière plus ou moins explicite mais diffuse, par les contenus d'enseignement et les dispositifs pédagogiques mis en œuvre — à adopter des manières d'être, de faire, de parler, de se vêtir, de se tenir, tout un répertoire de dispositions à être, à agir et à penser jugées conformes à un univers professionnel orienté vers le soin et le service aux autres. Ces dispositions dessinent les contours d'un féminin populaire jugé acceptable et respectable²⁰³ produit des rapports sociaux de sexe et de classe sociale.

Précisons ici que, pour se saisir de ce travail socialisateur, nous prendrons au sérieux la spécificité du lycée professionnel qui est à la fois espace de socialisation scolaire et espace de socialisation professionnelle. Dans cet ordre d'enseignement, les élèves sont régulièrement invitées à se projeter dans des situations professionnelles lors des cours de technologie et de pratique professionnelle. De même, les temps de classe consacrés à la préparation du stage et les stages eux-mêmes sont des supports importants de la socialisation des élèves aux différents métiers et pratiques professionnelles visés par la formation. Notons que les logiques socialisatrices propres à la formation en lycée professionnel s'incarnent dans des relations entre élèves et enseignant·es, entre élèves mais aussi dans la confrontation des élèves à des supports de travail, des contenus de savoirs, des « instruments scolaires »²⁰⁴ (Darmon, 2006) (feuilles, cahiers, stylos mais aussi uniformes, machines, outils professionnels) qui ont pour particularité d'entretenir un rapport complexe et étroit avec les activités professionnelles dans lesquelles les élèves sont toujours invitées à se projeter. Si nous faisons bien l'hypothèse que s'engage, dans le lycée professionnel, un travail de formation et de transformation des sujets sociaux, nous ne considérons pas que les jeunes filles à l'égard desquels s'exerce ce travail soient de simples « pâtes molles », les réceptacles passives de ce travail socialisateur. Certes les filles ne se soumettent pas et n'adhèrent pas entièrement et sans contestation aux pratiques socialisatrices. Nous faisons néanmoins le choix, dans le cadre de cette contribution, de centrer la focale sur les formes de la socialisation, c'est-à-dire sur les normes, les valeurs, les pratiques qui circulent dans les espaces formels et plus informels de l'institution.

Nous prolongerons ce premier moment de réflexion par un second qui sera consacré à l'analyse des contenus – entendu comme contenus de pratiques, de normes et de valeurs – des techniques et pratiques professionnelles enseignées aux élèves et qui

203 B. Skeggs (Skeggs, 2015) montre que la respectabilité est un style de féminité en milieu populaire notamment produit par les rapports sociaux de sexe et de classe sociale. Prendre soin des autres est une des dimensions essentielles de la respectabilité chez ces femmes; elle leur permet en l'occurrence de se distinguer des franges les plus fragilisées des classes populaires. Cette « respectabilité » est au cœur même de la formation professionnelle au soin suivie par ces femmes.

204 Darmon M, *La socialisation*, op., cit., p. 62.

mettent en jeu le corps des filles. Ce travail présente un double intérêt. En même temps qu'il invite à déconstruire l'évidence des dispositions naturelles des filles pour le soin et le service à la personne, il permet de se saisir des formes précises et concrètes du travail auxquelles ces filles sont préparées et d'en déduire la position dans la division du travail qui leur est assignée.

Encadré méthodologique / Choix et pratiques de l'enquête en lycée professionnel

S'intéresser aux formes du travail socialisateur engagé dans une filière particulière de l'enseignement professionnel suppose d'explicitier précisément les choix méthodologiques et les pratiques de terrain qui gouvernent l'étude.

Nous fonderons notre démonstration sur l'exploitation des données d'une enquête ethnographique en cours conduite dans un lycée professionnel préparant au Bac pro « Soins et service à la personne et aux territoires » (SAPAT). La filière SAPAT, spécifique à l'enseignement agricole²⁰⁵, trouve son équivalent dans les filières « Accompagnement Soins et Services à la Personne » de l'éducation nationale (ASSP). Au niveau national, la filière SAPAT accueille 90 % de filles²⁰⁶. Le public très féminisé accueilli dans ces filières de l'enseignement agricole a deux autres particularités: il est essentiellement issu du milieu rural et des milieux populaires. Nous utilisons la formule « milieux populaires » au pluriel pour signifier la variété des positions dans l'espace social auxquelles elle réfère concernant ces élèves. Le public accueilli peut être tant issu de familles appartenant aux franges relativement stabilisées des milieux populaires (au moins un des deux parents est en emploi stable d'ouvrier·e, d'employé·e ou est artisan·e avec un accès éventuel à la propriété) que de franges beaucoup plus précarisées (des foyers où aucun des parents n'est en emploi ou des familles monoparentales fortement précarisées et paupérisées). Nous noterons enfin que les parcours scolaires antérieurs de ces élèves ont été, comme pour beaucoup d'élèves de l'enseignement professionnel peu qualifiant relativement chaotiques, marqués par le redoublement et/ou les orientations précoces en troisième professionnelle ou en MFR²⁰⁷. Ces élèves ont donc de fait rarement fait le choix de l'orientation en lycée professionnel ou l'ont plutôt fait sous la modalité du second choix ou du choix « par dépit » - tel que l'énoncent nombre des élèves enquêtées lors des entretiens - de n'avoir pu intégrer les filières de l'enseignement général.

205 L'enseignement agricole dépend, en France, du ministère de l'agriculture mais entretient des relations étroites avec le ministère de l'éducation nationale. Il propose les mêmes diplômes dans des filières de formations générales, technologiques et professionnelles. Les filières de formation portées par l'enseignement agricole sont censées répondre aux mutations des mondes agricoles et aux besoins économiques et sociaux spécifiques des territoires ruraux.

206 Rapport du conseil général de l'alimentation, de l'agriculture et des espaces ruraux n°17045, Enseignement agricole et territoires, la filière service, janvier 2018.

207 Les Maisons familiales rurales (MFR) sont des établissements associatifs contractualisés par le ministère de l'agriculture. Les MFR accueillent des élèves après les classes de 4^{ème} et de 3^{ème}, souvent en difficultés scolaires, et leur proposent une formation par alternance en CAP puis Baccalauréat professionnel.

Le raisonnement présenté ici s'appuie sur une recherche en cours et se fonde sur une première exploitation d'un corpus de matériaux lui-même encore en train de se constituer. Ce qui est proposé ici a plutôt statut de premières hypothèses de travail, suffisamment solides pour être exposées, mais qui feront l'objet d'approfondissements en cours d'enquête pour être tout à fait stabilisées théoriquement.

A ce stade donc, l'enquête ethnographique a permis l'observation de 75 heures de classe — des classes de seconde, première et terminale Baccalauréat professionnel — essentiellement dans les disciplines dites techniques et professionnelles mais aussi dans les disciplines de l'enseignement général comme le français et l'histoire-géographie. Quelles que soient les disciplines, est visé l'apprentissage de savoirs scolaires, de compétences, de contenus, de gestes et techniques professionnelles. A cet apprentissage proprement scolaire professionnalisant, s'associent des types d'apprentissage plus diffus et aussi probablement moins visibles mais auxquels l'observatrice doit être particulièrement attentive. Ce sont des rapports au temps, à l'espace, au corps, à l'organisation, à la division et à la hiérarchisation des tâches et du travail qui sont transmis aux élèves et qui réfèrent à des principes socialisateurs particulièrement puissants en lycée professionnel. L'enquête ethnographique a de même permis la visite de lieux de stage des élèves, uniquement des structures accueillant des personnes âgées et handicapées, et la rencontre avec l'enseignant·e et le ou la maître·sse de stage qui accueille l'élève en structure professionnelle et encadre son travail. Cette pratique de l'observation des quotidiens scolaires vise le repérage d'indices manifestant un travail dispositionnel et c'est précisément de la récurrence de mêmes indices que nous déduisons certaines des formes des logiques socialisatrices engagées. Ainsi s'agit-il d'observer des schèmes socialisateurs au moment où ils sont produits par la situation scolaire, la pratique enseignante, les interactions enseignant·es/élèves. Ce travail d'observation a été associé à la conduite d'entretiens avec des élèves, une vingtaine à ce jour, et avec des enseignant·es, cinq au total. Les discours produits en entretien résonnent avec les matériaux d'observation, la situation d'entretien devenant le support pour trouver trace de l'intériorisation éventuelle de dispositions. Notons enfin concernant les matériaux recueillis que l'ensemble des dossiers scolaires des élèves observé·es et interviewé·es ont été consultés de manière systématique. Ils permettent de disposer d'une information certes non exhaustive mais riche du passé scolaire des élèves de l'enseignement élémentaire jusqu'au lycée professionnel. Ils permettent surtout, dans la logique de l'enquête, de saisir le sens de l'orientation au LP et des principes de choix qui ont gouverné l'orientation en filière SAPAT. Les bulletins scolaires de même que les fiches d'orientation constituent des sources d'information, certes imparfaites, mais précieuses.

Entre monde scolaire et monde professionnel du service: les contours d'un certain féminin populaire

Le service à la personne et aux collectivités est historiquement construit comme une spécialité féminine. Dans beaucoup de ces contenus de formation, il rappelle l'enseignement ménager (hygiène, cuisine, ménage-entretien, puériculture) et il conserve avec lui un point commun. Il porte et manifeste une tension, une ambivalence entre qualification professionnelle des femmes et naturalisation de leurs compétences, entre formation et moralisation, entre travail domestique et travail salarié, entre possible émancipation et permanence de la domination des femmes des milieux populaires (Fraisie, 2009; Roll, 2013; Rogers, 2018).

L'observation des quotidiens scolaires montre ainsi d'autres formes de paradoxes. Dans le cadre de la formation professionnelle des filles, alors même qu'elles sont considérées comme « naturellement » plus ajustées à ces univers de formation et aux pratiques professionnelles qu'ils mobilisent, leurs conduites sont rigoureusement encadrées. Le corps est le support central de ce qui apparaît comme un véritable travail de façonnage des conduites. Il s'agit ainsi de transformer les corps des filles et certains de ses usages afin de les rendre conformes au moins autant aux pratiques professionnelles réelles qu'aux principes, normes et valeurs qui gouvernent la formation du soin et du service aux personnes. Le corps au travail doit ainsi montrer les bonnes dispositions morales des jeunes filles, c'est ce que nous montrerons dans les lignes qui vont suivre.

Le corps « propre »

Le corps des filles et son encadrement apparaissent centraux dans l'ordre de la formation. Il fait l'objet d'une attention constante de la part des enseignant·es; notamment, mais pas exclusivement de la part des enseignant·es des disciplines professionnelles. Ainsi, s'agit-il d'apprendre aux filles les bonnes attitudes corporelles, vestimentaires, langagières, celles considérées comme ajustées et indispensables aux univers professionnels envisagés.

Le bon usage du corps suppose d'abord de savoir adopter et d'accepter la tenue professionnelle. Les rituels d'habillement et son contrôle avant chaque entrée en salle santé ou en cuisine pédagogique manifestent avec une efficacité particulière la rigueur du travail d'encadrement dont les filles font l'objet. Dès lors qu'elles ont enfilé leur blouse, pantalon, chaussures, charlottes, qu'elles se sont attachées les cheveux en chignons — tenue professionnelle sans laquelle elles se voient exclues du cours de pratique —, les enseignantes vérifient que les filles ont les ongles coupés et non manucurés, qu'elles ne portent ni maquillage, ni bijoux ou piercings. Les vêtements de travail doivent permettre aux féminités d'être neutralisées. Pourtant, aux dires mêmes des enseignantes, les univers professionnels sont rarement aussi stricts concernant notamment l'usage du maquillage, du vernis et du port des bijoux qui sont souvent tolérés. Mais il s'agit bien de faire incorporer aux filles la nécessité de savoir montrer, au sein des univers

professionnels fréquentés ou démarchés pour l'obtention de stages, qu'on connaît et maîtrise les codes professionnels qui ont cours dans les structures qui visent au service et aux soins aux personnes. Régulièrement, les enseignant·es travaillent à convaincre les filles, de manière parfois brutale, du bien-fondé de ces demandes, en les rapportant aux principes de respect des règles d'hygiène et de sécurité qui ont cours dans les structures collectives d'accueil de public. C'est la bonne hygiène de soi et le corps « propre » qui peut alors faire l'objet d'un travail explicite de l'enseignante.

« Des fois je rentre dans les salles, je leur dis “ça pue”. Elles me disent “ouais faut pas dire ça Madame”. Mais je leur dis “Si, vous puez, vous êtes dans le service à la personne c'est pas professionnel ça”. Y'en a je les prends en face à face, je leur dis, faut que t'aïlles te laver maintenant, t'as 18 ans, les conditions de vie familiale tout ça, je veux bien mais à 18 ans tu te douches tout seul. Tu mets des sous-vêtements propres tous les jours enfin voilà faut leur dire, faut les choquer un peu aussi parce que ça, en structure, ça passe pas (...)

Les filles je leur ai dix mille fois, vous enlevez tous vos piercings, je veux rien voir. Si vous travaillez en milieu hospitalier ou en structure, c'est les microbes, les stafilocoques, première cause d'infection. Si elles travaillent dans les crèches, elles respectent pas les conditions d'hygiène, elles vont ramener plein de saloperies à leur(s) gamin(s) » (Entretien avec Amandine, enseignante d'économie sociale et familiale).

L'attention portée au corps se pose ici en termes de propreté et d'hygiène, et non d'esthétisation de soi comme ce peut être le cas d'autres univers professionnels (Cochennec, 2004; Schütz, 2006). C'est la professionnalisation des filles qui apparaît ici visée et qui se fonde, au moins en partie, sur la transmission d'une féminité relativement neutralisée (Molinier, 2002). Mais, il ne s'agit pas seulement de cela. Les recommandations formulées par l'enseignante ne valent pas seulement pour la pratique professionnelle, elles trouveront à s'appliquer dans le futur rôle familial dans lequel les jeunes filles sont fréquemment projetées, celui de mère. Ainsi, c'est pour ne pas transmettre de microbes à « leur gamin », une fois de retour du travail, qu'elles doivent être vigilantes quant au bon respect des normes d'hygiène. La continuité ici établie entre monde du travail et monde familial/domestique - qui est souvent présentée par les enseignant·es comme un élément central de la formation attestant de son utilité tant pour la vie professionnelle que pour la vie privée, familiale — est une composante importante du travail de normalisation des conduites et des pratiques des filles dans le cadre de cette formation. Si les normes qui circulent dans le cadre scolaire ne disent rien de leur appropriation et de leur intériorisation par les jeunes filles, elles rappellent pourtant bien certaines des formes d'encadrement, de moralisation et de domestication qui s'exercent de manière

privilegiée en direction des femmes des milieux populaires (Donzelot, 1977; Boltanski, 1984; Anthouard, Thomas, 2019).

Le corps docile

Si contrôler son apparence, c'est contrôler sa tenue vestimentaire, c'est aussi signifier, par tout un répertoire d'attitudes corporelles (incarnées dans une certaine démarche supposément dynamique et avenante, des manières de se tenir, d'occuper l'espace, de regarder son interlocuteur, de lui sourire, de prendre parole), qu'on dispose des qualités requises par l'activité du soin et du service à la personne. Les cours sur la pratique professionnelle sont autant d'occasions de formuler et reformuler avec les élèves les bonnes attitudes à adopter que certains bons usages du corps viennent manifester.

« A partir de situations professionnelles relatives à l'accueil, les filles sont tout d'abord invitées à réfléchir, en groupe, aux réponses à formuler qu'elles notent sur papier. Dans un second temps, elles les mettent en scène dans le cadre d'un jeu de rôles; elles disposent alors toutes d'une grille d'observation du jeu de rôles à remplir, dès lors que des élèves miment la situation. L'échange ci-dessous est relatif à la première phase de réponse aux questions en groupe.

Situation 1 / Madame M., 72 ans, se présente à l'accueil de la mairie. Elle a des difficultés à remplir des papiers administratifs et vous demandent votre aide. Elle a du mal à comprendre ce que vous lui dites, des gens s'impatientent dans la file d'attente et montrent qu'ils ne sont pas contents.

MONIQUE, l'enseignante: Alors les filles, qu'est-ce que vous pouvez faire dans ces cas là?

ALIZÉE: Ben on lui explique pour qu'elle comprenne

MONIQUE: Bon déjà là, tu parles pas avec un chewing-gum comme t'es en train de le faire, ça fait mauvais effet. Et vous lui expliquez une première fois mais elle ne comprend pas et elle insiste et pendant ce temps là, la file d'attente s'allonge, qu'est-ce que vous faites?

NELLY: On peut l'emmenner ailleurs

MONIQUE: C'est à dire?

NELLY: On lui propose une chaise en attendant qu'on s'occupe des autres personnes

MONIQUE: Oui bonne idée mais si elle est pas contente

OLGA: Pfff, ils sont chiants les vieux, à Leclerc là ils arrivent toujours à 8h 30 alors qu'ils ont rien d'autre à faire de leur journée

SONIA: Ouais de ouf, en plus c'est eux qu'ont le plus de temps

MONIQUE: Non mais d'accord mais peu importe, comment vous faites là avec Madame M.

ALIZÉE: On l'envoie chier (Alizée rit avec d'autres élèves de la classe)

MONIQUE: Sérieusement les filles, vous devez pas faire ressentir vos sentiments, vous devez rester neutres même si ça vous agace beaucoup

ALIZÉE: Ben on lui dit gentiment qu'on comprend son problème, qu'on va s'occuper d'elle bientôt

MONIQUE: Oui très bien, faut rassurer la personne, c'est important dans le service à la personne, vous dites les choses avec le sourire, parce qu'avec les sourires tout passe mieux. A l'accueil, vous pouvez être celle qu'on engueule mais aussi celle qui arrange tout mais faut savoir rester à votre place, apprendre aussi à courber le dos, y'a des formations qui existent pour apprendre à faire ça » (Observation cours d'économie sociale et familiale, janvier 2019).

L'objectif est de rendre explicite (par la discussion autour des situations) puis de faire incorporer (par la modalité du jeu de rôles notamment) certaines des attitudes corporelles, gestuelles associées à des émotions, des ressentis (Hoschild, 2017; Jeantet, 2018) jugées conformes à la situation d'accueil. Certaines de ces postures corporelles sont clairement posées dans la grille d'observation du jeu de rôles. On peut ainsi relever les formules suivantes: « buste droit sans rigidité, tourné vers l'interlocuteur, mains occupées, visage levé vers l'interlocuteur, regard franc, souriant ». La situation d'accueil telle qu'elle est proposée aux élèves suppose deux choses: faire face à la demande de renseignement d'une usagère et gérer les éventuels mécontentements des autres personnes patientant dans la file d'attente. Cette situation n'engage pas n'importe quelle relation de service comme le suggèrent les références explicites de l'enseignante à certaines postures corporelles à éviter ou à adopter par les filles. Se débarrasser de son chewing-gum, sourire, rester à sa place, courber le dos, rester neutre, ne rien afficher c'est-à-dire être en capacité de masquer ses propres agacements ou sa propre impatience face à des usagers possiblement désagréables désignent bel et bien tout un répertoire d'usages de son corps qui doivent pouvoir manifester au moins autant le souci et le goût des autres qu'une certaine forme de docilité. Il s'agit en effet pour les filles d'apprendre aussi à faire face, sans y répondre, aux mécontentements et emportements des usagers. De fait, si la relation de service est souvent présentée aussi en son

versant positif par l'enseignante qui rappelle qu'il s'agit bien de « rassurer », « trouver des solutions », « tout arranger », elle se caractérise aussi possiblement par un rapport de domination et par ce fort contraste entre « celle qu'on engueule » et « celle qui arrange tout ». Notons de même qu'on peut ici légitimement s'interroger sur la dimension « servicielle » (Hoschild, 2017; Jeantet, 2003; Schütz, 2006, 2018) contenue dans un tel rapport entre un usager, un client et un prestataire de service. Ce rapport suppose selon les conseils formulés par l'enseignante de « savoir courber le dos », « rester à sa place » et contient potentiellement un rapport de domination lié au statut d'exécution de l'hôtesse et à la nature même de ses fonctions qui supposent, selon les situations, au moins autant de « rendre service » que « d'être au service de ».

Pour ces jeunes filles, l'enjeu est bien aussi et peut-être surtout d'accepter d'être « celle qu'on engueule » alors même qu'elle arrange tout. De fait, les filles observées ne sont pas dupes de cette tension et de l'engagement de soi qu'il suppose, un engagement peu en accord avec tout un ensemble de dispositions juvéniles plus promptes à la transparence et la franchise relationnelle et que rappellent les premières réactions spontanées d'Alizée et d'Olga: « Ouais ils sont chiants les vieux », « on l'envoie chier ».

Le corps décent

Le corps sexualisé des filles apparaît comme un axe de préoccupation important chez les agents scolaires. Le LP accueille des adolescentes qui, dès lors qu'elles ne sont plus astreintes au port de l'uniforme de travail, adoptent les codes des tenues corporelles et vestimentaires qui ont cours dans l'ordre de la sociabilité juvénile féminine. Cette sociabilité juvénile autorise, voire même encourage, une certaine forme d'esthétisation de soi fondée sur l'usage du maquillage plus ou moins discret, le port de certaines tenues tels que les shorts ou combishorts, les jupes courtes, les débardeurs, les décolletés, les vêtements transparents, prêts du corps, blancs qui peuvent dévoiler certaines parties intimes du corps ou les sous-vêtements.

Pourtant ce qui frappe l'observatrice régulière des différents espaces scolaires, ce sont moins les tenues effectivement portées par les jeunes filles que l'écart finalement important entre la réalité du port effectif de ces tenues et l'importance qu'elles prennent dans les discussions entre les agent·es scolaires ou lors même des cours, avec les élèves. Les filles portent bien plus souvent dans le cadre du terrain observé, et pour un plus grand nombre d'entre elles, des tenues sportives du type jeans, pull, baskets, sac à dos, les cheveux attachés en couettes ou nattes que des tenues fortement féminisées et sexualisées. De fait, c'est l'ampleur de l'écart qui rend plus manifeste encore la force du travail de socialisation corporelle qui s'opère ici par le contrôle et l'encadrement des formes de sexualisation et de dévoilement du corps des filles. C'est presque toujours en prenant pour point d'appui les règles en usage dans les univers professionnels que les enseignant·es justifient leurs commentaires sur le travail de l'apparence engagé par les filles.

« Une fois je suis venue à la journée déguisée, habillée comme elles mais genre jean super moulant, débardeurs, on voit les seins, pantalons on voit le string, super maquillage. Elles étaient choquées. Après je leur ai dit là vous êtes choquées mais ça vous dérange pas d'imposer ça aux autres en fait. C'est pas professionnel ».

(Alicia, Enseignante soin et service à la personne)

« Parfois, sous leur blouse on voit tout au travers, je leur dis de faire attention niveau sous-vêtements que ça reste correct et propre » (Lisa, Enseignante soin et service à la personne).

Les attitudes corporelles et les pratiques vestimentaires des jeunes filles sont ici tournées en dérision par Alicia pour mieux en montrer le caractère inadapté, « choquant », transgressif donc, des frontières du respectable dans le cadre de la pratique professionnelle. Les jeunes filles doivent ici prendre la mesure du manque de décence sous-tendue par un corps jugé trop dévoilé. *L'hexis* corporelle qu'il s'agit de transmettre aux jeunes filles dans ce cadre scolaire professionnalisant dessine bel et bien les traits d'un certain féminin populaire jugé acceptable et respectable: une féminité mesurée et contenue qui doit tenir ses distances d'avec une féminité adolescente et populaire, souvent jugée trop sexualisée et donc potentiellement vulgaire (Mardon et Zeroulou, 2015; Kergoat, 2017).

Mais la socialisation corporelle qui s'opère par des mises en discussion des formes acceptables d'esthétisation de soi des filles engage plus qu'un travail sur les corps. Il suggère et contient une forme de travail d'inculcation des bonnes dispositions morales, de celles jugées indispensables à l'exercice des métiers du service aux personnes. Attitudes corporelles et morales sont alors étroitement intriquées dans le discours des enseignant·es.

« Bélinda, enseignante en économie sociale et familiale, propose à ses élèves de terminale Bac pro, de travailler sur le comportement d'accueil en structure. Dans l'accueil, vous êtes l'image de la société, de la structure, vous devez être polies et des fois c'est pas instinctif chez vous. On vous demande pas de changer de personnalité mais faut être conscient de ce qu'on dégage.

Donc la tenue c'est quoi?

LISA: Faut bien s'habiller en structure, faut pas mettre des shorts, le mien par exemple là, il est trop court

BÉLINDA: D'accord, et en crèche?

ALIZÉE: Moi j'ai déjà mis un combi short

BÉLINDA: On n'a pas le droit au jean troué, faites attention

CLARA: Moi j'en ai mis pourtant

BÉLINDA: Oui, alors généralement ils aiment pas, bon il faut voir toujours en fonction de la structure et ne pas faire des excès, vous n'allez pas venir en guêpière. Soyez à l'écoute c'est votre boulot, ne vous vexez pas si un maître de stage vous dit quelque chose, dites pas *'ben si c'est ça je m'en vais'*, c'est le savoir être. Et en école, pas de short et votre poitrine, si vous avez une poitrine débordante, c'est pas pareil quand on porte un débardeur que quand on a presque rien » (Observation cours d'économie sociale et familiale, février 2019).

Le cours débute donc par une discussion autour des tenues potentiellement acceptables selon les structures. On perçoit bien le travail d'encadrement des risques d'une trop forte sexualisation des corps par la référence explicite aux formes de dévoilement du corps dont il s'agit de poser le caractère désajusté en structure professionnelle: la guêpière, la poitrine trop imposante, le short sans collant qui dévoile trop les jambes. Mais l'enjeu pour ces jeunes filles n'est pas seulement celui de ne pas dévoiler son corps, c'est celui de savoir s'ajuster à des environnements professionnels divers susceptibles de ne pas véhiculer les mêmes attendus en termes d'attitudes corporelles et vestimentaires. Cette différence des attendus est particulièrement nette entre cette féminité neutralisée exigée en salle santé ou en cuisine pédagogique et celle suggérée par la relation d'accueil d'un public qui nécessite une tenue professionnelle beaucoup plus féminisée incarnée par le port de la jupe, du chemisier, des talons, du maquillage discret. Les filles doivent donc savoir s'ajuster, opérer les bons choix et trouver le juste équilibre du bon dévoilement de soi toujours fonction des environnements professionnels fréquentés et des attributs physiques réels des jeunes filles.

A ces recommandations vestimentaires, s'associe tout un travail sur les savoir-être (Kergoat, 2018) qui engage une forme de moralisation de ces jeunes filles: parce qu'elles sont l'image d'une structure ou d'une entreprise, parce qu'elles sont donc censées occuper des fonctions de représentations et/ou être au contact quotidien d'utilisateurs, elles doivent être polies, ne pas se vexer, pouvoir prendre sur elles, être à l'écoute, ne pas être dans les excès, savoir s'adapter, autant des bonnes dispositions morales que la bonne maîtrise de ses apparences corporelles doit pouvoir manifester. Les dispositions corporelles et la bonne esthétisation et le soin de soi qu'elles vont devoir apprendre à mobiliser sont présentées comme des compétences professionnelles centrales. Ces dispositions esthétiques s'associent à des dispositions morales, elles en sont même la manifestation première et elles viennent dessiner les contours d'un corps féminin

populaire légitime et d'une féminité populaire respectable: une féminité ajustée, justement dosée qui manifeste retenue, réserve, discrétion et souci des autres.

La division sociale et sexuelle dans la formation aux métiers du soin et du service à la personne

En tant qu'il prépare à des métiers de service, entendus comme activités professionnelles orientées vers la production de biens immatériels et impliquant des interactions entre des salariés et des bénéficiaires (Le Feuvre, Benelli et Rey, 2012) les métiers du soin et du service à la personne, majoritairement exercés par des femmes, semblent a priori mobiliser une forte dimension relationnelle. Les modes de présentation de ce champ de formation à l'enquêtrice et ce, tant par les élèves enquêtées que par les enseignantes sont un des indices de cette centralité. En l'espèce, le goût du relationnel et de la communication, le souhait d'aider ou d'accompagner des personnes vulnérables (le plus souvent des enfants, des personnes âgées ou des personnes en situation de handicap) constituent un mode de présentation de soi très souvent mobilisé par les élèves enquêtées. De la même manière, les qualités /compétences considérées comme nécessaires par les enseignantes pour qui prétend vouloir s'engager dans ces filières de formation constituent un second indice de cette centralité de la relation. Etre à l'écoute, patient, calme, doux sont autant des qualificatifs mobilisés par les enseignantes. Ainsi ces champs de formation le plus souvent associés au « care » semble faire l'objet d'une forme de « sur-relationnalisation » (Le Feuvre, Benelli et Rey, 2012). En effet, la relation est un puissant support pour construire la dignité de la formation, elle est considérée comme centrale par les enseignant.es comme par les élèves. Mais le primat donné à la dimension relationnelle de la formation tend à évacuer, voire à invisibiliser, les compétences techniques effectivement mobilisées par les filles et la réalité concrète de leur travail.

S'il ne s'agit donc pas pour nous ici de nier la dimension relationnelle contenue dans les pratiques professionnelles visées par le bac professionnel SAPAT, nous souhaiterions ici questionner et reconsidérer cette centralité de la relation²⁰⁸ pour en cerner plus précisément les contours. Nous faisons l'hypothèse qu'elle sert l'entretien d'une certaine division socio-sexuelle des tâches et du travail. Nous prendrons appui sur les situations concrètes d'apprentissage qui fonctionnent comme des formes diffuses de socialisation. Plus précisément, il nous a semblé particulièrement heuristique de considérer les relations qu'elles engagent, le travail qu'elles supposent et les gestes et techniques qu'elles sollicitent chez les élèves.

208 J'inscris cette réflexion dans la continuité de certaines de celles produites dans le champ de la sociologie du travail qui peuvent informer avec une efficacité particulière ce qui se trame dans ces espaces scolaires spécifiques que sont les lycées professionnels. Traitant de certains métiers de service domestique, ces recherches (Arborio, 2009; Le Feuvre, Benelli et Rey, 2012; Lechien et Cartier, 2012; Cartier, 2011, 2012; Bonnet 2015; Avril, 2012, 2018) invitent à nous interroger sur ce que sous-tend le terme de « relation » ou le travail de care auquel la relation est souvent associée.

De la naturalisation de la compétence relationnelle à l'apprentissage de la relation standardisée et asymétrique

Lorsqu'on interroge les enseignant·es ou les maître·sses de stage en structure professionnelle sur les compétences/qualités nécessaires au bon accomplissement des activités professionnelles, leurs propos sont unanimes: l'empathie, la douceur, le calme, l'attention à autrui, les capacités d'écoute sont autant des éléments de « caractère » considérés comme essentiels. En référant ces qualités au « caractère » des individus, les enseignant·es tendent à les associer à une disposition naturelle pour la relation. Or, ériger ces compétences /qualités en faits de nature suppose qu'ils ne nécessitent aucune mise au travail particulière. Telle perspective tend évidemment à occulter le fait que cette compétence relationnelle fait en réalité l'objet d'un important travail dans le cadre des situations scolaires d'apprentissage.

Dans les situations de soin aux personnes, les filles sont incitées à s'engager dans un type de relation asymétrique dont nous tenterons d'explicitier certaines des formes et des contenus.

La dimension relationnelle des pratiques du soin en salle santé²⁰⁹ s'incarne d'abord dans la nécessité de la mise en œuvre d'un certain type de pratiques communicationnelles avec les personnes prises en charge. Cette capacité à communiquer fait l'objet d'une évaluation à l'épreuve pratique au contrôle continu en cours de formation (CCF). Elle apparaît contenue dans deux des items consignés sous forme de compétence dans la grille d'évaluation: « *Communiquer en situation professionnelle* » et « *Etablir une relation avec l'usager* ». Notre observation des épreuves pratiques blanches, donc préparatoires au CCF, ont permis le repérage précis des pratiques communicationnelles sollicitées chez les élèves.

« Les élèves passent en binôme. Victorine prend le rôle de la malade et Delphine celle de l'aidante dans la situation suivante: *Vous intervenez chez Madame Jacques qui est alitée car elle a chuté, s'est cassé la jambe et le poignet gauches. Elle vous demande de réaliser la réfection de son lit.*

Victorine s'installe sur le lit médicalisé, elle a le bras en écharpe et la jambe immobilisée.

ELIZABETH, L'ENSEIGNANTE: Vas-y Delphine, tu fais comme si j'étais pas là, comme en structure.

DELPHINE À VICTORINE: Faut que je parle là?

²⁰⁹ La salle santé est un espace de travail, appelé en lycée professionnel « plateau technique », qui comprend tout le matériel et machines qu'on peut rencontrer dans les structures professionnelles. La salle santé comprend des mannequins adultes et bébés de poids et taille réels, des lits médicalisés, des chariots de soin, des verticalisateurs...

VICTORINE: Ben oui

Delphine prépare son chariot de nettoyage en silence puis mime le fait de frapper à la porte: Bonjour Madame Jacques, vous avez passé une bonne nuit?

Victorine mime une attitude acariâtre et ne répond pas.

DELPHINE: Bon Madame Jacques, je vais vous mettre dans votre fauteuil. Delphine saisit Victorine mais elle trébuche contre le chariot de nettoyage.

VICTORINE: J'ai envie de vomir

Delphine lui tend un haricot. Quand Victorine le lui rend elle ne sait plus qu'en faire car la situation suppose de ne pas laisser la malade seule assise sur le bord du lit sans appui.

DELPHINE: Madame je fais quoi avec la bassine, j'ai son vomi, je vais pas le laisser là c'est dégoûtant et je peux pas la laisser comme ça, sinon elle va tomber.

Elizabeth ne lui donne aucune indication, Delphine finit par poser son haricot sur son chariot de nettoyage risquant ainsi de mélanger le propre et le sale. Elle reprend l'enchaînement de ses gestes (mettre ses gants de nettoyage, plier la couette et les draps, les mettre au sale, désinfecter le matelas, refaire le lit avec des draps propres) puis elle procède au transfert de Victorine sur le lit. Elle enchaînera chacun de ses gestes sans plus aucune hésitation et sans plus prononcer un mot, ni accorder un regard.

DELPHINE: Voilà j'ai fini

ELIZABETH: Et après qu'est-ce que tu fais?

DELPHINE: Je sors le chariot de la chambre et je dis « au revoir »

ELIZABETH: OK

Lorsque Delphine quitte la pièce, Elizabeth dit à mon intention: bon tu vois niveau technique elle maîtrise tous les gestes mais elle communique pas du tout, ça passe pas ça. Elle a du mal à parler, à dire bonjour, elle regarde pas la personne, elle repositionne la personne sur son lit mais elle est censée lui demander si elle veut. Bon enfin, la communication là ça manque » (Observation cours de pratique en salle santé, novembre 2018).

Sont ici sollicitées des pratiques communicationnelles basiques: dire bonjour, au revoir, s'enquérir d'un état de santé que les élèves ne mettent jamais « naturellement » à l'œuvre. Ces pratiques communicationnelles nécessitent la mise en œuvre d'un langage verbal et non verbal adapté et porté par les corps. Les regards, les sourires, l'usage des formules de politesse simples doivent pouvoir manifester que les filles sont engagées dans la relation avec le bénéficiaire du soin. Si elles peuvent apparaître a priori simples, l'observation des situations montrent que ces pratiques supposent toujours de la part des élèves un effort perceptible dans les hésitations à parler: 'Faut que je parle là', les oublis des formules de politesse d'usage, les maladresses dans les prises de parole que ces prises de parole soient trop timides, peu audibles ou au contraire trop importantes ou envahissantes. Les silences prolongés, les visages fermés, trop peu souriants et avenants sont à proscrire, les filles ne doivent pas prendre le risque de trop déshumaniser l'acte professionnel. Les dispositions communicationnelles mobilisées renvoient ainsi à des attitudes verbales et non verbales. Or, la difficulté manifeste des situations professionnelles proposées aux élèves, comme c'est le cas pour Delphine, est qu'elles doivent à la fois mettre en œuvre des gestes techniques et des techniques relationnelles. Delphine ne sait plus comment gérer et arbitrer entre la question du sale et du propre - au moment où elle se trouve embarrassée du haricot supposément empli du vomi - et la dimension du soin et de l'attention portée à la malade dont elle ne peut pas s'éloigner si elle veut éviter la chute. C'est bien parce qu'elle ne parvient pas à gérer ces deux ordres de pratiques qu'elle met de côté l'acte relationnel pour investir l'acte technique. En investissant seulement la technique, Delphine perd plus de la moitié des points à son épreuve pratique pour laquelle elle obtiendra donc la note de 9.75/20.

La parole et le sourire doivent donc toujours accompagner la prise en charge de la personne dans les actes de la vie quotidienne. Mais si la situation l'exige, les jeunes filles doivent aussi savoir faire plus, elles doivent notamment pouvoir faire avec les mauvaises humeurs, plaintes, réprimandes ou reproches des personnes malades auprès desquelles elles interviennent sans y répondre ou sans y porter d'attention particulière. Ces pratiques communicationnelles engagées dans la prise en charge du soin mobilisent des attentes en termes de déférence — entendue comme une capacité à faire avec et à accepter des formes possibles de vexations, de provocations ou d'humiliation — de la part de ces jeunes filles. On peut notamment saisir de ces formes d'incitation à la déférence dans les moments de discussion autour de situations de stage vécues difficilement par les élèves. En effet, il n'est pas rare qu'au retour des périodes de stage, des filles évoquent en classe des situations où elles disent avoir fait l'objet d'insultes de la part de personnes âgées ou, de comportements agressifs. L'enseignante les invite alors « à ne pas le prendre personnellement » « à mettre de la distance », et à « comprendre » ces situations difficiles vécues par ces personnes vulnérables dont elles ont la charge.

Le nœud technique et relationnel

« Vous devez travailler vite et avec le sourire ». Cette phrase régulièrement entendue en salle de cours condense les attentes dispositionnelles de la formation: rapidité d'exécution et goût des autres. Le primat de la relation pour laquelle on disposerait de qualités naturelles, voire même parfois d'un don tend à entretenir une vision relativement enchantée des métiers auxquels la formation de soins et de services à la personne prépare. Il vient de même occulter tout un ensemble d'activités, de tâches et de contraintes d'exécution qui font pourtant les quotidiens de ces « petits » métiers de service au féminin (Molinier, 2013; Lechien et Cartier, 2012; Avril, 2014). De la même manière, il efface le degré de technique contenue dans certaines des dimensions pratiques et matérielles du travail (Bonnet, 2015).

L'observation des tâches très concrètes que les jeunes filles ont à exécuter montre que sont engagées, dans le champ du service à la personne, non pas seulement et d'abord des tâches de soin dont la dimension relationnelle serait évidente, mais des tâches d'entretien, d'hygiène et de soins quotidiens caractérisées par leur forte dimension matérielle. L'observation des cours pratiques en cuisine pédagogique, en lingerie ou en salle santé rappelle tout d'abord que les élèves sont confrontées à des tâches d'exécution sur lesquelles pèsent de fortes contraintes d'ordre matériel: les odeurs, le bruit, les contraintes d'organisation des plans de travail qui obligent à une gestion très stricte du sale et du propre. De même, la rapidité d'exécution exigée, la standardisation et la répétitivité, la routinisation des mêmes gestes et pratiques professionnelles sont autant de données auxquelles les élèves sont confrontées en cours de pratique. Concernant plus précisément les pratiques du soin, on peut relever la force de contraintes matérielles qui pèsent sur elles: le contact physique avec des personnes désignées comme « vulnérables » et un contact avec des matières (déchets ou déjections corporelles) contenue dans la prise en charge des soins d'hygiène quotidiens. Les toilettes des nourrissons, les toilettes intimes ou divers soins corporels (le pédiluve par exemple) des personnes âgées ou des personnes en situation de handicap suggèrent toutes un contact avec le corps nu, potentiellement malade ou abîmé, qui peut effrayer. De ce point de vue, ce champ de formation prépare les jeunes filles à la prise en charge du « sale boulot » (Arborio, 2009; Marché-Paillé, 2010) entendu à la fois comme travail physiquement sale et comme travail délégué et socialement défini comme « sale » (Cartier, 2005). La manipulation des corps engage des postures physiques pénibles qu'il s'agisse de se mettre à hauteur d'enfants, de les manipuler, de les porter, de porter des corps adultes, de les déplacer d'un fauteuil à un lit par exemple, de les manipuler sur les fauteuils ou dans les lits lorsqu'ils sont immobiles, d'user de machines comme les lits médicalisés, des machines de soulèvement des personnes, autant d'actes de manutention des corps qui engagent un certain degré de technique et de résistance physique (Gosseume, Houdeville, Poulain et Riot, 2010).

Cette réalité des pratiques professionnelles est souvent présentée à l'occasion des mises en situation professionnelle en salle santé.

« Alicia, l'enseignante, fait la démonstration de la réfection d'un lit non occupé.

ALICIA: Alors vous faire attention, le mort d'ordre que vous devez jamais oublier c'est quoi?

JEANNE: Confort, hygiène et sécurité

ALICIA: Oui donc vous devez toujours penser à sécuriser votre espace de travail, à respecter les règles d'hygiène et vous devez penser à votre confort — attention à vos postures, les genoux pliés pour s'abaisser, le lit vous le mettez à votre hauteur — et au confort bien sûr de la personne. Bon les postures tout ça, ça compte au CCF donc faites attention

Alicia procède à la première démonstration de réfection d'un lit vide. Elle concentre beaucoup de son attention à la technique du coin au carré puis elle précise la manière d'ôter les draps d'un lit

Alors quand vous enlevez les draps, vous avez des gants, pourquoi?

CLÉLIA: Ben on peut jamais savoir ce qu'il y a dans le lit

ALICIA: Et oui, vous pouvez très bien tomber sur une personne malade ou incontinente qui a tâché ses draps

Certaines élèves, à l'écoute de ces propos, font une moue de dégoût.

ALICIA: Bon et vous avez combien de temps pour faire ça (préparation d'un chariot d'entretien avec tout le matériel nécessaire, sécurisation puis nettoyage de la zone de travail)

WILLIA: Ben je sais pas une heure

ALICIA: Les autres vous en pensez quoi?

ALIZÉE: Non une heure c'est pas possible, c'est moins, 40 minutes peut-être

ALICIA: Non non mais vous avez 20-25 mins pour faire tout ça, vous imaginez vous êtes dans un EHPAD de 90 lits, faut que ça bouge, faut que ça avance,

vous avez pas toute la matinée pour ça. Vous allez voir vous allez vous habituer après c'est des réflexes » (Observation cours de pratique en salle santé, novembre 2018).

Cette mise en situation professionnelle condense et révèle tout un ensemble de contraintes et de réalités professionnelles auxquelles les jeunes filles peuvent être confrontées et auxquelles elles sont bel et bien d'une certaine manière préparées dans ce cadre scolaire. La démonstration de la réfection d'un lit occupé par l'enseignante conduit cette dernière à expliciter les conditions de travail et les dimensions matérielles des tâches auxquelles elles se confrontent: répétitivité des actes standardisés, rapidité d'exécution, contact avec les salissures et les souillures. La pénibilité des tâches et leur répétitivité supposent une attention portée aux postures corporelles nécessaires au travail, qui font d'ailleurs l'objet d'un critère d'évaluation lors des CCF et formalisées par les termes de « respect de l'ergonomie ». Il s'agit bel et bien de rendre son corps durablement apte au travail et résistant: « vous devez penser à votre confort », « attention à vos postures », « vous pliez les genoux », « vous mettez le lit à hauteur ». Mais ce qu'on perçoit aussi dans les modes de gestion de la situation professionnelle suggérée par l'enseignante c'est que les dimensions matérielle et relationnelle sont nouées et que ce nœud engage une certaine conception de la relation supposée s'engager dans ces « petits » métiers au féminin.

« Elise, l'enseignante: Alors, on fait la réfection d'un lit occupé, c'est comme en structure, on commence par quoi en entrant dans la chambre

ALIZÉE: On dit « bonjour »

ELISE: Oui

MANON: Comment allez-vous?

ELISE: Bon très bien, bon la personne elle est dans le lit, vous lui dites quoi?

CHLOÉ: Ce qu'on va faire

ELISE: Oui très bien, si vous expliquez ce que vous faites, la personne elle a moins peur et puis elle peut vous aider aussi, pour que vous ayez pas à tout porter. Il faut penser à votre posture. Bon vous vous mettez sur les postes de travail et je veux vous entendre communiquer ». (Observation, cours de pratique en salle santé, mai 2019).

L'échange, extrêmement standardisé, avec la personne âgée ou malade mimée dans le cadre de cette situation est encadrée et elle a un sens précis qui n'est pas seulement ou peut-être pas même d'abord celui de la relation. Saluer, s'informer de l'état de santé d'un patient, l'informer des actes qu'on accomplit avec et auprès de lui engage certes une forme de relation mais cette relation est aussi mise au service de l'acte technique qu'elle peut permettre de faciliter. Le contact relationnel peut d'ailleurs se trouver mis à distance par les élèves elles-mêmes. C'est ce que nous invite à penser Maëlle que nous observons en train de procéder à la réfection d'un lit occupé. Comme l'a demandé l'enseignante, elle met en scène la relation en saluant, expliquant ses gestes à la personne manipulée. Nous lui demandons s'il ne lui est pas déjà arrivé d'avoir à être au contact de personnes désagréables:

« **MAËLLE:** Ah ben ça ça arrive Madame

ENQUÊTRICE: Et tu fais quoi dans ces cas là

MAËLLE: Ouais c'est rien ça, on répond pas après on fait notre travail et puis c'est tout » (Observation cours de pratique en salle santé, mai 2018).

La mise à distance des relations difficiles n'est pas toujours aussi nette et évidente de la part des élèves mais, dans ce cas précis, elle peut être lue de deux façons: soit comme une forme de soumission à la relation à l'usager qui engage les filles dans une position dominée, soit comme une mise à distance de ce qu'engage la relation de service, un rapport asymétrique et possiblement hiérarchisant entre un pourvoyeur de soin et son bénéficiaire. De fait, pour échapper à la relation, les filles peuvent choisir d'investir la dimension technique du travail qui devient finalement le seul travail. Ces différentes manières de faire avec la relation peuvent être rapprochées de certaines des techniques de « résistance » mobilisées par des professionnel·les de la vente (Barbier, 2012) qui tentent de symétriser ou même de renverser la relation avec le client.

Conclusion

Notre enquête conduite dans cette filière SAPAT extrêmement féminisée nous a permis de repérer certaines des dispositions sollicitées et travaillées chez ces jeunes filles des milieux populaires. Ce travail d'objectivation et de repérage de dispositions nous a rendu particulièrement attentive aux formes de socialisation engagées dans l'enseignement professionnel. C'est du repérage de certains des contenus et des pratiques de formation qui engagent des savoirs, des outils, des relations qu'on peut déduire un travail sur certaines dispositions des élèves. Pour autant cette centration sur les processus de socialisation et leur contenu ne doit pas laisser penser qu'ils sont les seuls qui ont cours et qu'ils ont tous et uniformément les mêmes effets sur les élèves. La

socialisation professionnelle dans l'enseignement professionnel initial implique des cours théoriques et des cours pratiques, des temps scolaires et des temps d'immersion en stage, elle n'est de ce point de vue ni simple, ni mécanique, ni univoque. En effet, dans ces différents espace-temps, les élèves s'approprient de manière singulière les contenus de savoirs, de pratiques et de discours et construisent ainsi progressivement leur propre rapport au travail.

La filière SAPAT sollicite donc la mise en œuvre de dispositions situées du point de vue du genre et de la classe sociale. L'attention portée ici aux usages légitimés et valorisés du corps des filles dans cet ordre de formation nous a permis de décrire certaines formes du travail socialisateur engagé et les principes qui le fondent. Se trouvent ainsi dessiner les corps d'un féminin populaire respectable et acceptable: une féminité neutralisée ou justement dosée selon les situations professionnelles considérées, aimable, discrète et réservée sachant manifester le souci et le goût des autres. L'analyse des contenus et des formes de la socialisation corporelle dans le cadre scolaire nous a permis de mettre au jour un important paradoxe. Alors même que les filles sont censées disposées « naturellement » de ces qualités dites féminines, le façonnage du corps des filles rappelle que ces « qualités » ne sont ni naturelles, ni évidentes. Les dispositions à une certaine forme d'attention et de goût des autres font en effet l'objet d'un puissant travail d'explicitation et d'incorporation dans le cadre scolaire.

La socialisation corporelle — entendue comme pratique sur des postures et des attitudes — est aussi un des « coins » par lequel on peut approcher et questionner la réalité des formes de travail engagées par ces jeunes filles dans ces filières peu qualifiantes du soin et du service à la personne. Telle réflexion nous permet ainsi de nous saisir de la réalité du travail effectué par les filles qui doit pouvoir nouer ensemble gestes techniques et pratiques relationnelles standardisées. Cette composante du travail sollicité chez les filles rappelle la forte dimension d'exécution contenue dans les tâches mises en œuvre par ces dernières et ce, qu'elles relèvent du soin ou du service à la personne ou au territoire. Sont ainsi dessinés les contours d'une formation professionnelle peu qualifiante qui socialisent des jeunes filles de milieux populaires aux positions subalternes de la division du travail.

Referências | Bibliographie

- Anthouard L., Thomas J. (2019), « Sauront-elles jamais être discrètes et pudiques? La gestion éducative d'adolescentes 'handicapées' en institution spécialisée », in: Buisson-Fenet H. et Kerivel A. (Eds.), *Des jeunes à la marge? Transgressions de sexes et conformité de genre dans les groupes juvéniles*, PUR, Rennes.
- Arborio A.-M., (2009) « Les aides-soignantes à l'hôpital. Délégation et professionnalisation autour du "sale boulot" », in: Demazière D., Gadéa C. (Eds.) *Sociologie des groupes professionnels*, Paris: Ed. La découverte.
- Avril C. (2014), *Les Aides à domicile. Un autre monde populaire*, Paris: La Dispute.
- Avril C., (2018) *Sous le care, le travail des femmes de milieux populaires. Pour une critique empirique d'une notion à succès*, In: Maruani M. (Eds.), *Je travaille donc je suis. Perspectives féministes*, Paris: La Découverte.
- Barbier P. (2012), « Contraintes relationnelles et résistance au travail. Les vendeurs des grands magasins », *Sociétés contemporaines*, 86, 31-57.
- Boltanski L. (1984), *Prime éducation et morale de classe*, Paris: EHESS.
- Boni-Le Goff I., « Corps légitime », in *Encyclopédie critique du genre*, ss. dir. de Rennes J., La découverte, Paris, 2016, 159-169.
- Bonnet M. (2015), « Le métier d'aide à domicile, travail invisible et professionnalisation », *Perspectives en clinique du travail*, 95-113.
- Cartier M. (2005), Perspectives sociologiques sur le travail dans les services: les apports de Hughes, Becker et Gold, *Le Mouvement social*, 211, 37-49.
- Cartier M. (2012), *Le caring, un capital culturel populaire. A propos de Formations of Class and Gender de B. Skeggs*, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 191-192.
- Charlot B. (1999), *Le Rapport au savoir en milieu populaire. Une enquête dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris: Anthropos.
- Clair I. (2008), *Les jeunes et l'amour dans les cités*, Paris: Armand Colin.
- Cochennec M. (2004), Le soin des apparences, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 154, 80-91.
- Couppié T., Epiphane D. (2006), La ségrégation des hommes et des femmes dans les métiers: entre héritage scolaire et construction du marché du travail, *Formation Emploi*, 93, 11-27.
- Darmon M. (2006), *La socialisation*, Paris: Armand Colin.
- Denave S. (2019), « "La mécanique, c'est pas son genre?" Parcours de Sandra en CAP « Maintenance des véhicules automobiles », in: Buisson-Fenet H. et Kerivel A. (Eds.) *Des jeunes à la marge? Transgressions de sexes et conformité de genre dans les groupes juvéniles*, Rennes: PUR.
- Donzelot J. (1977), *La police des familles*. Paris: Editions de Minuit.
- Fraisse G. (2009), *Service ou servitude. Essai sur les femmes toutes mains*, Paris: Le Bord de l'eau.
- Gosseau V., Houdeville G., Poulain L., Riot L. (2010), Le développement de l'aide à la personne, quelle professionnalisation?, *Net.Doc.*, 62.
- Hoschild A.R. (2017), *Le prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*, trad. Salomé Fournet-Fayas et Cécile Thomé, coll. « Laboratoire des sciences sociales », Paris: La Découverte.
- Jeantet A. (2003), A votre service. La relation de service comme rapport social, *Sociologie du travail*, 45(2), 191-209.
- Jeantet A. (2018), *Les émotions au travail*, Paris: CNRS éditions.
- Jellab A. (2001), *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris: PUF.

- Kergoat P. (2018), *De L'indocilité. Apprenti.e.s et élèves de lycées professionnels*, H.D.R., Université de Toulouse – Jean Jaurès.
- Kergoat P., (2017) Jeunesses populaires et répertoires culturels, *La Nouvelle revue du travail* [En ligne], 10.
- Kergoat P., « Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France) », *Nouvelles questions féministes*, 2014, vol. 33, pp. 16-34.
- Lamamra N., Fassa F., Chaponnière M. (2014), Formation professionnelle. L'apprentissage des normes de genre, *Nouvelles questions féministes*, 33, 8-14.
- Le Feuvre N., Benelli N., Rey S. (2012), Relationnels, les métiers de service?, *Nouvelles Questions Féministes*, 31, 4-12.
- Lechien M.-H. et Cartier M. (2012), Vous avez dit relationnels? Comparer des métiers de service peu qualifiés féminins et masculins, *Nouvelles Questions Féministes*, 31, 38-41.
- Lemarchant C. (2017), *Unique en son genre. Filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles*, Paris: PUF.
- Marché-Paillé A. (2010), Le dégoût dans le travail d'assistance aux soins personnels, s'en défendre mais pas trop. *Travailler*, 24(2), 35-54.
- Mardon A., Zeroulou Z. (2015), « Blédard » et « fashion victim » Du bon usage de la mode chez des adolescents d'un quartier populaire, *Hommes et migrations*, 101-108.
- Mauss M. (1936), Les techniques du corps, *Journal de psychologie* XXXII, 1936.
- Molinier P. (2002), Le continent noir de la féminité, *Cliniques méditerranéennes* 2(66), 105-123.
- Molinier P., *Le travail du care*, La dispute, Paris, 2013.
- Moreau G. (1995), La mixité dans l'enseignement professionnel », *Revue française de pédagogie*, 110, 17-25.
- Mosconi N. (1987), La mixité dans l'enseignement technique industriel ou l'impossible reconnaissance de l'autre, *Revue française de pédagogie*, 78, 31-42.
- Mosconi N., et Dahl-Lanotte R. (2003), « C'est technique, est-ce pour elles? » Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées. *Travail, genre et sociétés*, Paris: La Découverte, 71-90.
- Pahleta U. (2012), *La Domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris: PUF.
- Pelpel P., Troger V., *Histoire de l'enseignement technique*, Hachette, 1993
- Rogers R. (2018), Tisser de nouvelles histoires: les travaux d'aiguille à l'école des filles (France-Algérie coloniale), in Maruani, M. (Ed.) *Je Travaille donc je suis. Perspectives féministes*, Paris: La Découverte.
- Roll S. (2013), Former des maîtresses ménagères. L'exemple de l'institut normal ménager de la comtesse de Diesbach (Paris, début du XX^e siècle), in: Morin-Messabel C. (Ed.), *Filles/garçons. Questions de genre de la formation à l'enseignement*, Lyon: PUL.
- Schütz G. (2018), *Jeunes, jolies et sous-traitées: les hôtesse d'accueil*, Paris: La Dispute.
- Schütz G. (2006), Hôtesse d'accueil. Les attendus d'un petit boulot féminin pour classes moyennes (enquête), *Terrains et travaux*, 137-156.
- Skeggs B. (2010), *Des femmes respectables. Classe et genre en milieu populaire*, Marseille: Agone.
- Thomas J. (2013), Le corps, *Sociétés contemporaines*, volume 2(90), Presses de Sciences Po, septembre.

Práticas docentes e diversidade sexual no contexto da educação profissional e tecnológica no IFPA Campus Belém

Natalia Conceição S. B. Cavalcanti

IFPA, Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFPA) e em Educação Profissional (PPGEP/IFRN), Grupo de Pesquisa GICEP (IFPA/CNPq)

natalia.cavalcanti@ifpa.edu.br

Natasha Mendonça Nogueira

Pedagoga pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

nogueira.natasha@hotmail.com

Kirla Korina Anderson Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

kirla.anderson@ifpa.edu.br

Introdução

A abordagem da temática « diversidade sexual » por professoras e professores em sala de aula é uma prática desafiadora e inovadora. Na verdade, ela demanda um processo de tomada de decisões quanto ao planejamento das práticas pedagógicas e a metodologia que busca, por meio da discussão desse tema, um ambiente de troca de conhecimentos e experiências entre os/as educadores/as e os/as estudantes. Dentre os temas geradores de discussões, esse do gênero e sexualidade motiva as instituições de ensino, os/as docentes e alunos/as à reflexão quanto à existência da diversidade humana e como ocorrem as relações interpessoais na sociedade contemporânea. Segundo Louro (2018), o grande desafio não é apenas assumir a multiplicidade das posições de gênero e sexuais (e que é impossível lidar com elas apenas apoiadas em esquemas binários); mas também admitir que as fronteiras são constantemente atravessadas e que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira.

O reconhecimento, a valorização e a inclusão dos sujeitos e de sua diversidade sexual na escola devem fazer parte do processo educativo, no que tange à formação humana. Parece, portanto, necessário que a prática docente aborde a temática da diversidade sexual, a fim de que os/as estudantes sejam sensibilizados com as diferenças, compreendam e respeitem o outro em sua individualidade e estabeleçam relações positivas, para de manter uma boa convivência na sociedade e garantir o direito de cada um viver de forma livre e democrática.

O ambiente escolar, que deveria se caracterizar como o lugar privilegiado do exercício da diversidade, deve promover o respeito às diferenças e lutar por isso. A educação é um instrumento capaz de minimizar os efeitos das ações de homofobia, das desigualdades, do patriarcalismo e do machismo, que são excludentes e desumanas. Uma sociedade humanizadora e democrática só pode ser constituída por meio de práticas pedagógicas que são facilitadoras de discussões no processo de ensino e aprendizagem e que acolhem opiniões diferentes acerca da diversidade humana (Melo, 2016).

No contexto educacional, existe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece, no Art. 3º, os princípios que servirão de base para a prática do ensino, tais como: igualdade de condições para o acesso à permanência na escola, o respeito à liberdade, à diversidade, ao pluralismo e o apreço à tolerância.

Segundo as concepções anteriores, é fundamental enfatizar a reflexão sobre a prática docente e a autonomia do/da docente em sala de aula para abordar sobre a temática diversidade sexual, trabalhar o processo de inclusão e garantir o acesso e permanência de todos/as os/as estudantes e suas singularidades. Estas questões precisam ser discutidas e trabalhadas na formação continuada de docentes, no intuito de preparar os/as professores quanto à sensibilização, ao reconhecimento das diferenças na sala de aula e à garantia de uma educação de qualidade para todos.

É fundamental compreender a existência da pluralidade social e sexual entre os diferentes públicos das instituições de ensino, dentre elas os Institutos Federais (IF's), particularmente na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ao observar a presença da diversidade sexual nos Institutos Federais, percebe-se a necessidade de refletir se Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer (LGBTQI+) são notados/as e respeitados/as dentro do ambiente escolar. Como já foi demonstrado por outros estudos, a escola pode ser um lugar de heteronormatização, inclusão subordinada, estigmas e preconceitos (Lima, Cavalcanti & Gleize, 2018; Silva, 2018).

Nesse sentido, trataremos a prática pedagógica como o processo de mediação de conhecimentos desenvolvido pelos/as docentes que, a partir da interpretação de conteúdos, da produção e organização de conhecimentos, identificam e escolhem técnicas e métodos para trabalhar em sala de aula, o que implica a interação entre os/as docentes e os/as estudantes (Cruz, 2007).

Metodologia

O objetivo principal desse trabalho foi de compreender a relação entre as práticas docentes e a abordagem da diversidade sexual em uma turma do Curso de Eventos do Ensino Médio Integrado do *campus* de Belém do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)²¹⁰, composto por 20 alunos com idade entre 17 e 20 anos. Para esse fim, observamos a organização do conteúdo (entendida como planejamento das aulas) e das estratégias de ensino realizadas pelos/as docentes, bem com as relações e interações humanas entre docentes e estudantes na sala de aula, em especial os LGBTQI+. Observando como os/as professores trabalham na sala de aula, nosso interesse se concentrou na maneira como eles/elas lidavam, em geral, com o conteúdo de suas disciplinas, bem como na maneira em que a diversidade sexual estava presente nos cursos: como conteúdo de suas disciplinas, trabalhos de pesquisa e outros, e como parte das relações sociais, incluindo a repercussão do trabalho pedagógico na relação entre estudantes e docentes.

Realizamos a observação participante em sala de aula por três meses, durante os quais pudemos acompanhar a maneira como o/a docente conduziu suas aulas, as estratégias de ensino utilizadas, a discussão do conteúdo e as formas de avaliação. Este primeiro passo foi a observação participante do cotidiano escolar na sala de aula, dando relevância às relações docentes-estudantes, particularmente as interações entre LGBTQI+ e pessoas heterossexuais.

Esse momento de observação participante em sala de aula, aliada à pesquisa bibliográfica a respeito da diversidade sexual, pode ser descrita como um encontro etnográfico, conforme discutido pela antropologia. Não se trata somente de reconhecer e registrar as atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas em aula. Ao contrário, trata-se mesmo de compreender os significados sociais daquilo que é ensinado e aprendido, especialmente a maneira em que a diversidade sexual é apresentada nesse ambiente. Em se tratando do encontro com o outro (e as reflexões que emergem dessa relação) na cena etnográfica, Malinowski (1978) e Geertz (1989) destacam que este momento é marcado pelo intercâmbio das formas culturais. Esse encontro, portanto, envolve uma relação de intersubjetividade, que implica no esforço de se aproximar da experiência do outro, observando as especificidades e limites que essa ação representa.

A antropologia, em seus esforços de entendimento das diferenças entre as relações sociais, dedicou grande destaque à noção de alteridade, de estar com o outro. Neste sentido, o encontro etnográfico que se estabeleceu no desenvolvimento deste estudo mostrou a necessidade de se relativizar as experiências nativas que estão sendo observadas e compreendê-las no contexto em que são produzidas (Damatta, 1978; Geertz, 1989; Mauss, 2003; Oliveira, 1996). Ao procedermos com a observação participante, o

210 A despeito das muitas contradições e dificuldades, o Ensino Médio Integrado (EMI), desenvolvido atualmente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é uma forma de contra hegemonia ao modelo neoliberal de educação e à perspectiva das competências, de um saber-fazer imediato. Trata-se de um currículo com base profissional e propedêutica visando a emancipação dos indivíduos (Frigotto, Ciavatta, & Ramos, 2005).

olhar sensível e crítico das pesquisadoras deve ser levado em consideração para que se possa estabelecer uma relação com o seu objeto de estudo. Nesta investigação, privilegamos, então, a observação participante: “A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado” (André, 2005, p. 24).

A observação participante na turma de eventos ocorreu por três meses (fevereiro, março e abril), 2 vezes na semana²¹¹, correspondendo ao total de 18 dias. Esta observação foi realizada nas aulas da disciplina técnica Organização de Eventos e da formação básica: Matemática, História, Física e Artes. Durante a observação participante, dedicamos atenção às práticas didáticas e pedagógicas dos/das docentes em suas respectivas disciplinas; à relação docente-estudante, no que concerne ao laço afetivo, ao respeito e ao diálogo que poderia se manifestar ao longo das aulas; e às conversas informais entre docentes e estudantes na sala de aula.

Na segunda etapa dos encontros etnográficos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco docentes desse curso (1 professora da disciplina técnica e 4 professores/as das disciplinas de formação básica, as quais foram citadas anteriormente). Antes de iniciar as entrevistas com os/as professores, a pesquisa foi apresentada aos/às participantes, ressaltando o tema, a justificativa e os objetivos que foram traçados. Em sinal de concordância em participar deste estudo, os/as professores/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os/as docentes também concordaram com a gravação das entrevistas (por meio de um aplicativo de celular). O roteiro das entrevistas compreendeu três temas principais: 1) prática de ensino, na qual os/as docentes foram entrevistados sobre sua experiência de ensino e sobre sua convivência com estudantes da classe em questão, em particular com os estudantes LGBTQI+ (no caso de terem contato ou relações de proximidade com eles); 2) diversidade sexual, que se concentrou na abordagem do tema da diversidade sexual pelos docentes em suas respectivas disciplina de ensino; 3) formação continuada, que interrogou os/as docentes sobre a existência no IFPA-Campus Belém de uma formação continuada sobre os temas da diversidade sexual e, caso não, quais são as medidas que os/as educadores/as poderiam propor para que o IFPA assegurasse essa formação.

Adiante, mostraremos a análise dos resultados obtidos na observação e nas entrevistas com os/as docentes organizados em dois momentos. No primeiro, uma apresentação geral dos/das interlocutores/as da pesquisa (docentes e estudantes) evidenciando as relações entre eles em sala de aula e as interações entre estudantes. No segundo, uma discussão mais detalhada sobre a prática de ensino dos/das docentes e sobre a maneira como eles/elas avaliam a integração (ou não) do debate sobre a diversidade sexual em suas disciplinas e no curso.

211 Ficou combinado com os professores da turma do curso de eventos que a observação participante aconteceria dois dias na semana. Porém, como aconteceu falta e reposição de aulas, houve semanas em que a observação aconteceu durante três dias, por isso o total de 18 dias de observação.

Resultados e discussão

Os Sujeitos da Pesquisa na Observação Participante: leituras do encontro etnográfico

Nossa observação da abordagem da questão da diversidade sexual em sala de aula visou compreender os significados sociais da diversidade sexual, seja como conteúdo, seja como parte das relações sociais. A observação participante foi, portanto, a primeira etapa desse estudo, marcado por dois encontros fundamentais da pesquisa: a primeira etapa com a turma e a segunda com os/as docentes.

Durante o primeiro contato com a classe, quando os/as estudantes foram informados da observação participante, a coordenadora do curso estava presente para acompanhar o diálogo. Durante essa *primeira reunião etnográfica*, explicamos como o estudo seria conduzido em sala de aula, destacamos a importância dessa pesquisa para o IFPA e evidenciamos que a participação dos/das estudantes e dos/das docentes seria fundamental para compreender a visibilidade da diversidade sexual em sala de aula. Ao final da explicação, a classe demonstrou seu interesse em colaborar com a pesquisa.

Convém dizer que, durante esse primeiro contato com a classe, um dos estudantes, Bruno²¹², se apresentou, declarou que já fazia parte da comunidade LGBTQI+, sendo um ativista e crítico da heteronormatividade, se propôs a debater a visibilidade das pessoas LGBTQI+ no IFPA e declarou que estava interessado e disponível contribuir com a pesquisa.

A *segunda reunião etnográfica* aconteceu com os/as docentes da classe que foram convidados/as a participar da pesquisa. Como os/as estudantes, eles/elas estavam dispostos/as a fornecer informações para colaborar com a pesquisa.

Em resumo, segue abaixo o perfil dos/das docentes entrevistados:

Nome	Tempo de trabalho no IFPA	Disciplina	Formação universitária	Diploma
Pedro	05 anos	História	Licenciatura em História	Doutorado em História
Maria	08 anos	Matemática	Licenciatura plena em Matemática	Mestrado em Matemática
Monica	08 anos	Organização de eventos	Bacharel em Turismo	Mestrado em Agricultura familiar e desenvolvimento sustentável
Silvana	22 anos	Artes	Licenciatura em Educação artística	Mestrado em Educação
João	24 anos	Física	Licenciatura plena em Física	Doutorado em Física

Quadro 1: formação acadêmica dos/das docentes. Fonte: autoria própria.

212 Os nomes que serão citados ao longo do texto são fictícios e não correspondem aos nomes reais dos participantes para preservar suas identidades.

Os/as docentes participantes têm entre 5 e 24 anos de experiência no ensino de alunos de escolas de ensino médio integradas. Quanto à formação universitária, quatro deles/as são licenciados/as, ou seja, com uma formação orientada para formação de professores, e têm mestrado e doutorado.

Quanto às observações de aulas, o primeiro dia se deu na disciplina de Organização de eventos, da professora Monica (que é também coordenadora do curso), que trabalhava com essa turma há mais tempo que os/as demais docentes participantes. No começo da pesquisa, numa conversa informal, Monica relatou a sua preocupação com os/as alunos desta turma. Em uma de suas falas, ela relatou que os/as discentes se encontravam desanimados/as e cansados/as. Esses/as estudantes vieram falar com ela, mas eles/elas lhe deram pouca informação sobre que se passava em termos sentimentos e experiências.

Monica, então, pensou sobre uma atividade a ser realizar com a turma no início da aula, que consistiu na produção de um memorial com os/as discentes, no qual eles contavam sobre suas vidas, o que permitiu a professora melhor compreendê-los/las. A partir do momento que ela leu esses memoriais e descobriu os sofrimentos, angústias, desafios, sonhos e vivências destes educandos/as, ela resolveu mudar sua metodologia de ensino a fim de criar uma relação afetiva e respeitosa com a classe. De fato, Monica constatou que essa relação se desenvolveu por todo o curso e isso foi percebido durante todos os meses de observação dessa pesquisa.

É importante mencionar que esse memorial não foi disponibilizado às pesquisadoras para leitura, assim como nenhum episódio da vida dos/das estudantes foi lido pela professora, pois ela garantiu à classe o segredo dessas informações, consideradas como confidenciais, e somente Monica teve acesso a esse conteúdo.

Durante a observação dos participantes, pudemos perceber como essa docente se preocupava com os aprendizados dos/das estudantes, *independentemente da sexualidade deles/delas*. A atenção e o afeto que ela lhes proporcionava foram importantes, sobretudo quando ela procurava soluções alternativas para resolver seus conflitos interpessoais que implicavam em questões de liderança e competição na classe. Esses conflitos evidenciaram os julgamentos negativos que os/as estudantes fizeram uns sobre os outros. Havia também disputas para saber quem era o/a “melhor líder” para cada equipe.

Assim, como elemento educativo, Monica decidiu incluir na sua avaliação a questão da relação interpessoal, porque ela queria mostrar aos estudantes a importância do trabalho em equipe e a apreciação da participação de cada membro do grupo nas atividades coletivas e evidenciar a questão do respeito na convivência com os/as discentes.

Deve-se notar que, neste curso, além dos seminários em grupo e exames individuais que existiam nas disciplinas de formação de base, os/as estudantes também trabalharam em equipe em atividades como preparação de projetos, planejamento, organização e execução de eventos no ensino profissional. Para este fim, cada grupo consistia em

estudantes heterossexuais e LGBTQI+. Em outras palavras, não parecia haver qualquer exclusão de estudantes por causa de sua sexualidade.

Neste sentido, a partir das informações supracitadas, Medeiros e Cavalcante (2016) relatam que o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e a interação professor e aluno devem estar ancoradas na sensibilização dos sujeitos, desencadeando, assim, a humanização. Humanizar o ensino significa enxergar o aprendiz como ser humano que, aos poucos, vai tecendo seus sentimentos e percepções acerca da sua realidade, por meio da significação de valores e conhecimentos. Por isso, é importante que uma prática docente seja humanizada, isto é, promova a integralidade do sujeito.

Nesses relatos de experiência de Monica, entendemos que o/a docente que reflete sobre a sua prática em sala de aula, a relação docente-estudante, as metodologias de ensino a serem utilizadas e o replanejamento de suas aulas, pode contribuir para a conquista da motivação e o respeito dos/das alunos em sala de aula. O processo de ensino e aprendizagem facilitador do ponto de vista afetivo é aquele que permite a expressão e discussão das diferenças de ideias, sentimento e valores próprios, levando-se em consideração e respeitando os limites que garantam as relações, e o bem-estar de todos os envolvidos tornando-se uma expressão de afetividade (Almeida & Leszczynski, 2010).

No que diz respeito às práticas pedagógicas e à relação docente-estudante com a professora *Maria*, pudemos constatar, no decorrer dos meses de observação desse estudo, que aulas motivadoras e inovadoras na disciplina de Matemática foram implementadas, tendo favorecido a participação de uma turma que sempre inclui estudantes heterossexuais e estudantes pertencendo ao grupo LGBTQI+. Com o intuito de trabalhar o conteúdo da geometria espacial, por exemplo, a professora implementou atividades como exercícios, seminários e cursos práticos organizados em subgrupos na sala de aula, promovendo a interação.

Além disso, a professora desenvolveu na aula uma atividade prática em grupo para trabalhar a construção de um recurso didático: uma pirâmide. A professora forneceu todos os materiais que serviriam ao desenvolvimento do objeto, tal como: papelão, canudo, fitas, adesivos e tesouras. Sua avaliação foi baseada na construção desse recurso pedagógico. Isso permitiu aos/as estudantes analisar e compreender qual era a área e o volume dessa pirâmide e de efetuar os cálculos propostos pela atividade.

Maria estava constantemente presente durante as atividades organizadas na sala. Ela acompanhava atentamente todos os grupos, os ajudava e os direcionava nas etapas de construção do recurso, nos seminários e na resolução dos exercícios. É uma profissional que se preocupa com a aprendizagem dos estudantes e com o ensino da Matemática numa postura semelhante àquela da professora Monica. No que pudemos notar nessa observação participante, Maria procurou privilegiar atividades contextualizadas a partir da realidade dos/das estudantes, e não o ensino da Matemática somente implicado com a memorização de fórmulas e cálculos.

Os fatos acima observados nas disciplinas « Organização de eventos » e « Matemática » confirmam a necessidade de os/as docentes sempre buscarem novos caminhos e novas metodologias de ensino, que foquem o protagonismo dos estudantes, favoreçam a motivação e promovam a autonomia destes (Berbel, 2011). Assim, atitudes como oportunizar a escuta aos estudantes, valorizar suas opiniões, exercitar a empatia, responder aos questionamentos, encorajá-los, dentre outras, são favorecedoras da motivação e da criação de um ambiente favorável à aprendizagem.

É preciso ressaltar que a elaboração de estratégias aproximadoras do conteúdo da aula à contextualização da realidade social (dos/das estudantes) é uma atitude que exige tempo, iniciativa e interesse da parte docente. Assim, de modo inverso, constatamos que nas aulas do professor de Física, João, o interesse de motivar os/as estudantes ou o desejo de conhecê-los não existia. De forma geral, nos dias de aula, o professor João entrava na sala, apresentava o conteúdo do dia, distribuía os exercícios e esperava que os/as estudantes fizessem perguntas (se fosse o caso). Ele também não percebeu os tipos de conflito ou desconforto relacionados à diversidade sexual em suas aulas. Além disso, o professor João não tentou contextualizar o conteúdo da disciplina à realidade dos/das estudantes, o que dificultou, segundo os/as próprios/as discentes, a compreensão da matéria. Pode-se observar em algumas conversas uma dificuldade real de alguns estudantes para aprender Física e a comparação com as aulas de Matemática. Como estas também eram fórmulas e cálculos, semelhante aos da Física, a professora, como vimos, utilizou estratégias didáticas e recursos metodológicos que despertaram a curiosidade e atenção.

Na disciplina de Artes, a relação que foi observada estava baseada no diálogo entre a professora Silvana e os/as estudantes da turma. As aulas eram criativas, dinâmicas e bem-humoradas. Durante o período de observação, os/as estudantes ensaiaram para encenação de uma peça de teatro em homenagem às mulheres, programada para 8 de março (Dia Internacional dos Direitos da Mulher) daquele ano. A peça foi intitulada "Uma Lenda sobre a beleza" e apresentava diferentes tipos de beleza feminina. A peça enfatizou que as mulheres devem ser valorizadas e respeitadas na sociedade, independentemente de seu corpo, cor dos olhos, cor do cabelo, do seu comportamento, entre outros aspectos. Assim, chamou a atenção para a diversidade dos modelos humanos.

Silvana não apresentou uma atitude de exclusão com os/as estudantes nas suas atividades de ensino. Ao contrário, observamos que ela encorajou todos/as, independente da orientação sexual, a participar das aulas assim como da peça de teatro. Nesse último caso, ela ensinou os roteiros e acompanhou os ensaios em aula, corrigindo as encenações quando necessário para uma boa apresentação. Um ponto importante nesse processo é que Silvana se ocupou dos ensaios, orientando os/as estudantes com o objetivo de ter uma performance satisfatória no dia da apresentação. Ela felicitava toda a classe pelo trabalho realizado. Por essa atitude, Silvana encorajou os/as estu-

dantes a se dedicarem aos seus estudos e a terem compromissos e responsabilidades na vida, seja no plano profissional ou pessoal.

No que diz respeito às aulas de História do professor Pedro, notamos que os conteúdos discutidos em classe encorajavam os/as estudantes a pensar sobre o contexto político, econômico, cultural e social, no passado e no presente, de forma contextualizada. O professor destacou que a história está em constante transformação e construção. Ele propôs à turma leituras de textos, letras de música, seminários, assim como testes e trabalhos de pesquisa individual.

Durante uma conversa informal, o professor Pedro declarou que estava satisfeito com a participação dos/das estudantes em suas aulas, mesmo quando eles tinham dúvidas e comentários a respeito de certos conteúdos. Dessa participação, ele observou o interesse dos/das estudantes em pesquisa em geral e em novas fontes de conhecimentos, tais como documentários e filmes, cuja análise se baseia em uma leitura crítica de certos assuntos. Independentemente da sexualidade dos alunos, Pedro mostrou respeito pela classe e se preocupou com a participação de todos/as em suas atividades, valorizando o diálogo como parte fundamental da relação docente-estudante.

A observação participante se desenvolveu não somente no contexto das aulas dos/das docentes e no decurso de suas relações com os/as estudantes, mas igualmente na vida escolar cotidiana fora da sala de aula. É evidente que as aulas continuam presentes no espaço escolar como um todo depois do fim das horas de aula normal, geralmente para realização de trabalhos práticos. Através de conversas informais, foi possível observar que esses/as estudantes vinham de famílias de baixa renda e que o dinheiro que recebiam de seus pais ou responsáveis era usado principalmente para pagar o transporte de suas casas para o IFPA ou para ir ao estágio. A refeição servida pela instituição nos intervalos era considerada por eles como uma garantia de suas refeições diárias.

No que diz respeito à interação entre os/as estudantes da turma em questão, o fato de observar sua via cotidiana permitiu a identificação de pequenos grupos de afinidade. Esses pequenos grupos, em média de três a cinco estudantes, ficavam sentados/as uns/umas ao lado dos/das outros/as nos dias de aulas. Eles/elas constituíam também os grupos de estudos para as atividades propostas pelos/as docentes e os grupos que andavam juntos nos corredores do campus nas pausas ou no fim dos cursos. Como mencionado anteriormente, tratava-se de grupos de afinidade, os quais conversavam sobre uma variedade de temas que iam muito além daqueles da sala de aula, o que poderia incluir as relações afetivas com a família e a sexualidade.

O grupo de estudantes no qual Bruno participou estava igualmente interessado no fato de poder discutir os direitos e o reconhecimento dos programas ligados à identidade de gênero e à sexualidade no *campus* Belém. Convém dizer que o mesmo grupo interagiu com os estudantes que não faziam parte do grupo LGBTQI+ nos diversos momentos festivos, nas atividades de grupo como aquela que foi mencionada anteriormente.

Todas as informações descritas minuciosamente sobre o perfil da turma, em especial dos alunos LGBTQI+, evidencia o que Mónico, Alferes, Castro e Parreira (2017) se referem quando relatam que, na observação participante, a convivência do(a) pesquisador(a) com o grupo em estudo proporciona condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido de modo a possibilitar uma compreensão dos acontecimentos e das relações humanas, sendo que esta abordagem requer atenção, sensibilidade e paciência do observador.

Observar os/as docentes em suas práticas e relações com os/as estudantes, como também compreender em especial os LGBTQI+ em seus conflitos interpessoais, suas angústias, seus medos, seus desafios e coragem, foi indispensável para constituir um vínculo de respeito e confiança no decorrer deste estudo.

A disposição de escutar o outro exige um aprendizado a ser conquistado a cada saída de campo, a cada visita para a entrevista, a cada experiência de observação (Rocha & Eckert, 2008). Se o olhar, tanto quanto o ouvir, atende suas funções e expectativas na pesquisa empírica, o escrever, particularmente, é a ação fundamental para a interpretação. É por meio dele que se contextualiza a realidade sociocultural, que o pensamento se revela em sua plena criatividade (Oliveira, 1996).

Assim foi escrita a observação participante que evidencia todos os momentos de acompanhamento desta turma de Eventos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. O convívio diário com os sujeitos desta pesquisa proporcionou várias experiências, o olhar o outro solicitava a sensibilidade e a alteridade, o ouvir o outro envolvia a paciência e a confiança e o escrever os fatos e sujeitos que fizeram parte desta pesquisa significou registrar os momentos de desafio, surpresa, emoção e admiração no sentido de superação que fizeram parte desta observação participante.

Interlocução com os/as docentes

No decorrer da realização das entrevistas semiestruturadas sobre os temas « prática docente », « diversidade sexual » e « formação continuada de professores » com os docentes do ensino técnico e básico, as respostas recebidas foram as seguintes:

Prática docente

Interpelados/as sobre sua relação com os/as estudantes da turma de eventos, em particular os LGBTQI+, os/as docentes destacaram que se tratava de uma relação de não proximidade, mas sem maiores conflitos.

O professor João destacou que não tem relações estreitas com a turma e que os/as estudantes não demonstravam interesse pelos estudos da sua disciplina. De modo inverso, o professor Pedro e as professoras Maria, Silvana e Monica declararam que eles mantêm uma relação aberta com os/as estudantes dessa classe, independentemente de suas orientações sexuais, como é possível de constatar nas falas abaixo:

« A nossa relação não foi de proximidade, independente da sexualidade do aluno. Esta turma não apresentou iniciativa para conversar comigo, mostrar interesse, dúvidas e perguntas sobre os conteúdos da disciplina » (Professor João).

« A minha relação foi desafiadora e positiva com os alunos. Desafiadora porque eu conheci uma nova turma com suas diversas dificuldades, vivências e conhecimentos e positiva porque eu procurava sempre manter uma boa relação com a turma por meio do diálogo, isso para mim é fundamental » ! (Professor Pedro).

« Eu considero que tanto no âmbito da minha relação interpessoal quanto na questão da produtividade com os alunos foi positiva. No campo educacional a relação entre o professor e os alunos também envolve a questão da humanização e alteridade, eu não posso negar os alunos LGBT's que estão presentes na sala de aula, principalmente os adolescentes, muitos desistem do curso por conta de não se sentirem acolhidos e sim preteridos no ambiente educacional. Os alunos LGBT's desta turma eram decididos e empoderados » ! (Professora Maria).

« A nossa relação foi positiva e respeitosa. Eu considero a relação com o humano, ou seja, a pessoa, independente de sua sexualidade, crenças e costumes. Existe a diversidade humana e por isso eu procuro trabalhar as potencialidades de cada aluno. Dentre os alunos LGBT's estava o Leandro que era organizado e estudioso, o Gabriel com o seu jeito crítico de ser e o Pedro que apresentava um espírito de liderança. Enquanto as alunas LGBT's apresentavam um comportamento mais discreto na sua forma de falar e de se expressar » (Professora Silvana).

« A minha relação com essa turma foi muito sincera, positiva e aberta aos diálogos. Dos alunos LGBT's, tinha o Leandro que era extremamente inteligente, o Pedro que era carinhoso, o Gabriel que em alguns momentos era um menino muito dócil e em outros apresentava uma inquietude dentro dele e a Vanessa que era uma aluna tranquila, calada e reservada quanto a sua vida pessoal, sabia falar inglês fluentemente ela era a melhor amiga do Pedro » (Professora Mônica).

De todos os docentes, apenas João respondeu que não apresentava uma boa relação com os alunos desta turma no geral. Porém, deixou claro que foi por falta de interesse dos alunos em estudar os conteúdos de sua disciplina. Diante desta afirmação do docente,

há várias possibilidades que podem ser levadas em consideração para explicar essa má relação, dentre elas a relação docente/aluno/a e a falta de interesse pelos estudos.

Bulgraen (2010) relata que o professor deve atuar como o mediador do conhecimento, ou seja, como a ponte entre os saberes e o aluno. Dessa forma, os educandos desenvolvem o seu pensar e questionar de forma autônoma e não mais recebe passivamente as informações como se fosse um depósito do educador.

« A alteridade seria, então, o meio necessário do reconhecimento do próprio sujeito como consciência de si » (Hermann, 2006, p. 38). É nesta concepção que o entendimento sobre alteridade na educação é necessário, para que possa ocorrer um processo de ensino de qualidade visando o bem-estar de todos os envolvidos, em especial os alunos LGBTQI+ na escola. Para Tardif e Lessard (2009), as relações entre os professores e alunos consistem em um processo de trabalho que mantém, muda ou melhora a situação humana das pessoas. Assim, a escolarização basicamente reflete sobre as interações cotidianas entre os docentes e os discentes, e deve ser baseada na confiança e proximidade entre eles. A ocorrência disso acontece em função de como este educador vai trabalhar com os seus educandos. Os autores descrevem o trabalho docente como trabalho humano, ou seja, ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre os seres humanos e para seres humanos.

Desta forma, quando o/a docente mantém uma relação harmoniosa e positiva com os/as estudantes, os conflitos na relação interpessoal se tornam mínimos, ainda mais quando este/esta docente conhece a história de vida dos alunos.

Diversidade sexual

Ao perguntar ao/a docente como pode ser abordada a temática da diversidade sexual na sala de aula em sua disciplina, os/as cinco professores/as indicaram que não foram profissionalmente capacitados/as para tratar dessa questão em suas disciplinas, como mostram as respostas abaixo:

« Por eu não estar capacitado profissionalmente em relação à discussão desta temática, então eu não consigo visualizar de que forma posso abordá-la na minha disciplina » (Professor João).

« Eu não estou preparado para abordar esta temática na minha disciplina e nem fora a parte do meu planejamento, pois não tenho a formação continuada voltada para a diversidade sexual » (Professor Pedro).

« Eu não estou preparada profissionalmente para discutir sobre esta temática na minha disciplina » (Professora Maria).

« Como estamos falando da disciplina de artes, esta temática pode ser abordada por meio de uma peça teatral que apresente personagens da diversidade sexual, por exemplo, uma peça que retrate sobre o Dia do Orgulho LGBT. O teatro pode representar para este grupo social um espaço onde eles podem expressar a sua liberdade, autenticidade e o seu direito de voz » (Professora Silvana).

« Eu não vejo essa temática sendo abordada em minha disciplina durante as aulas. É necessário que eu esteja capacitada profissionalmente para dialogar sobre esta temática com os meus alunos » (Professora Mônica).

É evidente que a maioria dos professores entrevistados não visualizou a abordagem da temática diversidade sexual nas suas disciplinas, pois não estavam preparados profissionalmente para abordá-la em sala de aula.

A educadora Silvana foi a única que respondeu, propondo trabalhar uma peça teatral envolvendo o dia do orgulho LGBTQI+ na sua disciplina de Artes pois, em seus comentários, ela explicou que conviveu e trabalhou com a comunidade LGBTQI+ ao longo de sua vida, desenvolvendo várias atividades, dentre elas o teatro, porém ela reconheceu a sua necessidade em fazer a formação continuada voltada para a diversidade sexual, pois o conhecimento que ela adquirisse nessa formação iria trazer para a sala de aula e compartilhar com os alunos.

Reconhecer que precisa fazer uma formação continuada direcionada à temática diversidade sexual é permitir realizar uma reflexão sobre sua prática docente, de tal forma que seja possível provocar as transformações na escola. Nesse sentido, há a necessidade de os professores se apropriarem desta formação e se tornarem profissionais diferenciados, dispostos e capacitados para promover esta mudança na educação (Bulzoni *et al.*, 2018).

Além de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de expressão, o teatro na educação possibilita relações de cooperação, respeito, flexibilidade na aceitação das diferenças, diálogo, autonomia e convivência democrática (Silva & Paulino, 2017).

Para além da formação continuada na temática, Melo (2016), em um estudo realizado com 13 docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, mostrou que apenas 6 docentes trabalham com a temática, por meio de rodas de conversas, conscientização, leituras, vídeos, reportagens, entre outras. O estudo ressaltou ainda que isso não é o suficiente, pois o ideal seria que toda a comunidade escolar estivesse participando desse processo.

Portanto, diante dos achados nas entrevistas deste tema e os estudos encontrados, há a possibilidade e necessidade da temática ser abordada em sala de aula, como também é importante a participação de toda a comunidade estudantil, embora dependa da iniciativa e vontade dos docentes em querer colocá-la em pauta nas discussões e,

principalmente, de o professor refletir sobre a sua formação continuada durante o exercício de sua profissão.

Formação continuada de docentes

Ao serem questionados se o IFPA promoveu alguma formação continuada relacionada à temática diversidade sexual, todos os professores responderam que não, e com isso, conseqüentemente, nenhum aprendizado foi relatado. As respostas estão descritas abaixo:

« Que eu saiba até agora não. Não ouvi falar de nenhum minicurso, palestra ou qualquer outro tipo de evento voltado para os professores abordando esta temática. Se tivesse no IFPA, eu participaria sem nenhum problema » (Professor João).

« Não ouvi falar sobre formação continuada relacionada a esta temática aqui no IFPA, se tivesse eu participaria » (Professor Pedro).

« Que eu saiba, não. Se tivesse eu não teria problema em participar, porque é uma temática que além de ser inovadora é desafiadora, então como eu estou aberta para novos conhecimentos, eu não apresento resistência em querer estudar sobre esta temática, pois convivo com os alunos LGBT's sem nenhum problema no meu local de trabalho, na sala de aula e nos corredores do IFPA » (Professora Maria).

« Que eu saiba não. Se tivesse eu participaria sem problemas » (Professora Silvana).

« Que eu saiba não. E penso que há uma necessidade na promoção dessa formação para os professores, pois observamos no campo de trabalho a existência dessa diversidade sexual que precisa ser respeitada e acolhida não só pelos docentes, mas também por toda a comunidade institucional » (Professora Mônica).

Todos/as os/as docentes informaram que se houvesse essa formação continuada proposta pela gestão do IFPA- *campus* Belém, eles não teriam nenhuma resistência ou problema em fazê-la. Para a docente Maria, essa temática seria inovadora e desafiadora, então ela estaria à disposição para aprendê-la e, assim, adquirir novos conhecimentos. Já a professora Mônica destacou que há a necessidade dos dirigentes institucionais promoverem a formação continuada voltada para a temática diversidade sexual, pois

neste Instituto Federal existem alunos LGBTQI+ que precisam ser respeitados e acolhidos por todos do *campus*.

Sobre esta questão, é válido destacar que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos parte da concepção de que a educação em direitos humanos se faz paralelamente à educação para a valorização da diversidade. Elaborado pelo Comitê Nacional de Educação e Direitos Humanos por meio de diversas estratégias, entre elas consulta à sociedade civil, o Plano define como uma de suas ações programáticas:

« [...] fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas » (CNDH, 2006, p. 24).

Deste modo, os/as docentes, sendo conscientes dessa necessidade da discussão sobre a temática diversidade sexual no âmbito da educação em direitos humanos na formação continuada, deveriam ir em busca deste conhecimento no local em que trabalham, solicitando para que essa formação seja concretizada de fato, pois os alunos LGBTQI+ precisam ser valorizados e os professores qualificados.

Ao serem perguntados sobre quais seriam as medidas adotadas para a realização da formação continuada relacionada à temática diversidade sexual no IFPA - *campus* Belém, os docentes destacaram: uma dinâmica que trabalhe, dentro dos colegiados dos cursos, a formação de professores voltada a esta temática ; e a criação de um núcleo de estudos sobre diversidade sexual.

« O instituto deveria promover um diálogo com os professores para analisar quais são as reais necessidades dos docentes quanto à compreensão e discussão desta temática. E a partir desse diálogo o IFPA deveria realizar uma tomada de propostas e decisões para o planejamento de uma formação continuada dos professores voltada para essa temática » (Professor João).

« A criação de um núcleo de estudo voltado à diversidade sexual. Aqui no IFPA existe o Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEAB), durante muito tempo fez especialização, cursos de aperfeiçoamento e seminários no IFPA. Desenvolver um núcleo que esteja na mesma direção que o NEAB, ou seja, que realize a capacitação, o debate sobre esta temática e que mostre a importância dessa discussão sobre a diversidade sexual para os docentes, será muito mais enriquecedor para estes profissionais refletirem acerca da mudança na sua prática docente » (Professor Pedro).

« Tem que ser pensado em uma dinâmica que trabalhe dentro dos colegiados a discussão sobre a formação continuada dos docentes voltada a esta temática, pois assim eu acho que vai mudar o pensamento de resistência que os professores apresentam em não querer abordar a temática em sala de aula, como também só tem a agregar ao conhecimento dos professores de todas as áreas de uma forma geral. Deste modo, após todo esse processo o IFPA faria um levantamento das reais necessidades dos docentes e depois planejar a formação continuada voltada à diversidade sexual » (Professora Maria).

« Inicialmente deve ser realizada uma pesquisa acadêmica que evidencia a necessidade de uma ação. Em seguida deve ser feito um levantamento do quantitativo de alunos LGBT's presentes no IFPA, para depois propor a medida de intervenção que seria a formação continuada. Além disso, no IFPA existe o NAPNE que é o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas e o NEAB que é um Núcleo de Estudos Afrobrasileiros, porém não tem um núcleo de estudo voltado aos LGBT's, o que também vai estar relacionado à formação continuada dos docentes (...) Porque que dentro da diversidade humana presente no IFPA a diversidade sexual não está incluída? Neste caso ficam essas propostas a serem pensadas e tomadas pelo IFPA para o planejamento e realização da formação continuada voltada a diversidade sexual » (Professora Silvana).

« O Instituto deveria ter um departamento ou um núcleo de estudo voltado à diversidade sexual para capacitar e acompanhar a formação profissional dos professores que tivessem realmente interessados em trabalhar com esta temática na sala de aula, como também este núcleo estaria voltado para atender as necessidades dos alunos LGBT's » (Professora Mônica).

As propostas lançadas pelos docentes entrevistados foram enriquecedoras e fundamentais para esta pesquisa, pois envolveram aspectos como o diálogo com os professores, para estudar as suas reais dificuldades quanto à discussão sobre a temática e, o mais importante, a criação de um núcleo de estudos voltado à capacitação dos educadores, como também para atender as necessidades dos alunos LGBTQI+.

Em uma pesquisa exploratória sobre a presença desses núcleos em outros IFs, encontramos alguns casos que merecem destaque. O Instituto Federal Farroupilha, pensando em realizar uma educação transformadora e ressignificadora, criou o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDIS) através da Resolução do Conselho Superior nº 023/2016, inserindo este dentro do contexto de Ações Inclusivas Institucionais, atendendo a demanda dos alunos LGBTQI+ presentes no cotidiano escolar e que precisa ser visibilizada e estudada pelo Instituto (Guerch & Conto, 2017).

No IFRN, no *campus* Canguaretama, há um Observatório da Diversidade, responsável por coordenar diversas ações de pesquisa, ensino e extensão, contemplando ações voltadas para as questões de corpo e sexualidade, procurando mediar a temática com a comunidade externa e interna e formar sujeitos que atuem nas políticas públicas da região.

No Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), foi implementado o Núcleo de Estudos e Pesquisas de Gênero e Sexualidade (NEPGS). Neste núcleo atuam docentes, discentes, técnicos administrativos e membros da comunidade externa. Destaca-se por ser um núcleo que atua na promoção da igualdade de gênero, o combate à homofobia/transfobia e a inclusão de estudantes LGBTQI+. Essas informações são descritas no trecho abaixo:

« O NEPGS é um núcleo criado recentemente, visto que sua regulamentação ocorreu em 2017. No entanto ele reflete a demanda de se trabalhar a questão da diversidade sexual e igualdade de gênero no Campus. O fato de a instituição ter sido, por muitos anos, um ambiente de predominância masculina, tem reflexos na forma como a mesma se constituiu. Também é importante ressaltar a existência de elementos machistas na cultura conservadora do interior do RS. Sendo assim, o NEPGS foi criado para promover uma reflexão acerca da igualdade de gênero e aos preconceitos relacionados à diversidade sexual. » (Silva, 2017, p. 106).

Em 2018, este NEPGS realizou uma organização de semanas feministas para garantir a formação de servidores e discentes. As informações ofertadas, tanto em mesas redondas quanto em palestras e oficinas, contribuiu para a formação nas questões de gênero tanto de discentes, docentes e técnicos do IFRS - *campus* Rio Grande como da população rio-grandina em geral (Israel & Leitzke, 2018).

Diante de tudo o que foi dito, verifica-se a necessidade de uma formação profissional emancipadora planejada e executada pelo IFPA, desprovida de tabus, preconceitos, estigmatizações, normatizações e indiferenças quanto à existência de sujeitos LGBTQI+. Neste sentido, o IFPA está diante do desafio de promover uma educação que valorize as diversidades e que envolva toda a comunidade acadêmica.

Conclusão

A relevância deste estudo está em vislumbrar um novo modelo de prática docente que apresente um olhar voltado para a diversidade sexual, como também para a formação continuada dos docentes, e que atenda as demandas dos alunos LGBTQI+ do IFPA - *campus* Belém. Como apregoam as bases conceituais do EMI, esta formação profissional deve ser voltada à preparação técnica e humana dos professores, pois são aspectos indissociáveis e que fazem a diferença de forma positiva na relação entre educadores

e educandos, garantindo a solidariedade, o reconhecimento, a alteridade e valorização das diferenças de forma recíproca (Frigotto *et al.*, 2012).

Compreender a diversidade sexual e considerar a inclusão na sala de aula requer do educador a tomada de decisões que está relacionada às metodologias de ensino a serem utilizadas nessa discussão, tais como rodas de conversas, seminários, peças teatrais, dentre outras atividades. Esta prática docente inovadora e desafiadora demanda do professor a busca pela capacitação profissional para auxiliá-lo em sua prática educativa, de forma que este esteja preparado e apresente autonomia ao trabalhar a temática em suas aulas.

Ao desempenhar o papel de mediador(a) do conhecimento crítico e questionador(a), o(a) professor(a) está ensinando os seus alunos a observarem, analisarem e compreenderem a sociedade pluralizada em que eles estão inseridos e que se encontra em constante transformação. Os alunos, ao questionarem os padrões heteronormativos e concepções tradicionais que regulam o modo de ser e expressar o corpo, a sexualidade e o gênero, estão ao mesmo tempo se descobrindo em seus gostos, suas identidades, e também aprendendo a conhecer o outro em sua singularidade.

Os conflitos na relação interpessoal que ocorrem no cotidiano educacional fazem parte das relações humanas, porém o modo de observar e lidar com esta situação é diferente, pois cabe aos professores refletirem sobre as mudanças na sua prática docente, como também sobre a forma de conviver com os seus alunos, já que, para estes, o docente é a sua referência na sala de aula, ou seja, práticas positivas influenciam ações positivas o que também faz parte da relação professor e aluno, como também entre os alunos.

É fundamental que o IFPA - *campus* Belém considere a proposta de criação de um núcleo de estudos direcionado à diversidade sexual, com a participação de uma equipe de profissionais especializados. Estes podem promover o entendimento sobre o cotidiano dos alunos LGBTQI+, como também promover ações para a formação continuada dos docentes e demais servidores.

No decorrer deste estudo, tanto os docentes, como a turma do curso de eventos oportunizaram o acesso ao diálogo e informações por meio da observação participante e das entrevistas, possibilitando a construção desta pesquisa. Deste modo, o estudo é uma contribuição para o entendimento das práticas docentes no contexto da diversidade sexual na Educação Profissional e Tecnológica.

Pratiques Enseignantes et Diversité Sexuelle dans le cadre de l'Éducation Professionnelle et Technologique à l'IFPA, Campus de Belém

Natasha Mendonça Nogueira

Institut Fédéral d'Éducation, Science et Technologie du Pará

nogueira.natasha@hotmail.com

Natalia Conceição S. B. Cavalcanti

Institut Fédéral d'Éducation, Science et Technologie du PA, Labo. GICEP (IFPA/CNPq)

natalia.cavalcanti@ifpa.edu.br

Kirla Korina Anderson Ferreira

Institut Fédéral d'Éducation, Science et Technologie du Pará

kirla.anderson@ifpa.edu.br

Révision :

Jacques Gleyse et Julie Thomas

Introduction

La question de la « diversité sexuelle » par les enseignant·es en classe est une pratique stimulante et innovante. Elle nécessite en effet un processus de prise de décisions concernant la planification des pratiques pédagogiques et didactiques des enseignant·es visant à fournir, à travers la discussion de ce thème, un environnement d'échanges de connaissances et d'expériences entre les éducateur·trices et les élèves. Parmi les thèmes qui suscitent la discussion, celui du genre et de la sexualité peut inciter les établissements d'enseignement, les enseignant·es et les élèves à réfléchir sur l'existence de la diversité humaine et sur la manière dont se construisent les relations interpersonnelles dans une société contemporaine en constante transformation. Selon Louro (2018), le grand défi n'est pas seulement de supposer que les positions sexuelles et de genre sont multiples (et qu'il est impossible de les traiter uniquement sur la base de

schémas binaires); mais aussi d'admettre que les frontières sont constamment franchies et que le lieu social dans lequel vivent certains sujets est exactement la frontière.

La reconnaissance, la valorisation et l'inclusion de tou·tes les individus et de leur diversité sexuelle à l'école doivent faire partie du processus éducatif, en lien avec la formation citoyenne. Il nous semble donc nécessaire que l'enseignement aborde le sujet de la diversité sexuelle, afin que les élèves soient sensibilisé·es aux différences, comprennent et respectent les autres dans leurs individualités et établissent des relations positives, afin de maintenir une bonne coexistence dans nos sociétés et de garantir le droit de chacun·e à vivre librement et démocratiquement.

Le milieu scolaire, qui devrait se caractériser comme un lieu d'exercice privilégié de la diversité, doit promouvoir le respect des différences et lutter pour celui-ci. L'éducation est un outil capable de diminuer les actes d'homophobie mais aussi les inégalités de sexe, le patriarcat, le machisme qui sont excluants et moralement inhumains. Une société humanisante et démocratique ne peut être constituée que via des pratiques pédagogiques qui favorisent la discussion dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, et qui accueillent les différentes opinions sur la diversité humaine (Melo, 2016). Dans le domaine de l'éducation brésilienne, il existe la Loi d'Orientation et de Fondements de l'Éducation Nationale, Loi n°9394 du 20 décembre 1996, qui établit dans son article 3 des principes servant de base à la mise en œuvre égalitaire de l'enseignement tels que: l'égalité permanente des conditions d'accès à l'école et le respect de la liberté, de la diversité, du pluralisme et la valorisation de la tolérance.

Selon ces conceptions, il apparaît est fondamental de mettre l'accent sur la réflexion sur les pratiques enseignantes et l'autonomie du·de la professeur·e en classe pour aborder le thème de la diversité sexuelle, de travailler sur le processus d'inclusion et d'assurer l'accès et et le séjour de tou·tes les élèves dans leur diversité. Ces questions doivent être discutées et travaillées dans le cadre de la formation continue des enseignant·es afin de les préparer à à la sensibilisation et à la reconnaissance des différences en classe, et à garantir une éducation de qualité pour tous.

Il nous semble ainsi primordial de mettre au jour l'existence d'une pluralité sociale et sexuelle parmi les publics des différentes institutions d'enseignement, parmi lesquelles les Instituts Fédéraux (IF), et spécifiquement l'Éducation Professionnelle et Technologique (EPT). En actant la diversité sexuelle présente dans les IF, on comprend la nécessité de se demander si les lesbiennes, les *gays*, les bisexuels, les travestis, les transgenres, les homosexuels, etc. (LGBTQI+) sont pris·es en compte et respecté·es dans cet environnement scolaire. D'autres études l'ont en effet démontré, l'école peut être un lieu d'hétéronormativité, d'intégration « subordonnée » ainsi que de stigmatisation et de préjugés (Lima Neto, Cavalcanti, & Gleyse, 2018; Silva, 2018).

Pour toutes ces raisons, nous traiterons la pratique de l'enseignement comme le processus de médiation des connaissances développé par les enseignant·es qui, à partir de l'interprétation des contenus, de la production et de l'organisation des connais-

sances, identifient et choisissent des techniques et des méthodes pédagogiques pour les travailler en classe, ce qui implique également l'interaction entre les enseignant·es et les élèves (Cruz, 2007).

Méthodologie

En ce sens, l'objectif principal de ce travail a été de comprendre la relation entre les pratiques de l'enseignement et l'approche de la diversité sexuelle en cours, dans une classe de lycée intégré parcours « Événementiel » du Campus de Belém de l'Institut fédéral de l'éducation, des sciences et des technologies du Pará (IFPA)²¹³, composée de 20 élèves âgé·es de 17 à 20 ans. À cette fin, l'organisation du contenu (entendue comme la planification des leçons) et des stratégies d'enseignement effectuées par les enseignant·es a été prise en compte, ainsi que la relation entre les enseignant·es et les élèves dans la salle de classe, en particulier avec les élèves LGBTIQI+. En observant la manière dont les enseignant·es travaillent en classe, notre intérêt s'est porté sur la manière dont iels traitaient le contenu de leurs cours en général, ainsi que sur la manière dont la diversité sexuelle était présente dans les cours: comme contenu de leur matière, travail de recherche, autres, et comme partie des relations sociales, notamment les répercussions du travail pédagogique dans la relation entre elleux (élèves et enseignant·es).

Nous avons procédé à une observation des participant·es pendant trois mois en classe, durant laquelle on a pu suivre la façon dont l'enseignant·e menait ses cours, les stratégies d'enseignement utilisées, la discussion des contenus et les formes d'évaluation. Cette première étape était de l'observation participante de la vie scolaire quotidienne en classe, mettant l'accent sur les relations entre enseignant·es et élèves, en particulier les interactions entre personnes LGBTIQI+ et hétérosexuelles.

Ce moment d'observation des participant·es en classe, associé à la recherche bibliographique sur la diversité sexuelle, peut être décrit comme une rencontre ethnographique. Il ne s'agissait pas seulement d'identifier et d'enregistrer les activités d'enseignement et d'apprentissage développées en classe. Au contraire, il s'agissait de comprendre les significations sociales de ce qui est enseigné et appris, et notamment de la manière dont la diversité sexuelle est présentée dans ce cadre. En traitant de la rencontre avec l'autre sur la scène ethnographique (et des réflexions qui en découlent), Malinowski (1978) et Geertz (1989) soulignent que celle-ci est marquée par l'échange de formes culturelles. Cette rencontre implique donc une relation d'intersubjectivité, ce qui implique un effort pour approcher l'expérience de l'autre, en observant les spécificités et les limites que cette action représente.

²¹³ Malgré les nombreuses contradictions et difficultés, le lycée intégré (EMI), actuellement développé dans les Instituts fédéraux d'éducation, de science et de technologie, est une forme de contre-hégémonie au modèle néolibéral d'éducation et à la perspective des compétences, du savoir-faire immédiat. Il s'agit d'un programme d'études à base professionnelle et propédeutique visant à l'émancipation des individus (Frigotto, Ciavatta, & Ramos, 2005).

L'anthropologie, dans ses efforts pour comprendre la diversité des relations sociales, a beaucoup insisté sur la notion d'altérité, c'est-à-dire de la manière d'être avec l'autre. En ce sens, la rencontre ethnographique qui s'est établie durant cette étude a montré la nécessité de relativiser les expériences observées et de les comprendre dans le cadre dans lequel elles sont produites (Damatta, 1978; Geertz, 1989; Mauss, 2003; Oliveira, 1996). Lors de l'observation des participant·es, le regard sensible et critique des chercheur·es doit être mis en collaboration qu'ils puissent établir des relations avec leur objet d'étude. Pour ce travail, c'est de ce fait l'observation *participante* qui a été privilégiée « L'observation est dite participante car elle suppose que le chercheur a toujours un certain degré d'interaction avec la situation étudiée, l'affectant et en étant affecté » (André, 2005, p. 24).

La période d'observation participant à la classe Événements a donc eu lieu pendant trois mois (février, mars et avril) en l'an 2019, deux fois par semaine²¹⁴, ce qui correspond à un total de 18 jours. Cette observation a été effectuée dans les classes d'une discipline dite technique (Organisation d'événements) et dans quatre des formations de base (Mathématiques, Histoire, Physique et Arts).

Lors de l'observation des participant·es, l'accent a été mis sur les pratiques didactiques et pédagogiques des enseignant·es dans leurs matières respectives; sur la relation enseignant·e-étudiant·e, en ce qui concerne le lien affectif, de respect et de dialogue qui pouvait se manifester tout au long des cours; et aussi sur les conversations informelles des enseignant·es et des élèves de la classe.

Dans la deuxième phase des rencontres ethnographiques, des entretiens semi-structurés ont été menés avec *cinq* enseignant·es de cette classe. Avant de commencer les entretiens avec les enseignant·es, le thème, la justification et les objectifs de la recherche ont été présentés. En signe d'accord pour participer, iels ont signé la clause de consentement libre et éclairé (TCLE). Les enseignant·es ont également consenti à ce que les rapports soient enregistrés (au moyen d'une application pour téléphone portable). Le scénario des interviews comprenait trois thèmes principaux: 1) Pratique d'enseignement, dans laquelle iels ont été interrogé·es sur leur expérience d'enseignement et sur leur coexistence avec les élèves de la classe en question, en particulier LGBTQI+ (en ayant eu des contacts ou des relations affectives avec eux); 2) Diversité sexuelle, qui portait sur l'approche du thème de la diversité sexuelle par les enseignant·es dans leurs matières de classe respectives; et 3) Formation continue, qui interrogeait les enseignant·es sur l'existence à l'IFPA - Campus Belém d'une formation continue sur le thème de la diversité sexuelle, et si l'Institut ne l'offrait pas, alors quelles sont les mesures que ces éducateur·trices pourraient proposer pour que l'IFPA assure cette formation.

214 Il a été convenu avec les enseignant·es de cette classe que l'observation des participant·es aurait lieu deux jours par semaine. Cependant, comme certain·es enseignant·es étaient parfois absent·es et que les cours étaient par conséquent remplacés, l'observation des participant·es a eu lieu pendant trois jours certaines semaines, soit un total de 18 jours d'observation.

Dans la partie qui suit, les résultats obtenus par l'observation des participant·es et les entretiens avec les enseignant·es seront analysés, organisés en deux points. Dans le premier point, une présentation générale est faite des interlocuteur·trices de la recherche (enseignant·es et élèves), en mettant l'accent sur les relations entre l'enseignant·e et les étudiant·es en classe, et les interactions entre les élèves. Dans le deuxième point, une discussion plus détaillée sera menée sur la pratique d'enseignement des enseignant·es et la manière dont iels évaluent l'intégration (ou non) de la discussion sur la diversité sexuelle dans leur discipline et leur cours.

Résultats et discussions

Les parties prenantes de la recherche lors de l'observation: analyse des réunions ethnographiques

Notre observation de l'approche de la question de la diversité sexuelle en classe visait à comprendre les significations sociales de la diversité sexuelle, soit comme contenu, soit comme partie des relations sociales. L'observation des participant·es a donc été la première étape de cette étude, marquée par deux rencontres fondamentales dans la recherche: la première avec la classe et la seconde avec les enseignant·es.

Lors du premier contact avec la classe, lorsque les élèves ont été informé·es de l'observation participante, la coordinatrice du cours était présente pour suivre le déroulement de la conversation. Lors de cette *première réunion ethnographique*, il a été expliqué comment l'étude serait menée en classe, puis l'importance de cette recherche pour l'IFPA a été signalée, en soulignant que la participation des enseignant·es et des élèves serait fondamentale pour comprendre la visibilité de la diversité sexuelle en classe. À la fin de l'explication, la classe a exprimé son intérêt à collaborer à la recherche.

Il convient de dire que lors de ce premier contact avec la classe, un des élèves, Bruno²¹⁵, s'est présenté et a déclaré qu'il faisait partie de la communauté LGBTQI+, étant un militant, critique de l'hétéronormativité, et proposant de débattre de la visibilité des personnes LGBTQI+ à l'IFPA; et a déclaré qu'il était intéressé et disposé à aider dans la recherche.

La deuxième réunion ethnographique a eu lieu avec les enseignant·es de la classe, qui ont été invité·es à participer à la recherche. Comme les élèves, iels étaient disponibles pour aider en fournissant des informations pour intégrer la recherche.

En résumé, le profil des enseignant·es interrogé·es ci-dessous:

215 Les noms qui seront cités tout au long du texte sont fictifs, ne correspondent pas aux noms réels des interlocuteurs, afin de préserver leur identité.

Nom	Temps de travail à l'IFPA	Discipline	Formation universitaire	Diplôme
Pedro	05 ans	Histoire	Diplôme d'histoire	Doctorat en histoire
Maria	08 ans	Mathématiques	Diplôme en mathématiques	Maîtrise de mathématiques
Monica	08 ans	Organisation d'événements	Licence en tourisme	Master en agriculture familiale et développement durable
Silvana	22 ans	Arts	Diplôme en éducation artistique	Master en éducation
João	24 ans	Physique	Diplôme de physique	Doctorat en physique

Tableau 1: Formation universitaire des enseignant.es

Les enseignant·es participant ont entre cinq et 24 ans d'expériences d'enseignement auprès des jeunes du secondaire intégré. Quant à l'enseignement universitaire, quatre d'entre eux sont des diplômés, c'est-à-dire ayant une formation axée sur l'enseignement, et disposant d'un master et d'un doctorat.

Quant aux observations de ses classes, le premier jour s'est déroulé dans la discipline « Organisation d'événements » de la professeure Monica (qui était également la coordinatrice du cours), laquelle travaillait avec cette classe depuis plus longtemps que les autres éducateur·trices participant·es. Au début du travail sur le terrain, lors d'une conversation informelle, Monica a rapporté qu'elle avait fait part d'une préoccupation concernant les élèves de cette classe. Dans l'un de ses exposés, elle a mentionné que elle avait remarqué tout au long de ses observations lors des activités réalisées en classe que certains élèves étaient découragé·es et fatigué·es en classe. Ces élèves sont venus lui parler, mais iels ont donné peu d'informations sur ce qu'ils ressentaient et expérimentaient.

Monica a donc réfléchi à une activité à faire avec la classe en début du cours. Cette activité a consisté en la réalisation d'un « mémoire » (recueil d'expériences), dans lequel les élèves ont raconté leur vie, ce qui leur a permis selon l'enseignante, de mieux les connaître. En lisant ces mémoires et en découvrant en détail l'histoire de la vie des élèves, leurs sentiments, leurs rêves, leurs angoisses et leurs craintes, Monica a pris une décision et a décidé de changer son cours afin de créer un lien affectif et respectueux avec la classe. Et, en fait, Monica a constaté que cette relation s'est développé tout au long du cours et cela a été remarqué pendant les mois d'observation de cette étude.

Il convient de mentionner que ce mémoire n'a pas été mis à la disposition des chercheur·es pour lecture, ainsi qu'aucun épisode de l'histoire de vie de ces élèves tels qu'ils

ont été lus par l'enseignant. Elle avait en effet garanti le secret de cette information à la classe, ce matériel étant considéré comme confidentiel, et seule Monica a eu accès à ce travail.

Lors de l'observation des participant·es, on a pu observer comment cette enseignante se préoccupait de l'apprentissage des élèves, *indépendamment de leur sexualité*. L'attention et l'affection qu'elle leur portait étaient importantes, surtout lorsqu'elle cherchait des solutions alternatives pour résoudre les conflits interpersonnels qui impliquaient des questions de concurrence et de leadership dans la classe. Ces conflits ont mis en évidence les jugements négatifs que les élèves portaient les un·es sur les autres. Il y avait également des différends pour savoir qui était le ou la « meilleur·e chef·fe » pour chaque équipe.

Ainsi, en tant qu'élément éducatif, Monica a décidé d'inclure dans son évaluation la question de la relation interpersonnelle, car elle voulait montrer aux élèves l'importance du travail d'équipe, l'appréciation de la participation de chaque membre aux activités du groupe et mettre en évidence la question du respect dans la coexistence des élèves.

Il est à noter que dans ce cours, au-delà des séminaires en groupes et des examens individuels qui existaient dans les matières de base de la formation, les élèves ont également travaillé en équipes sur des activités telles que la préparation de projets, la planification, l'organisation et l'exécution d'événements dans la discipline professionnelle. Pour cela, chaque groupe était composé à la fois d'élèves hétérosexuels et d'élèves faisant partie du groupe LGBTQI+. *Autrement dit, il ne semblait pas y avoir d'exclusion des élèves en raison de leur sexualité.*

A partir des informations ci-dessus, Medeiros et Cavalcante (2016) rapportent que le développement du processus d'enseignement et d'apprentissage et l'interaction entre l'enseignant et l'élève doit être ancré dans une sensibilisation à des sujets, déclenchant « l'humanisation ». Humaniser l'enseignement, c'est voir l'apprenant·e comme un être humain qui organise progressivement ses sentiments et ses perceptions de sa réalité, à travers le sens des valeurs et des connaissances. Il est donc important d'avoir une pratique d'enseignement humanisée pour l'ensemble des disciplines scolaires.

De ce récit d'expérience de Monica, il ressort que l'enseignant qui réfléchit sur ses pratiques pédagogiques et didactiques et sur sa relation avec les élèves pense contribuer à l'obtention de la motivation et du respect des élèves dans la classe. Le processus d'enseignement et d'apprentissage facilitant d'un point de vue affectif, est celui qui permet l'expression et la discussion des différences d'idées, de sentiments et de valeurs propres, en prenant en considération et en respectant les limites qui garantissent les relations, et le bien-être de toutes les personnes impliquées en devenant ainsi l'expression d'une affection (Almeida & Leszczynski, 2010).

Concernant les pratiques pédagogiques et la relation enseignant·e-élève avec l'enseignante *Maria*, on a pu constater au cours des mois d'observation de cette étude qu'ont été mis en place des cours motivants et innovants dans le domaine des mathématiques,

ayant favorisé la participation d'une classe qui comprenait toujours des élèves hétérosexuels et des élèves faisant partie du groupe LGBTQI+. Afin de travailler sur le contenu de la géométrie spatiale, par exemple, l'enseignante a mis en œuvre des activités telles que des exercices, des séminaires et des cours pratiques organisés en sous-groupes dans la classe, favorisant la capacitation.

De plus, l'enseignante a développé dans la classe une activité pratique en équipe pour travailler à la construction d'une ressource pédagogique: une pyramide. L'enseignant a fourni tous les matériaux qui allaient servir à construire la ressource, tels que: carton, paille, ruban adhésif et ciseaux. Son évaluation était basée sur la construction de cette ressource pédagogique. Cela permettait aux élèves de pouvoir analyser et comprendre quels étaient la surface et le volume de cette pyramide et d'effectuer les calculs proposés par l'activité.

Maria était constamment présente lors des activités organisées dans la salle. Elle a accompagné attentivement tous les groupes, les a aidés et guidés dans les étapes de construction de la ressource, dans les séminaires et dans la résolution des exercices. C'est une professionnelle qui se soucie de l'apprentissage des élèves et de l'enseignement des mathématiques, dans une posture similaire à celle de la professeure Monica. Au regard de ce qui a pu être noté pour l'observation des participant·es, Maria a cherché à privilégier des activités contextualisées à partir de la réalité des élèves, et non un enseignement des mathématiques qui n'implique que la mémorisation de formules et de calculs.

Les faits observés dans les disciplines « organisation d'événements » et « mathématiques » confirment la nécessité pour les enseignant·es de toujours chercher de nouvelles voies et de nouvelles méthodologies d'enseignement mettant l'accent sur le pouvoir d'agir des élèves, encourageant la motivation et favorisant leur autonomie (Berbel, 2011). Ainsi, des attitudes telles qu'écouter les élèves, valoriser l'expression de leurs opinions, faire preuve d'empathie, répondre aux questions, les encourager, entre autres, sont propices à la motivation et à la création d'un environnement favorable à l'apprentissage.

Il convient de noter que l'élaboration de stratégies visant à rapprocher le contenu du cours et/ou à le contextualiser au regard de la réalité sociale (des élèves) est une attitude qui demande du temps, de la volonté et de l'intérêt de la part de l'enseignant. Ainsi, à l'inverse, nous avons constaté, que dans les classes du professeur de physique, João, que cet intérêt à motiver les élèves ou à les comprendre n'existait pas. De manière générale, les jours de classe, le professeur João arrivait en classe, présentait le contenu de la journée, distribuait les listes d'exercices et attendait que les élèves posent des questions (si c'était le cas). Il n'a pas non plus perçu les types de conflit ou de malaise liés à la diversité sexuelle dans ses classes.

En outre, le professeur João n'a pas essayé de contextualiser le contenu du sujet au regard de la réalité des élèves, ce qui a rendu difficile, selon les élèves eux-mêmes, la compréhension du sujet. On peut observer dans certaines conversations de la classe une

vraie difficulté de certains élèves à apprendre la physique qu'ils comparent avec les cours de mathématiques. Comme il s'agissait aussi de formules et de calculs comme en physique, l'enseignante, on l'a vu, a utilisé des stratégies didactiques et des ressources méthodologiques qui ont suscité leur curiosité et leur attention.

Dans la discipline « Arts », la relation qui a été observée était basée sur le dialogue entre la professeure Silvana et les élèves de la classe. Les classes étaient créatives, dynamiques et toujours de bonne humeur. Pendant la période d'observation, les élèves répétaient pour la mise en scène d'une pièce en l'honneur des femmes, prévue pour le 8 mars (Journée internationale des droits des femmes) de cette année-là. La pièce s'intitulait "Une légende sur la beauté", elle avait pour trame la mise en évidence de différents types de beautés féminines. Cette pièce mettait en avant que les femmes devaient être valorisées et respectées dans la société, indépendamment de leur corps, de la couleur de leurs yeux, de leurs cheveux, de leur comportement, entre autres aspects. Elle attirait ainsi l'attention sur la diversité des modèles humains.

Silvana n'a pas présenté une attitude d'exclusion avec ses élèves dans ses activités d'enseignement. Au contraire, on a pu voir qu'elle a encouragé la participation de tous, quelle que soit leur sexualité, à participer aux cours, ainsi qu'à la pièce. Dans le cas de la pièce, elle a enseigné le scénario et accompagné les répétitions en classe, en apportant les corrections nécessaires aux performances des élèves, afin qu'ils puissent faire une bonne présentation. Un point important dans ce processus est que Silvana s'est occupée des répétitions, en guidant les élèves, afin qu'ils aient une performance satisfaisante le jour de la représentation. Elle félicitait toujours la classe pour le travail présenté. Par cette attitude, Silvana a cherché à encourager les élèves à se consacrer à leurs études et à avoir des engagements et des responsabilités dans la vie, que ce soit sur le plan professionnel ou personnel.

En ce qui concerne les cours d'histoire du professeur Pedro, il a été noté que les contenus discutés en classe encourageaient les élèves à réfléchir sur le contexte politique, économique, culturel et social dans le passé et pour le présent, de manière contextualisée. Le professeur a prêté attention au fait que l'histoire est en constante transformation et construction. Il a proposé à ses classes des lectures de textes, des paroles de chansons, des séminaires, ainsi que des tests et des travaux de recherche individuels.

Lors d'une conversation informelle, le professeur Pedro a déclaré qu'il était satisfait de la participation des élèves à ses cours, même lorsqu'il s'agissait de doutes ou de commentaires sur certains contenus. Lors de cette participation, il a observé l'intérêt des élèves pour la recherche en général et celle de nouvelles sources de connaissances, tels que les documentaires et les films l'analyse qui en est faite à partir d'une lecture critique sur certains sujets. Quelle que soit la sexualité des élèves, Pedro a fait preuve de respect pour la classe et s'est soucié du fait que tout le monde participe à ses activités, valorisant le dialogue comme un élément fondamental de la relation enseignant-e-élève.

L'observation des participant·es s'est déroulée non seulement au sein des cours des enseignant·es et au regard de leurs relations avec les élèves, mais a également suivi la vie scolaire quotidienne en dehors de la salle de classe dans l'environnement scolaire. Il était courant que la classe continue à être présente sur le campus après la fin de ses heures de cours normales, généralement pour effectuer des travaux pratiques. Grâce à des conversations informelles, il a été possible de noter que ces élèves appartenaient à des familles à faible revenu, et que l'argent qu'ils recevaient de leurs parents ou tuteurs servait essentiellement à payer le transport de leur domicile à l'IFPA ou à se rendre au stage. Les collations servies par l'institution aux heures de pause sont considérées par eux comme une garantie de leurs repas quotidiens.

En ce qui concerne l'interaction entre les élèves de la classe en question, le fait de suivre leur vie quotidienne a permis d'identifier des petits groupes affinitaires. Ces petits groupes, d'en moyenne trois à cinq élèves, étaient assis les un·es à côté des autres les jours de classe. Ils constituaient aussi les groupes d'étude pour les activités proposées par les enseignant·es, et marchaient ensemble dans les couloirs du campus à la pause ou à la fin des cours. Comme mentionné précédemment, comme il s'agissait de groupes d'affinité, ils parlaient d'une variété de sujets qui allaient au-delà de ceux liés aux classes, ce qui pouvait inclure les relations affectives, avec la famille, la sexualité. Le groupe d'élèves auquel Bruno a participé était également intéressé concernant le fait de discuter au sein du Campus Belém des droits et de la reconnaissance des programmes liés à l'identité de genre et à la sexualité. Il convient de dire que ce même groupe interagissait avec les élèves qui n'étaient pas LGBTQI+ dans divers moments festifs, dans les activités de groupe comme cela a été mentionné précédemment dans cette étude.

Toutes les informations décrites sur le profil de la classe, en particulier des élèves LGBTQI+, mettent en évidence ce à quoi Mónico, Alferes, Castro et Parreira (2017) font référence lorsqu'ils rapportent que dans l'observation des participant·es, la coexistence du chercheur avec le groupe étudié offre des conditions privilégiées pour la conduite du processus d'observation, qui permettent la compréhension des événements et des relations humaines. Cette approche requiert l'attention, la sensibilité et la patience de l'observateur.

L'observation des enseignant·es dans leurs pratiques et leurs relations avec les élèves, ainsi que la compréhension des LGBTQI+ en particulier, de leurs conflits interpersonnels, de leurs angoisses, de leurs craintes, de leurs défis et de leur courage ont été indispensables pour établir un lien de respect et de confiance tout au long de cette étude.

La volonté d'écouter l'autre exige un apprentissage à chaque venue sur le terrain, à chaque visite pour un entretien, à chaque expérience d'observation (Rocha & Eckert, 2008). Si le regard, autant que l'écoute, répond à ses fonctions et à ses attentes dans la recherche empirique, c'est l'écriture, en particulier, qui est l'action fondamentale pour l'interprétation et c'est à travers elle que la réalité socioculturelle est contextualisée, que la pensée se révèle dans sa pleine créativité (Oliveira, 1996).

C'est ainsi qu'a été rédigée l'observation des participant·es qui met en évidence tous les moments d'accompagnement de cette classe « d'événements » dans le cadre de l'enseignement professionnel et technologique. La proximité quotidienne avec les sujets de cette recherche a permis de vivre plusieurs expériences. Le regard tourné vers l'autre demandait de la sensibilité et de l'altérité. L'écoute de l'autre impliquait de la patience et de la confiance. La rédaction des faits et des sujets partie intégrante de cette recherche permettait d'enregistrer les moments de défi, de surprise, d'émotion et d'admiration qui faisaient partie de cette observation participante dans le sens d'une prise de recul.

Interaction avec les enseignant·es

Lors de la réalisation des entretiens semi-directifs sur les thèmes « Pratique d'enseignement », « Diversité sexuelle » et « Formation continue des enseignant·es » avec des professeurs de l'enseignement technique et de l'enseignement de base, les réponses suivantes ont été recueillies :

Pratique d'enseignement

Interrogés sur leur relation avec les élèves de la classe sur les événements, en particulier le LGBTQI+, les enseignant·es ont souligné qu'il s'agissait d'une relation de non proximité, mais sans conflits majeurs. Le professeur João a souligné qu'il n'avait pas de relation étroite avec la classe et que les élèves ne montraient pas d'intérêt pour l'étude des sujets de sa discipline. À l'inverse, le professeur Pedro et les professeur·es Maria, Silvana et Monica ont déclaré qu'ils entretenaient une relation ouverte avec les élèves de cette classe, indépendamment de leurs sexualités, comme il est possible de le constater dans les commentaires ci-dessous :

« Notre relation n'était pas étroite, quelle que soit la sexualité de l'élève. Cette classe n'a pas présenté d'initiative pour me parler, montrer de l'intérêt, des doutes et des questions sur le contenu du sujet » (Professeur João).

« Ma relation avec les élèves était stimulante et positive. Difficile parce que j'ai rencontré une nouvelle classe avec ses diverses difficultés, expériences et connaissances et positive parce que j'ai toujours essayé de maintenir une bonne relation avec la classe par le dialogue. C'est fondamental pour moi ! » (Professeur Pedro).

« Je considère que mes relations interpersonnelles et la question de la productivité des élèves ont été positives. Dans le domaine de l'éducation, la relation entre l'enseignant et les élèves implique également la question de l'humanisation et de l'altérité, je ne peux pas nier que les élèves LGBTQI+ présents dans

la classe, en particulier les adolescents, sont nombreux à abandonner le cours parce qu'ils ne se sentent pas les bienvenus mais plutôt négligés dans le milieu éducatif. Les élèves LGBTQI+ de cette classe ont été décidés et responsabilisés ! » (Professeuse Maria).

« Notre relation a été positive et respectueuse. Je considère la relation avec l'humain, c'est-à-dire la personne, indépendamment de sa sexualité, de ses croyances et de ses coutumes. Il y a une diversité humaine et j'essaie donc de travailler le potentiel de chaque élève. Parmi les élèves LGBTQI+, on trouve Leandro, qui est organisé et studieux, Gabriel, qui a une attitude critique, et Pedro, qui fait preuve d'un esprit de *leadership*. Alors que les élèves LGBTQI+ ont présenté un comportement plus discret dans leur façon de parler et de s'exprimer ». (Professeuse Silvana).

« Ma relation avec cette classe était très sincère, positive et ouverte au dialogue. Parmi les élèves LGBTQI+, il y avait Leandro qui était extrêmement intelligent, Pedro qui était affectueux, Gabriel qui était parfois un garçon très docile et à d'autres moments avait une agitation intérieure, et Vanessa qui était une élève calme et réservée sur sa vie personnelle, elle savait parler anglais couramment et était la meilleure amie de Pedro » (Professeuse Monica).

Sur les cinq professeurs interrogés, seul João a répondu que la classe ne dialoguait pas avec lui et ne manifestait pas d'intérêt pour l'étude de sa matière. Face à ces déclarations du professeur, plusieurs hypothèses peuvent être posées pour expliquer cette mauvaise relation, telles la relation enseignant-e-élève et le manque d'intérêt pour l'étude.

Bulgraen (2010) rapporte que l'enseignant-e devrait agir comme médiateur-trice de la connaissance, c'est-à-dire qu'il est le pont entre la connaissance et l'élève. Ainsi, les élèves développent leur réflexion et leur questionnement de manière autonome et ne reçoivent plus d'informations de manière passive, comme s'ils étaient de simples spectateurs.

« L'altérité serait alors le moyen nécessaire pour reconnaître le sujet lui-même comme conscience de soi » (Hermann, 2006, p. 38). C'est dans cette conception que la compréhension de l'altérité dans l'éducation est nécessaire, afin qu'un processus d'enseignement de qualité puisse avoir lieu pour le bien-être de toutes les personnes concernées, en particulier les élèves LGBTQI+ à l'école. Pour Tardif et Lessard (2009), les relations entre enseignant-es et élèves consistent en un processus de travail qui maintient, change ou améliore la situation humaine des personnes. Ainsi, l'éducation reflète essentiellement les interactions quotidiennes entre les enseignant-es et les élèves, et devrait être basée sur la confiance et la proximité entre eux. Et pour que cela se produise, cela dépend de la façon dont l'éducateur travaillera avec ses élèves. Les

auteurs décrivent le travail d'enseignement comme un travail humain, c'est-à-dire que l'enseignement est un travail avec les êtres humains, sur les êtres humains et pour les êtres humains.

Ainsi, lorsqu'un enseignant entretient une relation harmonieuse et positive avec ses élèves, les conflits interpersonnels entre l'enseignant et l'élève deviennent moins importants, d'autant plus si cet enseignant connaît l'histoire de vie des élèves.

Diversité sexuelle

En demandant à l'enseignant comment la diversité sexuelle peut être abordée en classe dans leur matière, les cinq enseignant·es ont indiqué qu'ils n'étaient pas formés professionnellement pour aborder cette question dans leur matière, comme le montrent les réponses ci-dessous:

« Comme je n'ai pas eu de formation professionnelle sur ce sujet, je ne vois pas comment je pourrais l'aborder dans ma discipline ». (Professeur João).

« Je ne suis pas prêt à aborder cette question dans ma discipline ou en dehors de ma planification, car je n'ai pas eu de formation continue axée sur la diversité sexuelle ». (Professeur Pedro).

« Je ne suis pas prêt professionnellement à discuter de ce sujet dans ma discipline ». (Professeur Maria).

« Comme nous parlons de la discipline artistique, ce thème peut être abordé au moyen d'une pièce de théâtre qui présente des personnages issus de la diversité sexuelle, par exemple, une pièce qui dépeint la Journée de la fierté LGBTQI+. Le théâtre peut représenter pour ce groupe social un espace où il pourra exprimer sa liberté, son authenticité et son droit à la parole ». (Professeur Silvana).

« Je ne vois pas ce sujet être abordé dans ma classe. Il est nécessaire que je sois formé professionnellement pour dialoguer sur ce sujet avec mes élèves ». (Professeur Monica).

Il convient de souligner que quatre des enseignant·es interrogés ne voyaient pas comment approcher la question de la diversité sexuelle dans leurs matières, car ils n'étaient pas professionnellement préparés à l'aborder en classe.

L'éducatrice Silvana a été la seule à répondre en proposant de travailler sur une pièce de théâtre en lien avec la journée de la fierté LGBTQI+ dans sa discipline artistique, car dans ses commentaires, elle a expliqué qu'elle a vécu et travaillé avec la communauté

LGBTQI+ tout au long de sa vie en proposant diverses activités, dont le théâtre. Cependant, elle a reconnu qu'elle avait besoin d'une formation continue en matière de diversité sexuelle, car les connaissances qu'elle pourrait acquérir au cours de cette formation seraient transposées en classe et partagées avec les élèves.

Reconnaître qu'il faut faire une formation continue sur le thème de la diversité sexuelle, c'est permettre de réfléchir à sa pratique d'enseignement de telle sorte qu'il soit possible de provoquer des transformations de l'école. En ce sens, il est nécessaire que les enseignant·es s'approprient cette formation et deviennent des professionnels différents, désireux et capables de promouvoir ce changement dans l'éducation (Bulzoni et al., 2018).

En plus de contribuer au développement des capacités d'expression, le théâtre dans l'éducation permet la coopération, le respect, la souplesse dans l'acceptation des différences, le dialogue, l'autonomie et la coexistence démocratique (Silva & Paulino, 2017).

Au-delà de la formation continue sur le thème, Melo (2016), dans une étude menée auprès de 13 enseignant·es de l'éducation de la petite enfance et de l'école primaire I, a montré que seuls 6 enseignant·es travaillent sur le thème, à travers des regroupements de débats, des sensibilisations, des lectures, des vidéos, des rapports, entre autres. L'étude a également souligné que cela ne suffit pas, car l'idéal serait que l'ensemble de la communauté scolaire participe à ce processus.

Par conséquent, compte tenu des résultats des entretiens sur ce sujet et des études trouvées, il est possible et nécessaire que le sujet soit abordé en classe, et qu'y participe toute le groupe d'élèves. Toutefois cela dépend de l'initiative des enseignants et de leur volonté de mettre cela à l'ordre du jour des discussions et, surtout, de la possibilité des enseignants à réfléchir à leur formation continue pendant l'exercice de leur profession.

La nécessité d'une formation sur la diversité.

Lorsqu'on leur a demandé si l'IFPA encourageait la formation continue en matière de diversité sexuelle, tous les enseignant·es ont répondu par la négative et, par conséquent, aucun apprentissage sur ce sujet n'a été signalé. Les réponses sont décrites ci-dessous:

« Pas que je sache jusqu'à présent. Je n'ai pas entendu parler de mini-cours, de conférences ou de tout autre type d'événement destiné aux enseignant·es qui aborderait ce sujet. Si j'avais été à l'IFPA, j'y aurais participé sans problème » (Professeur João).

« Je n'ai pas entendu parler de formation continue liée à ce sujet ici à l'IFPA, si je l'avais fait, j'y aurais participé » (Professeur Pedro).

« Pas que je sache. Si c'était le cas, je n'aurais aucun problème à participer, car c'est un sujet qui, en plus d'être innovant, est stimulant, donc comme je

suis ouvert aux nouvelles connaissances, je ne présente aucune résistance à vouloir étudier sur ce sujet, car je vis avec des élèves LGBTQI+ sans aucun problème sur mon lieu de travail, dans la classe et dans les couloirs de l'IFPA » (Professeur Maria).

« Pas que je sache. Si c'était le cas, je participerais sans problème » (Professeur Silvana).

« Pas que je sache. Et je pense qu'il est nécessaire de promouvoir cette formation pour les enseignant·es, car nous voyons dans le domaine du travail l'existence de cette diversité sexuelle qui doit être respectée et accueillie non seulement par les enseignant·es, mais aussi par toute la communauté institutionnelle » (Professeur Monica).

Tous les enseignant·es ont indiqué que si cette formation continue avait proposée par la direction de l'IFPA-Campus Belém, iels n'auraient aucune résistance et aucun problème pour y participer. Pour la professeure Maria, ce thème serait novateur et stimulant, elle serait donc disponible pour l'étudier et ainsi acquérir de nouvelles connaissances. D'autre part, la professeure Monica a souligné qu'il est nécessaire que les responsables des institutions encouragent une formation continue axée sur la diversité sexuelle, car dans cet Institut fédéral, il y a des élèves LGBTQI+ qui doivent être respectés et accueillis par tout le monde sur le campus.

À ce sujet, il convient de souligner que le Plan national pour l'éducation aux droits de l'Homme part du principe que l'éducation aux droits de l'Homme se fait parallèlement à l'éducation à la valorisation de la diversité. Élaboré par le Comité national sur l'éducation et les droits de l'homme à travers diverses stratégies, y compris la consultation de la société civile, le plan le définit comme l'une de ses actions programmatiques:

« [...] favoriser l'inclusion, dans les programmes scolaires, de thèmes liés au genre, à l'identité de genre, à la race et à l'ethnicité, à la religion, à l'orientation sexuelle, aux personnes handicapées, entre autres, ainsi qu'à toutes les formes de discrimination et de violation des droits, en assurant la formation continue des travailleurs de l'éducation pour traiter ces thèmes de manière critique » (CNDH, 2006, p. 24).

Ainsi, les enseignant·es, devenus conscients de la nécessité de discuter de la diversité sexuelle dans le domaine de l'éducation aux droits de l'homme dans le cadre de la formation continue, pourraient aller chercher ces connaissances sur leur lieu de travail, en demandant que cette formation soit réellement dispensée, car les élèves LGBTQI+ doivent être valorisés et les enseignant·es qualifiés.

Lorsqu'on leur a demandé quelles seraient les mesures adoptées pour réaliser une formation continue liée sur le thème de la diversité sexuelle à l'IFPA - Campus Belém, les enseignant·es ont souligné: a) une dynamique qui fonctionne, au sein des collègues des cours, la formation des enseignant·es axée sur ce thème et b) la création d'un cercle d'études sur la diversité sexuelle.

« L'institut devrait promouvoir un dialogue avec les enseignant·es afin d'analyser les besoins réels des enseignant·es pour comprendre et discuter de cette question. Et à partir de ce dialogue, l'IFPA devrait faire des propositions et prendre des décisions pour la planification de la formation continue des enseignant·es axée sur ce thème » (Professeur João).

« La création d'un cercle d'étude visant la question de la diversité sexuelle. Ici, à l'IFPA, il y a le *Nucleus of Afro-Brazilian Studies* (NEAB), qui fait depuis longtemps des cours de spécialisation, de perfectionnement et des séminaires. Développer un centre qui va dans le même sens que le NEAB, c'est-à-dire qui assure la formation, le débat sur ce sujet et qui montre l'importance de cette discussion sur la diversité sexuelle pour les enseignant·es, sera beaucoup plus enrichissant pour ces professionnels pour réfléchir à l'évolution de leur pratique d'enseignement » (Professeur Pedro).

« Nous devons penser à une dynamique qui fonctionne au sein du collège pour discuter de la formation continue des enseignant·es sur cette question, car je pense que cela changera la pensée de la résistance que les enseignant·es présentent, en ne voulant pas aborder la question en classe, mais doit aussi ajouter aux connaissances des enseignant·es dans tous les domaines en général. Ainsi, après tout ce processus, l'IFPA pourrait faire une enquête sur les besoins réels des enseignant·es et pourrait planifier ensuite une formation continue sur la question de la diversité sexuelle » (Professeur Maria).

« Dans un premier temps, des recherches universitaires devraient être menées pour mettre en évidence la nécessité d'agir. Ensuite, il convient de réaliser une enquête sur le nombre d'élèves LGBT présents à l'IFPA, afin de proposer ensuite la mesure d'intervention en formation continue. En outre, l'IFPA dispose du NAPNE, qui est le groupe d'assistance aux personnes ayant des besoins spécifiques, et du NEAB, qui est un cercle d'études afro-brésiliennes, mais qui ne dispose pas d'un groupe d'étude axé sur les LGBT, lié à la formation continue des enseignant·es (...). Pourquoi la diversité sexuelle n'est-elle pas incluse dans la question diversité humaine l'IFPA? Dans ce cas, ces propositions sont laissées à l'appréciation et à la prise en charge de l'IFPA pour la planification

et la mise en œuvre de la formation continue visant la diversité sexuelle » (Professeur Silvana).

« L'Institut devrait disposer d'un département ou d'un groupe d'étude axé sur la diversité sexuelle visant former et contrôler la formation professionnelle des enseignant·es réellement intéressés par le travail sur ce sujet en classe, de même que ce groupe serait orienté vers la satisfaction des besoins des élèves LGBT » (Professeur Monica).

Les propositions faites par les enseignant·es interrogés ont été enrichissantes et fondamentales pour cette recherche, car elles impliquent des aspects tels que le dialogue avec les enseignant·es, l'étude de leurs difficultés réelles à discuter du sujet et, surtout, la création d'un groupe d'études visant à former les éducateurs et à répondre aux besoins des élèves LGBTQI+.

Dans le cadre d'une recherche exploratoire sur la présence de ces groupes dans d'autres IF, nous avons trouvé quelques cas qui méritent d'être soulignés. L'Institut Fédéral Farroupilha, pensant à une éducation transformatrice et réactive, a créé le Nucleus de Genre et Diversité Sexuelle (NUGEDIS) à partir de la Résolution du Conseil Supérieur n°023/2016, le plaçant dans le cadre des Actions Institutionnelles Inclusives et répondant à la demande des élèves LGBTQI+ présents dans la vie scolaire quotidienne et devant être pris en considération et étudiés par l'Institut (Guerch & Conto, 2017).

A l'IFRN, sur le Campus de Canguaretama, il existe un Observatoire de la diversité, chargé de coordonner les différentes actions de recherche, d'enseignement et de vulgarisation, centrées sur les questions du corps et de la sexualité et cherchant à servir de médiateur avec la communauté externe et interne et à former des sujets agissant sur les politiques publiques de la région.

À l'Institut fédéral de Rio Grande do Sul (IFRS), un Groupe d'études et de recherches sur le genre et la sexualité (NEPGS) a été mis en place. Ce groupe est composé de professeurs, d'élèves, de techniciens administratifs et de membres de la communauté extérieure. Il se distingue par le fait d'être un *Nucleus* qui travaille à promouvoir l'égalité des sexes, à combattre l'homophobie et à inclure les élèves LGBTQI+. Ces informations sont décrites dans la section ci-dessous:

« Le NEPGS est un groupe nouvellement créé, puisque son officialisation a eu lieu en 2017. Cependant, il reflète le souhait de travailler sur la question de la diversité sexuelle et sur l'égalité des sexes sur le campus. Le fait que l'institution ait été, pendant de nombreuses années, un milieu à prédominance masculine, influe sur la façon dont elle a été constituée. Il est également important de souligner l'existence d'éléments chauvins masculinistes dans une culture conservatrice de l'intérieur du Rio Grande do Sul. Ainsi, le NEPGS a été créé pour promouvoir une réflexion sur l'égalité des sexes et les préjugés liés à la diversité sexuelle » (Silva, 2017, p. 106).

En 2018, ce NEPGS a organisé des semaines féministes pour assurer la formation des agents et des élèves. Les informations proposées, tant lors de tables rondes que de conférences et d'ateliers, ont contribué à la formation aux questions de genre des élèves, des enseignant·es et des techniciens de l'IFRS - Campus Rio Grande et de la population du Rio Grande en général (Israël & Leitzke, 2018).

Au vu de tout ce qui a été dit, il est nécessaire qu'une formation professionnelle émancipatrice soit planifiée et mise en œuvre par l'IFPA, sans tabous, préjugés, stigmatisations, stéréotypes et indifférence concernant l'existence de sujets LGBTQI+. À cet égard, l'IFPA est confrontée au défi de promouvoir une éducation qui valorise la diversité et implique l'ensemble de la communauté universitaire.

Conclusion

La pertinence de cette étude est de laisser entrevoir un nouveau modèle de pratique pédagogique qui prend en compte la diversité sexuelle. Elle montre la nécessité d'une formation continue des enseignant·es qui réponde aux demandes des élèves LGBTQI+ à l'IFPA - Campus Belém. Comme le prônent les bases conceptuelles du MEI, cette formation professionnelle doit être orientée vers la préparation technique et humaine des enseignant·es, aspects indissociables. Celle-ci transforme de manière positive la relation entre éducateurs et apprenants, en assurant la solidarité, la reconnaissance, l'altérité et la prise en compte des différences de manière réciproque (Frigotto et al., 2012).

Pour bien comprendre la diversité sexuelle et envisager l'inclusion dans la classe, l'éducateur doit prendre des décisions liées aux méthodologies d'enseignement à utiliser lors de l'étude de cette question, tels que les groupes de parole, les séminaires, les pièces de théâtre, entre autres. Cette pratique d'enseignement innovante et stimulante exige de l'enseignant la recherche d'une formation professionnelle pour l'aider dans sa pratique pédagogique, afin qu'il soit préparé et qu'il présente une autonomie dans le travail sur le sujet avec ses classes.

En jouant le rôle de médiateur de savoirs critiques, l'enseignant apprend à ses élèves à observer, analyser et comprendre la société plurielle dans laquelle ils sont insérés et qui est en constante transformation. En remettant en cause les schémas hétéronormatifs et les conceptions traditionnelles qui régissent la manière d'être et d'exprimer le corps, la sexualité et le genre, les élèves se découvrent en même temps dans leurs goûts, leurs identités, et apprennent aussi à connaître l'autre dans son unicité.

Les conflits dans la relation interpersonnelle qui se produisent dans l'enseignement au quotidien font partie des relations humaines, mais la manière d'observer et de gérer cette situation est différente, car il appartient aux enseignant·es de réfléchir aux changements dans leur pratique d'enseignement, ainsi qu'à la manière de vivre avec leurs élèves, car pour ceux-ci, l'enseignant est la référence dans la classe, c'est-à-dire que les pratiques positives influencent les actions positives, ce qui fait également partie de la relation entre l'enseignant et l'élève, ainsi qu'entre élèves.

Il est fondamental que l'IFPA - Campus Belém examine la proposition de créer un *Study Nucleus* sur la question de la diversité sexuelle, avec la participation d'une équipe de professionnels spécialisés. Ces professionnels pourraient favoriser la compréhension de la vie quotidienne des élèves LGBTQI+, et promouvoir des actions de formation continue des enseignant·es et autres personnels.

Les enseignants et les élèves de la classe « Evènements » en acceptant des entretiens formels et semi-directifs ainsi que des observations *in situ* ont rendu possible la construction de cette recherche. L'étude est, grâce à eux, une contribution à la compréhension des pratiques d'enseignement dans le cadre de la diversité sexuelle dans l'enseignement professionnel et technologique.

Referências | Bibliographie

- Almeida, A. C. F., & Leszczynski, S. A. C. (2010). Relações interpessoais no ambiente escolar: reflexos no processo ensino aprendizagem. *Cadernos PDE, 1*, 1-15. Recuperado de http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_utfpr_ped_artigo_ana_cristina_franco_de_almeida.pdf
- André, M. E. D. A. (2005). *Etnografia da prática escolar* (12. ed.). Campinas: Papirus.
- Berbel, N. A. N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas, 32*(1), 25-40. Recuperado de http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf
- Bulgraen, V. C. (2010). O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo, 1*(4). Recuperado de <http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39>
- Bulzoni, A. M. M. C., Leão, A. M. C., & Muzzeti, L. R. (2018). *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), 3*(4), 5-16. Recuperado de <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1312/1015>
- Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. (2006). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Ministério da Educação/Ministério da Justiça/UNESCO.
- Cruz, G. B. D. (2007). A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. *Educar em Revista, 23*(29). Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/8676/6035>
- Damatta, R. (1978). O ofício de etnólogo, ou como ter “anthropological blues”. In: E. O. Nunes (Org.), *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social* (pp. 23-35). Rio de Janeiro: Zahar.
- Frigotto, G., Ciavatta, M., & Ramos, M. (Orgs.). (2012). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Geertz, C. (1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Guerch, C. A., & Conto, J. M. (2017). *Trabalhando questões gênero e diversidade sexual na educação profissional e tecnológica*. Comunicação apresentada no V Simpósio Internacional em Educação Sexual, Maringá, PR. Trabalho completo recuperado de <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3163.pdf>
- Hammersley, M. (1990). *Reading ethnographic research: a critical guide*. London: Longman.
- Henriques, R., Brandt, M. E. A., Junqueira, R. D., & Chamusca, A. (2007). Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. *Cadernos SECAD, 4*, 87. Recuperado de http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad4_gen_div_prec.pdf

- Hermann, N. (2006). Ética, estética e alteridade. In A. L. Trevisan & E. M. Tomazetti (Orgs.), *Cultura e alteridade: confluências* (pp. 32-40). Ijuí, RS: Unijuí.
- Israel, C. L., & Leitzke, A. T. S. (2018). *As semanas feministas promovidas pelo NEPGS do IFRS campus Rio Grande: relato de uma experiência por uma cultura de empoderamento feminino*. Comunicação apresentada no VII Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade, Rio Grande do Sul. Trabalho completo recuperado de <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/158.pdf>
- Lei nº 9.394. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Lima Neto, A. A., Cavalcanti, N. C. S. B., & Gleyse, J. (2018). (In) visibilidades epistemológicas: considerações sobre corpo, gênero e sexualidade na produção do conhecimento em educação profissional. *Bagoas - Estudos Gays, gêneros e sexualidades*, 12.
- Louro, G. L. (2018). *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Malinowski, B. (1978). Tema, método e objetivo desta pesquisa. In B. Malinowski, *Argonautas do Pacífico Ocidental* São Paulo: Abril.
- Martins, V., & Villegas, E. L. (2014). Teatro do oprimido como ferramenta de inclusão social no bairro Horta da Areia em Faro. *Sociologia*, (n. esp.), 57-75. Recuperado de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12944.pdf>
- Mauss, M. (2003). Ensaio sobre a dádiva. In M. Mauss, *Sociologia e Antropologia* (pp. 185-314). São Paulo: CasacNaify.
- Medeiros, C. M. C., & Cavalcante, C. M. (2016). Prática docente humanizada: possibilidade no cotidiano docente. In: Realize (Org.), *Anais do III Congresso Nacional de Educação* (pp. 1-12). Natal: Realize.
- Melo, V. E. (2016). Diversidade sexual e igualdade de gênero na escola: reflexões das práticas pedagógicas da escola municipal Creusa de Freitas Cavalcanti da rede pública Municipal do Recife-PE. *Revista de Estudos e Investigações Antropológicas*, 3(2), 240-255. Recuperado de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/reia/article/download/229973/24167>
- Mónico, L., alferes, V., Castro, P., & Parreira, p. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas - investigação qualitativa em ciências sociais*, 3. Recuperado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>
- Oliveira, R. C. (1996). O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. *Revista de Antropologia*, 39(1), 13-37. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/ra/article/viewFile/111579/109656>
- Rocha, A. L. C., & Eckert, C. (2008). Etnografia: saberes e práticas. *Revista Iluminuras*, 9(21), 1-23. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/iluminuras/article/view/9301/5371>
- Santos, K. M. L., Bezerra, A. A. C., & Santos, M. A. S. (2017). *Relações interpessoais professor-aluno: uma abordagem da alteridade na educação rural*. Comunicação apresentada no 10º Encontro Internacional de Formação de Professores, Aracaju. Trabalho completo recuperado de <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/4852/1592>
- Silva, G. A. (2017). *Políticas educacionais, conflitividade e convivência escolar entre adolescentes: intervenções político-pedagógicas no IFRS - campus sertão* (Dissertação de mestrado). Recuperado de <http://tede.upf.br/jspui/bitstream/tede/1496/2/2017GabrieleSilva.pdf>
- Silva, J. R. S. (2018). *Heteronormatividade e estigmatização na cultura escolar do Amapá. 1988-2018* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Amapá, Macapá.
- Silva, V. B. V., & Paulino, J., Filho. (2017). Empoderamento em cena: conexões entre o teatro do oprimido e o debate sobre gêneros e sexualidades na educação. In: Realize (Org.), *Anais do V Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades* (pp. 1-12). Salvador: Realize.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2009). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (5. ed.). Petrópolis: Vozes.

Como as meninas francesas inscritas nos cursos “masculinos” (mecânica, construção, etc.) percebem as atitudes e práticas de seus(suas) professores(as) face à diversidade de gênero?²¹⁶

Julie Thomas

Universidade Jean Monnet-Saint-
Etienne. Centro Max Weber UMR 5283
julie.thomas@univ-st-etienne.fr

Tradução:

Avelino Aldo de Lima Neto

Revisão:

Arthur Barros de França

Introdução

A evolução da divisão sexual dos percursos escolares é uma questão frequentemente levantada na Sociologia da Educação. A concordância entre a distribuição dos gêneros no sistema educativo, segundo percursos e especialidades, e essa mesma distribuição na estrutura econômica foi enfatizada por Nicole Mosconi em 1983. Naquela ocasião, no contexto da educação técnica e profissional, notadamente a industrial, ela apontava uma espécie de « casa dos homens » modernos (Godelier, 1982). Indicava, igualmente, que ao longo de trinta anos o « movimento é particularmente lento » no que diz respeito a um arranjo mais igualitário. De fato, dez anos depois, Christian Baudelot e Roger Establet (1992) constataram que as meninas, apesar do melhor sucesso acadêmico, tinham menos acesso aos estudos e a empregos socialmente valorizados que os meninos, sobretudo por causa dessa divisão fundada no gênero.

216 Agradecemos à editora da Revista Bagoas (UFRN) pela autorização para republicação do presente texto.

Desde então, muitas campanhas para promover a igualdade na escola e no mundo do trabalho objetivaram incentivar a presença de meninas em especialidades « masculinas »²¹⁷, especialmente aquelas ditas « técnicas » – como mecânica, eletrotécnica e construção civil –, há muito tempo abandonadas pelas meninas por causa do monopólio culturalmente construído pelos homens sobre « a » técnica (Tabet, 1998). No entanto, a divisão sexual do trabalho « resiste » aos anos e ao ideal de diversidade²¹⁸, e a escolha da orientação do trajeto acadêmico permanece hoje diferenciada de acordo com o sexo, tanto no liceu²¹⁹ quanto no ensino superior – ainda mais quando se trata dos percursos ditos técnicos (Vouillot, 2010). Faz-se mister constatar a continuidade da orientação dos meninos para os setores mais valorizados no mercado de trabalho, apesar das recentes evoluções com relação aos níveis mais baixos de qualificação (Depoilly, 2014; Duru-Bellat, 2014; Kergoat, 2014; Lemarchant, 2007).

Diversos modos de explicação sociológica têm sido utilizados no que diz respeito à divisão sexual dos percursos escolares e dos empregos. Para alguns, trata-se, em primeiro lugar, de estudar as escolhas individuais de orientação, vinculando-as às representações sexuais e às aspirações profissionais de ambos os gêneros: tais opções são caracterizadas, então, enquanto racionais e razoáveis, ou como decisões tomadas por obrigação, dadas as disposições incorporadas (Cf. Baudelot & Establet, 2007; Duru-Bellat, 1990, 2010; Vouillot, 2010). Outros se concentram mormente sobre os dispositivos objetivos que contribuem para a distribuição das especialidades profissionais por sexo, reforçando a ideia segundo a qual a diferenciação da formação de meninas e meninos é produzida pela divisão sexual no interior do mercado de trabalho (cf. Kergoat, 2014; Mosconi, 1998; Vouillot, 2010).

Se tomarmos certa distância e olharmos para os contextos das minorias (meninas nos percursos masculinos ou o inverso), também podemos nos interessar pelas questões subjetivas dos estudantes em minoria – as quais podem ser potencialmente atípicas no que concerne à orientação quanto aos trajetos formativos a serem tomados. É possível, igualmente, concentrarmo-nos mais nos efeitos das características generificadas dos percursos e naqueles da presença comum de meninas e meninos sobre esses mesmos trajetos, sendo esta última situação mais rara. Os jovens franceses compartilham representações negativas das condições de inserção de meninas nesses ambientes: « metade das meninas e meninos do ensino médio pensam que uma mulher terá dificuldades em seu trabalho se seus colegas forem homens. Frequentemente, o comportamento sexista é a razão mais apresentada: ‘os homens são machos apesar de si mesmos’ » (Bosse & Guégnard, 2007). O oposto não parece verdadeiro. E, de fato,

217 O termo « masculino » é empregado para designar espaços e práticas socialmente considerados « para os homens » e nos quais os meninos são a maioria. Para mais detalhes sobre as campanhas, desde 1975, cf. Vouillot, 2007.

218 Sobre esse assunto, conferir notadamente o número 36 da revista *Travail, Genre et Sociétés* (2016).

219 Nota do Tradutor: o Liceu francês corresponde ao Ensino Médio brasileiro, inclusive no que concerne à possibilidade de realizar estudos integrados ao ensino técnico, como é o caso da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, no interior da qual se situam os Institutos Federais.

as desigualdades concretas enfrentadas pelas mulheres em minoria no contexto de sua formação são documentadas por um certo número de trabalhos (cf. Mosconi & Dahl-Lanotte, 2003; Mosconi, 1989; Thomas, 2013a, 2013b), ao passo que a presença de homens em percursos femininos parece menos problemática (Couppié & Epiphane, 2008; Divert, 2008; Lemarchant, 2007, 2017) em França.

Problemática: as atitudes percebidas dos docentes pelas meninas nas setores masculinos

Parece também que algumas meninas « em minoria » consideram que, por vezes, encontram mais dificuldades ao longo do curso de formação que durante os seus estágios ou mesmo no emprego, onde poderiam, talvez, implantar mais facilmente uma capacidade de ação autônoma e formas de resistência (Kergoat, 2006). Além disso, se é correto dizer – como Nicole Mosconi (1983, 1998) – que o mercado de trabalho e sua estruturação sexuada definiriam o campo de possíveis orientações escolares e, destarte, contribuiriam para a produção de desigualdades de gênero anteriores à escola, o caso das minorias nos faz olhar para formas de desigualdade produzidas especificamente na instituição escolar. Ou seja, quando os processos de segregação associados à distribuição no mercado de trabalho não « funcionaram », e as meninas estão se aventurando nos espaços dos meninos, ainda constatamos a erosão das estratégias de profissionalização nessas especialidades, fato diretamente relacionado ao funcionamento da escola. As causas podem ser buscadas na experiência quotidiana das minorias.

Nas obras anteriormente citadas, o peso das relações com colegas de classe do sexo masculino tem sido, evidentemente, apontado – o que eu explico tanto pelas concepções muito (hétero)normativas de feminilidade e masculinidade desses homens quanto pela dificuldade provocada pela competição escolar nesses percursos socialmente desvalorizados (Thomas, 2013b). Neles, os alunos (mesmo quando não escolheram esse curso por realmente o desejarem, mas por serem os únicos disponíveis) sabem que haverá poucas possibilidades de trabalho após a obtenção do diploma. Assim sendo, têm interesse em ser os melhores para, de uma forma ou de outra, conseguir entrar no mercado. A competição acentua-se ainda mais por ser implementada sob uma perspectiva machista popular, na qual as violências verbal e física são fortes, e não veladas, como acontece nos meios mais favorecidos (Mercader & Léchenet, 2016). Mas também vale a pena examinar mais de perto o papel dos educadores. A função dos professores de manter, renovar e às vezes questionar as desigualdades de gênero em classes mistas já foi destacada (cf. Baudoux & Noircent, 1995; Duru-Bellat, 2010; Guérandel, 2013; Mercader & Léchenet, 2016).

O que acontece nos cursos tradicionalmente não-mistos (nos ditos « masculinos, por exemplo)? O enfoque nos docentes que neles atuam é importante. Após o inovador trabalho de Nicole Mosconi (1987), Nathalie Bosse enfatizou, já em 2001, a importância de analisar as maneiras através das quais « a gestão (administração, professores) » dos

percursos e liceus masculinos « vislumbra a situação das meninas » e « promove ou não sua integração » (Bosse, 2001, p. 49). Desde então, porém, as pesquisas não têm mais se debruçado fortemente sobre essa temática. Certamente, encontramos respostas na literatura, as quais enfocam principalmente a experiência complicada de estudantes minoritários face às reações muitas vezes hostis do corpo docente (Flamigni & Giaque, 2014; Lemarchant, 2007; Mosconi, 1987; Mosconi & Dahl-Lanotte, 2003; Rey & Battistini, 2013, 2016).

O trabalho de Elettra Flamigni e Barbara Pfister Giaque foca especificamente na comparação de professores (e suas representações) sobre a diversidade de gênero nos percursos masculinos e femininos. De acordo com as autoras, nos percursos femininos, as transgressões de gênero são melhor aceitas, constatação que o trabalho de Clotilde Lemarchant já mostrou de modo mais genérico. Resta investigar, contudo, o que essas representações produzem nas interações, como também estabelecer a diversidade de atitudes e modos de gestão dos professores. Dessa forma, neste artigo, concentro-me especificamente na análise das representações e atitudes dos/as professores/as de percursos masculinos em relação à situação bastante excepcional da diversidade de gênero (no sentido da presença de ambos os sexos no mesmo curso) e seus modos de gestão da classe mista. O que isso significa para estudantes meninas e meninos em termos de integração e (re)orientação, mas também de socialização?

Segundo Prisca Kergoat (2014), em um nível macrossociológico, tanto a escola quanto o mercado de trabalho contribuem para a « produção de desigualdades » no interior do espaço da formação profissional. Situado em uma escala menor de observação, o desafio é tentar esclarecer o papel dos professores de acordo com seus posicionamentos: durante as interações, eles contribuem para validar, reproduzir ou mesmo produzir o gênero ou, em vez disso, para questioná-lo? Nesse contexto, as condutas dos docentes nas chamadas disciplinas profissionais ou técnicas mostram-se particularmente relevantes para o estudo. Eles, os docentes, estão de fato em posição intermediária entre os mundos da educação e do trabalho. Levando em conta as pesquisas já mencionadas, os posicionamentos e os papéis desses e de outros professores precisam ser esclarecidos, a fim de melhor compreendermos as condições generificadas das transferências escolares dos saberes e das competências e, portanto, da (des)igualdade em vias de fabricação.

Metodologia

Este esquema de leitura permite analisar proveitosamente os dados coletados em campo durante a minha pesquisa doutoral (Thomas, 2010). Os resultados dos quais lanço mão, essencialmente qualitativos, serão compostos por material etnográfico (sequências observadas e entrevistas etnográficas com os atores observados) e entrevistas com os sujeitos da pesquisa (todos identificados com pseudônimos).

Nesse contexto, faz-se mister apresentar algumas elucidações acerca do contexto da produção destes resultados. Durante as entrevistas exploratórias e por ocasião da aplicação de um questionário com as meninas, focado em suas experiências antes e durante a sua formação em um percurso masculino (do BEP às formações pós-bacharelado em especialidades como mecânica ou construção civil²²⁰), o tema das relações mistas com os colegas e professores veio à tona de modo ainda mais marcante do que eu havia previsto, em especial nos cursos profissionalizantes. Em razão disso, decidi realizar a observação em um liceu profissional industrial e em dois liceus secundários polivalentes. Nessas ocasiões, solicitei relatos de prática sobre os momentos de curso observados. Todos esses dados foram utilizados para a constituição da tipologia proposta abaixo. Para corroborá-la, também utilizei os depoimentos colhidos das respostas ao questionário.

A observação durou um ano letivo em um liceu profissional localizado no subúrbio de uma grande cidade do sul da França, instituição na qual há apenas oferta de cursos profissionalizantes. A proporção, nesse liceu, é de vinte meninas para quinhentos meninos (dos quais onze estão em classe de 3^a descoberta profissional²²¹). A observação foi realizada durante a metade do dia de aula, uma ou duas vezes por semana, em várias classes e/ou grupos: Terminal Bac Pro Eletrônica/Especialidade Marinha Nacional (2 meninas, 20 meninos); Terminal BEP de Manutenção Industrial (2 meninas, 18 meninos); bem como em uma turma de terceiro ano (do *collège*) de orientação profissional, na qual se encontram 15 meninos e 11 das 20 meninas da escola.

Do mesmo modo, realizei durante um mês uma observação diária em dois liceus da região de Île-de-France²²², relativamente mistos (se olharmos para as distribuições gerais, uma vez que meninas e meninos permanecem divididos de maneira distinta, de acordo com a especialidade dos bacharelados), que ofertam as formações gerais, tecnológicas e profissionais. Meu cargo oficial foi o de « estagiária ». As entrevistas etnográficas com diferentes tipos de gestores e professores concentram-se nas relações com as meninas observadas, mas também nas suas experiências quando eram estudantes do liceu, as suas práticas laborais e suas representações acerca de suas profissões e do gênero. As entrevistas com histórias de vida e de práticas também foram realizadas com 21 meninas. Foram feitas perguntas retrospectivas sobre as observações realizadas, para apreender seus próprios esquemas analíticos e as possíveis lacunas deles. Elas também foram questionadas acerca de suas práticas, antecedentes formativos e famílias, a fim de obter outros elementos de compreensão.

220 Nota do Tradutor: BEP, da sigla *Brévet d'Études Professionnelles*, é um diploma de formação profissional do sistema educativo francês. O « bacharelado » (*baccalauréat*) não corresponde a uma modalidade de graduação, como no Brasil, mas a um exame realizado após o liceu, a fim de ter acesso às diversas possibilidades de formação no ensino superior. Esse exame também é feito levando em conta percursos formativos anteriores e especialidades futuras a serem seguidas.

221 Nota do Tradutor: na organização da educação francesa, o terceiro ano do primeiro ciclo de segundo chama-se *collège*. Nessa etapa, os estudantes, que têm entre quatorze e quinze anos, podem optar por ter aulas de « Descoberta profissional ». Trata-se de uma disciplina que permite conhecer de perto o mundo do trabalho e as profissões.

222 Nota do Tradutor: região central e mais populosa de Paris.

O papel dos professores na (re)produção ou no questionamento da ordem de gênero no seio dos trajetos acadêmicos estudados também foi analisado, a partir das situações de transmissão formal (e dos discursos acerca destas últimas) e dos outros tipos de trocas informais em sala de aula e no liceu – seja por observação, seja por relato. Nas sequências observadas e nas entrevistas, ressaltei as práticas e os discursos: ao mesmo tempo, as partilhas de tarefas e as justificativas para tanto, as situações de menções explícitas do sexo de um dos protagonistas, assim como todas as falas que poderiam fazer referência a esse contexto.

Resultados: quais atitudes das/os professoras/es face à diversidade de gênero nos percursos masculinos, e que consequências provêm daí?

« *Minha família, meus pais... meus amigos... até mesmo alguns professores disseram que talvez eu poderia chegar lá [em Eletrônica], mas que seria difícil, pois só havia meninos* » (Rachel, 16 anos, 1º ano do bacharelado em Tecnologia Eletrônica). Três quartos das entrevistadas foram igualmente alertadas, por vários atores, sobre o fato de que elas iriam passar por momentos difíceis por causa da masculinidade da formação escolhida. Mas, nesse caso, são sempre os problemas com os meninos, ou ainda o machismo do ambiente profissional, que são evocados a priori... (e, de fato, é isso que mais impregnará a experiência das meninas entrevistadas).

As dificuldades possivelmente originadas das relações com os docentes são sempre atenuadas ou não problematizadas. Como conceber que, atualmente, adultos « educadores » possam discriminar os alunos com base no gênero? Certamente, as demandas de acesso das meninas às formações industriais são aceitas por uma grande parte dos professores, embora isso não ocorra com alguns. O discurso destes últimos em favor da oferta mista é muitas vezes sincero, mas a observação de situações de ensino (notadamente o caso das aulas técnicas teóricas e das oficinas) revela que não é tão fácil para eles colocar em prática esse discurso de igualdade, principalmente porque meninas e meninos são considerados fundamentalmente diferentes.

Em geral, pude notar que, em situações de transmissão, os saberes, as habilidades e atitudes são muitas vezes rotulados como « normais » ou não, apropriados ou não, dependendo do gênero dos protagonistas. Isso foi perceptível através de observações diretas de alunos ou professores, em seus gestos ou olhares significativos. Reparei igualmente que as aulas sem envolvimento direto do ensino de uma competência ou conhecimento escolar também contribuem para confirmar a função desempenhada pelo gênero e para a aquisição de um currículo oculto generificado. Além dos exemplos óbvios – como o uso de piadas de cunho sexual pelos professores, conforme discutiremos abaixo –, outras formas mais sutis de generificação podem ser descritas.

Nessa direção, um exemplo interessante acerca da importância, ou mesmo da performatividade do discurso diz respeito às maneiras diferenciadas pelas quais meninos

e meninas são designados pelos educadores durante as aulas, na cantina ou no pátio. No liceu profissional, os meninos quase sempre são chamados por seus sobrenomes, enquanto as meninas são chamadas pelo primeiro nome ou, quando precedido do pronome de tratamento « senhorita », pelo sobrenome. Essa distinção parece constituir uma recordação muito constante do lugar singular ocupado por elas e da diferença existente entre esses dois grupos na mente dos educadores.

No entanto, pareceu-me importante não considerar semelhantes e homogêneas as atitudes dos professores. Sua diversidade limitada parece levar a modos de gestão relativamente diferenciados, ajudando a modular a « *realização do gênero* » (West & Zimmerman, 2009) e a reprodução de desigualdades nas situações observadas. Proponho, aqui, fazer uma tipologia dessas tendências. Depois de uma análise temática e lexicográfica do *corpus* de minhas observações e dos discursos retrospectivos dos educadores, emergiram, no interior do grupo misto dos percursos masculinizados, três formas de gestão operada pelos professores: a primeira caracteriza-se por ser mais ou menos abertamente « hostil »; a segunda é marcada por uma atitude diferencialista « benevolente »; a terceira, por fim, assume uma postura igualitária.

Produzir as diferenças rejeitando as meninas e o feminino

Atitudes de descrédito e/ou rejeição de meninas

SUBESTIMAR AS MENINAS E DESACREDITAR O FEMININO

Algumas estudantes relataram atitudes, por parte dos professores, que pareciam provocar desigualdades entre elas e os meninos. Primeiramente, há observações destacando a inferioridade das meninas, das formações feminizadas e do feminino em geral. Embora as entrevistadas se refiram com mais frequência aos professores das disciplinas « técnicas », alguns outros, responsáveis pelas matérias « gerais », tampouco ajudam a promover a igualdade de gênero nas formações masculinas. Dessa forma, Vanessa (17 anos, aluna da classe terminal de Tecnologia Eletrônica) guarda na memória o que o professor de Física lhe disse no ano passado:

Ele me achava uma completa ignorante por eu ser uma menina... Isso não sai da minha cabeça. [...] Uma vez, levei minha folha para um exercício no quadro, e ganhei um « Ah, se é para copiar, tinha que fazer STT²²³ », na frente de toda a turma... Se fosse um cara, ele nunca teria dito isso!

Às vezes, as observações mostram-se menos diretas e hostis, especialmente quando as meninas estão em um nível mais alto de formação (cf. Collet & Mosconi 2010;

223 Nota do Tradutor: *Science et Technologie Tertiaires* (Ciências e Tecnologias Terciárias), uma das possibilidades de formação do bacharelado francês.

Thomas, 2013b), o que lhes permite lidar melhor com a situação. Chloé, estudante do DUT²²⁴ de Engenharia Civil, dá um exemplo de um comentário que pode ser descrito como « *sexismo antiquado* » (Sarlet & Dardenne, 2012, p 438):

Temos um professor de administração, um senhor idoso. Em seus exemplos, ele sempre se refere à ‘empregadinha da casa’ ou a coisas do tipo [grande sorriso]. E... depois, bem, [os meninos] vão nos zombar, porque sabem que, justamente, as meninas que estão aqui não são de modo algum o exemplo que o professor cita [sorriso].

Quando se trata de julgar a atitude do professor, a idade aparenta ser um critério que os participantes levam em conta, nomeadamente as meninas entrevistadas. Tem-se aí uma « circunstância atenuante », pois os posicionamentos desses docentes são relevados, dadas as suas representações ultrapassadas. Quando se trata de professores jovens, porém, tem-se uma « circunstância agravante », porque as meninas percebem que eles podem ser tomados como modelos identificatórios pelos meninos. Mas todos esses docentes, jovens ou mais velhos, contribuem de maneira muito explícita no « fazer o gênero » e na criação das desigualdades.

EFETIVAR UMA DIVISÃO DESIGUAL DO TRABALHO

As feministas materialistas salientaram a importância de estudar as práticas concretas de compartilhamento do trabalho, ponto nodal na reprodução ou no questionamento da sua divisão sexual e das desigualdades de gênero (Kergoat, 2004). No liceu estudado, Zohra e Julie-Anne (17 anos, alunas de BEP em Manutenção Industrial) relatam a recorrência da distribuição desigual de funções por ocasião das atividades na oficina. Estabelecida no início do ano pelos dois professores encarregados desse espaço de aprendizagem, tal organização será modificada posteriormente devido, em parte, ao pedido insistente destas duas estudantes.

Além dessa partilha das tarefas do trabalho escolar, as atividades informais são « detalhes » em que as diferenças de tratamento às vezes ocorrem. Assim, o professor de eletrotécnica de Jessy (15 anos de idade, aluna do BEP em Eletrotécnica) encarregá-lhe, para além de sua obrigação, da limpeza da sala depois da aula, numa turma da qual ela é a única garota. Quando ela toma a decisão de informá-lo de que não é a sua « vez [de] varrer a oficina », ele a rechaça, dizendo que ela não tem o poder de se opor a essa decisão: « Bem, mesmo que não seja a sua vez, eu pedi para você fazer, e você faz! ».

Embora mais insidiosa do que um discurso explícito sobre as tarefas que as meninas e os meninos assumem, essa divisão sexual arbitrária e desigual é inquestionavelmente uma desigualdade que estabelece uma hierarquia entre os estudantes. Entendemos

²²⁴ Nota do Tradutor: *Diplôme Universitaire de Technologie* (Diploma Universitário de Tecnologia).

quando Jessy diz depois: « *Sinto-me mais à vontade com uma mulher [professora] do que com um homem, porque sempre tenho medo de que os homens façam sexismo [sic], coisas assim...* ».

INCENTIVAR OS COMPORTAMENTOS VIOLENTOS EM RELAÇÃO ÀS MENINAS

Mais do que um detalhe, o exemplo do qual Émeline (17 anos, BEP Eletrotécnica) se lembra é particularmente impressionante. Durante uma entrevista, ela explica:

Eu tive que brigar com alguns garotos no começo do ano, para me impor. Uma vez, briguei [com um menino]: dei-lhe um soco no olho e isso lhe causou dor. [...] Ao longo de todo o ano... ele foi zombado [...] O professor, após a confusão, fez « Ah, sim, você sabe, eu, eu não teria levado uma surra de uma menina, eu não teria deixado que ela fizesse [isso]! »

O professor, que presenciou o confronto e não interveio, aparentemente contribui para que a situação seja analisada como um fracasso, por falta de masculinidade, por parte do menino.

Devido a sua insubmissão, Émeline é punida por alguns de seus colegas, que roubam sua caixa de ferramentas pouco antes de uma verificação habitual feita pelo professor. Este, segundo ela, não toma nenhuma medida para descobrir o(s) culpado(s). Seu pai, ele próprio um trabalhador, aconselha-a a se concentrar em seu dever, dizendo que este não será o último incidente desse tipo em sua carreira. Sabemos que, em mundos profissionais masculinos, os comportamentos viris podem ser vistos como suportes de « estratégias coletivas de defesa », com vistas a combater o sofrimento no trabalho e compensar a exploração capitalista (Dejours, 1998; Molinier, 2004). Esse tipo de prática e discurso por parte dos indivíduos detentores do poder no liceu também favorece uma socialização viril, visando a uma defesa corporativista.

ENUNCIAR AS OBSERVAÇÕES SEXUAIS

Quando vou falar sobre o problema de Émeline com a coordenadora, previamente informada do acontecido pela menina, ela suspira. Demonstra, desse modo, sua impossibilidade de agir, mas também enfatiza, sobretudo, que se trata de um « *jovem estagiário mal formado, oriundo do meio profissional* », o que contribui para atribuir a esse tipo de atitude um caráter excepcional. Contudo, Zohra também se queixou de comentários desrespeitosos. Dessa vez, de natureza sexual, por parte de outro professor de Manutenção Industrial:

Diário de campo de 02/12/08, sequência « Reunião das meninas »: Questionada sobre o comportamento dos estudantes meninos dos quais ela se queixou, em uma reunião

convocada pelo CPE²²⁵, na qual todas as meninas da escola estão presentes, Zohra salienta o papel que os adultos também podem desempenhar na « falta de respeito ». Ela diz que já teve que passar por « reflexões », por « coisas deslocadas » de um « professor de oficina » substituto ([que tinha] « vinte e cinco anos, algo do tipo »). Explica, por exemplo, que uma noite, quando a aula termina, ela se prepara para voltar para casa. O professor « rebola na frente de todos os meninos » [e diz]: « Não balance a bunda, a estrada é reta ». Ela volta-se estupefata, e não se atreve a dizer coisa nenhuma. Posteriormente, falará sobre isso com a coordenadora pedagógica – o que não deu em nada. Mas falar a aliviou um pouco. Ela não imaginava « que um professor ousaria dizer isso a uma aluna ».

O professor, agindo de forma sexista claramente hostil diante de estudantes do sexo masculino, além de ser rude, desvaloriza Zohra entre seus colegas de classe, ao atribuir um caráter erótico à sua maneira de andar, impondo-lhe, com isso, o estigma da falta de « medida » (Mardon, 2011) no controle de sua sexualidade.

Em outra ocasião, mostrei o quanto os meninos não precisam do reforço dos educadores para lançar « rumores » sobre a « reputação » dessas jovens que se inserem em círculos masculinos (Thomas, 2013b). O docente contribui, desse modo, para desqualificar a presença feminina nessas formações « masculinas ». Isso é corroborado pelo dito de que ela (como as outras meninas « femininas ») se insere nesse percurso acadêmico *apenas* para estar com os garotos. Há um tênue limite que muitos estudantes e alguns educadores (professores e supervisores de disciplina, às vezes na frente dos outros alunos, pelo que pude observar) ultrapassam sem problema nenhum. Na minha presença, certa vez, um supervisor faz sinal para os meninos, mostrando a mesma Zohra vestida com uma saia e usando salto alto, caminhando no pátio. Ele diz tranquilamente: « *Que puta. Ela está procurando, hein?!* ».

Quando a desvalorização cria desigualdades evidentes

Como os meninos reagem quando os professores lidam dessa maneira com a diversidade de gênero? Os colegas de Chloé, como foi visto, enfatizam maliciosamente a lacuna entre a realidade das companheiras de turma e os exemplos « antiquados » do professor. No entanto, ao fazê-lo, eles também podem insistir no fato de que essas meninas são as exceções que confirmam a regra para eles. Os colegas de Vanessa, no entanto, estão convencidos de que ela não deveria estar na mesma trajetória formativa deles, tornando a vida dela mais difícil. Ao longo do ano, eles lhe dirão que não há mais carteira disponível para ela na classe e roubam-lhe o celular na própria sala

225 Nota do Tradutor: *Conseiller Principal d'Éducation* é um cargo similar ao de coordenador pedagógico no Brasil. Na França, porém, também lhe é atribuída a responsabilidade pela organização disciplinar da escola, inclusive no que diz respeito às punições.

(acontecimento relatado pelo professor principal, e não diretamente por ela)²²⁶. As consequências desses discursos sobre as interações entre meninas e meninos parecem, assim, mais latentes quando eles se opõem à presença delas em seu curso.

CONSEQUÊNCIAS MAIS IMPORTANTES NOS PERCURSOS SOCIALMENTE DESVALORIZADOS?

De acordo com os discursos das meninas entrevistadas, esse tipo de comportamento manifesta-se mais frequentemente no liceu profissional do que naquele de formação geral. Nesses ambientes formativos, tais condutas são reforçadas pelo fato de os professores estagiários, antigos « profissionais » (da indústria), direcionarem-se ao ensino com uma má formação – e às vezes ela sequer existe. Como destacavam Mosconi (1987) e Périer (2003) há certo tempo, um número significativo de professores de « oficina » do liceu observado, principalmente os mais velhos, são, de fato, antigos « profissionais »²²⁷ que se tornaram professores por várias razões: seja porque o trabalho se tornou muito difícil, seja pela estabilidade da carreira docente ou, simplesmente, pela vontade de ensinar²²⁸.

No momento da pesquisa, a violência interacional e institucional parece crescer à medida que nos deslocamos para baixo na hierarquia escolar (entre meninas e meninos, entre professores e alunos). Isso deve estar ligado à desvalorização social sofrida por formações como o CAP e o BEP e mesmo, muitas vezes, pelo bacharelado profissional. Essa violência também precisa ser associada com aquela vivida na competição entre os estudantes desses cursos « dominados ». A esperança de obter um emprego e suas escolhas de possíveis profissões são restritas, enquanto as formações mais transversais dos trajetos tecnológicos e gerais (notadamente no ensino superior) permitem uma gama mais ampla de oportunidades de carreira, principalmente ocupações mais feminizadas, as quais os meninos esperam que sejam escolhidos pelas suas colegas.

Esses casos de atitudes de « sexismo hostil » (Sarlet & Dardenne, 2012) e da gestão do grupo/classe correspondente, regularmente evocados nas histórias de meninas, não puderam ser observados diretamente. Se a presença de uma pesquisadora pode impedir esse tipo de prática, de qualquer forma também deve ser enfatizado que minha presença foi possibilitada pelo acordo com os professores. Para concluir, no que concerne às posturas de sexismo hostil por parte dos educadores adultos, quer elas sejam pontuais, quer organizem mais sistematicamente o modo de gestão do grupo/classe, parece

226 Vanessa me contará sobre essas violências somente na terceira entrevista. Na primeira, ela se dedicou a me dizer como tudo estava indo bem. Enquanto alguns rapidamente indicam os problemas encontrados, outros gastam muito tempo para enfeitar sua experiência de menina em um ambiente de meninos, especialmente aquelas que se consideram « meio meninos », por terem crescido entre um grupo de colegas do sexo masculino.

227 Não necessariamente operários.

228 As causas e os efeitos dessa reconversão seriam, ademais, algo a ser aprofundado numa outra ocasião, na medida em que essa escolha é uma espécie de feminização de sua posição social, o que pode ter várias consequências na identificação dos indivíduos, em suas práticas e em seus modos de interação, de acordo com suas disposições anteriores.

que, de qualquer maneira, elas contribuem para aumentar a violência das interações entre estudantes meninas e meninos, bem como indicam que, para estes últimos, ali « *não é lugar de uma menina* » (entrevista com Cynthia). Os eventos relatados por essas jovens, de todos os níveis de formação e de sucesso educacionais, consistem em uma violência, seja de gênero (os casos de Emeline e de Jessy), seja sexual (o exemplo de Zohra) (Thomas, 2013b).

Produzir as diferenças valorizando o feminino e protegendo as meninas

É claro que esse tipo de docente e de gestão do grupo/classe descrito não constitui a maioria. Muitos professores, especialmente os das matérias profissionais, aparentam ter uma relativa boa vontade em relação à igualdade de direitos e de oportunidades para homens e mulheres, não obstante existam, de fato, diversos tipos ou níveis de boa vontade – os quais vão do discurso mais teórico ao entusiasmo pelo trajeto de uma ex-aluna, passando por exemplos de supervalorização e superproteção das meninas, conforme veremos abaixo. A análise dos comportamentos da maioria dos professores, no entanto, mostra-os como muito próximos à reprodução usual das desigualdades. Como podemos explicar isso?

As meninas nascem em rosas, os meninos em máquinas: a « diferença dos sexos » como « limite do pensamento » e da igualdade

SUPERVALORIZAR O FEMININO E/OU AS MENINAS (EM SEUS DISCURSOS)

Em primeiro lugar, como observaram Perrot (1987), Sabine Fortino (2002) – no que diz respeito à diversidade de gênero no universo profissional – ou Stephanie Gallioz (2006) – no contexto das profissões masculinas –, meu diário de campo está repleto de discursos que garantem que « as meninas » têm qualidades « diferentes »: sabem cooperar melhor, são mais « calmas », « sérias », « precisas » (mesmo que as meninas presentes nas aulas desses professores estejam, na verdade, longe de reunir essas qualidades ideais). Consoante assevera Dominique Epiphane (2016), esse tipo de enunciação baseia-se na « complementaridade » necessária entre as competências femininas e masculinas, reenviando, de fato, uns e outros à sua « natureza ».

A diferença fundamental que eles percebem entre meninas e meninos não consiste em um « limite último do pensamento » (Héritier, 1996)? Nesse cenário, para esses professores, a divisão de tarefas por gênero não aparece, em nenhum caso, como um tratamento desigual, e sim como o uso das habilidades de cada um. Muitos deles aceitam que as meninas estão preocupadas principalmente com a escrita do relatório sobre as atividades práticas, mesmo que elas trabalhem menos. Na verdade, eles até as incentivam, pois assim terão em mãos documentos melhor redigidos. As meninas

geralmente atendem a essas expectativas que, à primeira vista, as valorizam. Outras se recusam.

Desse ponto de vista, como mostra a literatura psicológica, « essas particularidades tornam o sexismo benevolente uma ideologia mais aceita do que o sexismo hostil e até, em alguns casos, ativamente procurado por mulheres. Isso tornaria o sexismo benevolente uma ferramenta segura de manutenção das desigualdades » (Sarlet & Dardenne, 2012, p. 456). Por exemplo, algumas das jovens observadas na turma de terceiro ano do *collège*, na matéria « Descoberta profissional », que tinham a inclinação para continuar no percurso industrial, terminaram o ano nos cursos práticos, dobrando-se ao compartilhamento das tarefas propostas pelos professores (ver, por exemplo, o caso da Sra. NP, relatado abaixo). No entanto, deve-se notar que, quando as meninas se queixam desse tipo de divisão do trabalho, alguns professores reajustam seu modo de dividi-lo.

Ainda assim, como observado por Nicky Le Feuvre (2016), o julgamento que se inscreve em « um processo de especificação de qualidades, habilidades, competências atribuídas às mulheres [e] sua generalização para o conjunto de sua categoria sexual » é uma armadilha, bem como « aquele da supervalorização das chamadas ‘qualidades femininas’ ». De fato, isso geralmente conduz os atores questionados à « naturalização dos modos de ser das mulheres » (Le Feuvre, 2016, p. 186), invisibilizando os possíveis argumentos de justiça social e geralmente levando esses professores, por fim, a justificar as desigualdades.

[PENSAR ESTAR] SUPERPROTEGENDO AS MENINAS

Observei regularmente que esses professores concedem mais tempo efetivo às meninas que aos meninos: uma atenção invertida, comparada ao que é geralmente notado nos estudos sobre a diversidade de gênero no ambiente escolar (Duru-Bellat & Jarlégan, 2001). Se, no princípio, pensei ser isso um efeito da observação, a congruência das observações ao longo do tempo e, especialmente, o discurso das meninas permitiu descartar essa pista. Nas entrevistas, várias meninas confirmam, de fato, esse zelo: « *além disso, como eu sou a única menina... eles me mimam um pouco!* » (risos) (Fanny). Tal comportamento suscita críticas e ciúmes por parte dos estudantes do sexo masculino, como notam Rey e Battistini (2013), oferecendo-lhes novos argumentos para recriminar as meninas. Por outro lado, essa posição de solicitude, ou mesmo de superproteção, pode finalmente ser lida como uma expressão de « desconfiança » face às competências delas (Mosconi, 1987, p. 38).

Outros exemplos somam-se aos privilégios concedidos por alguns professores às meninas, como a relativa tolerância de que Vanessa gozava por parte de uma significativa parcela do corpo docente: « *É verdade que os outros professores dizem (em tom de galanteio): - « Oh, sinto muito, desculpe-me » - « Sem problemas, volte para casa!* » (entre-

vista com Vanessa). Zohra apresenta outros elementos, recorrendo à relação de seu professor com seus colegas de classe:

Diário de campo de 01/10/08, na oficina: Brincando com um estudante atrás dela, Zohra diz-lhe em voz alta: « Cala a boca, Julien! ». Imediatamente, o professor a repreende e fala a todos sobre a civilidade que se espera deles. Depois de apressar-se para finalizar um ajuda que dava a um estudante, ele vai ao encontro dela para tentar fazê-la refletir.

— É assim que eu falo, senhor!

— É preciso perder esse hábito!

— E se eu não quiser?

— (com um tom um pouco duro) Na minha aula, vai ser assim. (Tranquilizando-se) Se há alguém que te incomoda, você diz: « Pare de me incomodar », porque depois de usar palavrões, as coisas só pioram... Eu sei que é seu costume, mas um chefe não aceitaria isso; e você terá que ouvir o que ele pede. (...) Você não está ofendida, está? É para o seu bem, hein?! Se há alguém que te irrita, eu o castigo. Mas você não será respeitada se disser palavrões.

Por ter dito um insulto em voz alta, Thomas recebeu duas horas de suspensão na semana passada...

Além da situação de « dois pesos, duas medidas », o episódio revela o desconhecimento do professor sobre os comportamentos que as meninas devem assumir para permanecer nesses setores de formação, bem como as consequências que podem advir sobre Zohra caso ela pare de se impor, ou, pior, caso ela « denuncie » um colega, que certamente será punido. Ela é bastante respeitada por seus colegas de classe justamente porque tem « uma boca maior que ela », mesmo que isso, não raro, leve-a a situações complicadas.

OS VELHOS HÁBITOS MORREM

Finalmente, além desses comportamentos caracterizados pela benevolência tingida de paternalismo, cabe ressaltar que as intervenções desses docentes nem sempre são desprovidas dos traços dos modos de interação viris valorizados no ambiente profissional. Dessa maneira, os momentos de « relaxamento » presentes em todas as aulas de oficina, durante os quais se pode « aliviar a pressão » e « dar uma risada » antes

de « voltar ao trabalho », são, às vezes, uma oportunidade para nutrir uma atmosfera viril. A participação dos professores nesse processo se manifesta, por exemplo, ao afrouxar o monitoramento sobre o comportamento dos alunos e também sobre eles próprios. «*As piadas idiotas acontecem o dia todo; às vezes, até professores aproveitam [para fazê-las]* », diz Sarah.

Esse tipo de comportamento não é o único fato peculiar proveniente dos professores mais « machões », mas também é notório nos « professores legais » – ela me diz. Em outras palavras, independentemente da posição dos professores sobre o acesso das meninas às formações masculinas, o hábito próprio dos espaços viris de « respirar » através de piadas de cunho sexual envolve a todos, de tempos em tempos. As garotas têm que se acostumar com isso, ou até mesmo se inserir na disputa por meio do humor grosseiro (cf. Zolésio, 2009).

Quando produzir diferenças leva a reproduzir desigualdades sem pensar nelas enquanto tais

Pensando e desejando atuar em favor da igualdade – « igualdade na diferença » –, esses professores sustentam uma visão binária do masculino e do feminino, e tendem a superproteger as meninas e/ou a mobilizar argumentos da ordem da diferença acerca das competências dos gêneros. Isso é particularmente perceptível nos discursos que cruzam a dimensão corporal e a natureza técnica de uma atividade. O que constitui um problema, nessas formações, é o corpo e a « natureza » das próprias meninas. Seu físico « definitivamente inapropriado » às situações e ferramentas, seu gosto menos intenso por estas últimas, seu presumido desprazer quanto ao fato de ficar « suja » ao « lançar-se sobre [seu] motor ». Essas representações e modos de agir produzem uma atmosfera de « sexismo benevolente » (Sarlet & Dardenne, 2012), que se revela « de dois gumes », segundo aponta Nicky Le Feuvre (2016). Nesse sentido, poderíamos considerar que esse último tipo de sexismo é, em última instância, apenas uma variação – menos violenta – do primeiro, uma vez que as atitudes e o modo de organização empregado por esses professores ainda participam da perpetuação das normas tradicionais de gênero.

O problema é que essas expectativas generificadas são performativas e parecem ter um efeito « Pigmaleão » sobre a confiança e o sucesso de um certo número de meninas. Além de seus discursos sobre esse assunto, observei que Zohra, por exemplo, perde a confiança em suas habilidades com as ferramentas ao longo do ano, o que é reforçado, de certo modo, pelos comentários de seus professores acerca das qualidades masculinas – como a força física ou o raciocínio lógico – necessárias para usar esta ou aquela máquina ou ferramenta. Se, muitas vezes, essa adolescente pôde desempenhar o papel que se esperava dela e, logo, afastou as relações de dominação, a restrição constante proveniente não apenas dos colegas de dentro e de fora do liceu, mas também de uma parte dos docentes, favoreceu a inflexão na sua socialização primária e no caminho a que se destinava.

Em última análise, com bases nessas diferenças, a organização das relações de poder e de subordinação se intensificará, prejudicando as jovens. Por acharem que estas últimas são indiscutivelmente diferentes, esses professores não percebem as desigualdades sexuais de tratamento que tal compreensão os leva a reproduzir (cf. Marro, 2012), e, não raro, acabam por imputar unicamente a elas a responsabilidade por seus sucessos ou fracassos. No entanto, é importante enfatizar uma distinção basilar relativa aos professores do primeiro grupo: mesmo que seja filtrada pelo prisma do gênero, a suposta benevolência que eles apresentam os faz crer que uma sensibilização sobre as consequências de suas formas de tratar meninas e meninos poderia afetar sua reflexividade, gerando efeitos práticos. Por não perceberem a presença concomitante de meninos e meninas como uma situação que requer uma reflexão pedagógica, seu « respeito pelas diferenças » acarreta um tratamento desigual e uma pedagogia sexista (Duru-Bellat, 2010; Mosconi, 1998).

Não fazer distinção

Os « progressistas »: aqueles que tentam tratar meninas e meninos da mesma maneira

Alguns professores fazem questão de tratar a todos igualmente. Vanessa confirma o que pude observar em sua classe terminal de TSI Eletrônica: « *Meu professor de mecânica, este ano, não é desse jeito, quer dizer, ele realmente não me trata com favorecimento. Ele me trata como trata os caras* ». Situação similar é relatada por Clotilde: « *Esse professor, além disso, ele era legal, porque eu notei que, quando eu não entendia e continuava a fazer perguntas, ele não parou de tentar respondê-las. De certo modo, isso faz você querer entender* ». Ou para Fanny, para quem a ajuda dos professores está simplesmente ligada ao seu desejo de entender, o que « os meninos » se recusam a fazer: « *É verdade que os professores me ajudam muito, do mesmo modo que eles ajudariam um dos meninos; é porque eles não fazem perguntas, justamente porque são garotos, então... Eles querem estar certos, eles não querem perguntar muito, e tudo mais* ».

Na fala de algumas (ao menos no início dela), às vezes eles são mesmo a maioria. Em conversa com Sarah, eu disse-lhe: « *Ah, teus professores te apoiam* ». Ela respondeu-me:

« Sim, eles sempre me incentivam. Para isso, os professores desse lado [os ‘progressistas’] são muito bons. Quer dizer, eu sou uma garota... É verdade que eles não têm muitas alunas, então eles têm vontade de incentivar para depois dizer: ‘Ah, tivemos uma aluna que obteve sucesso’ ».

Dessa forma, aqui, não é por seu gênero que Sarah considera ter sido particularmente encorajada a conseguir seu Diploma Universitário em Tecnologia, mas pelo caráter excepcional de sua presença e de seu sucesso. Ela estabelece um paralelo com a situação

de um menino proveniente de um bacharelado profissional, que também é um pouco mais auxiliado do que outros estudantes. Do nosso ponto de vista, podemos analisar isso sob a ótica do gênero. Trata-se de uma discriminação positiva por parte dos professores. Eles passam a dar um apoio especial àqueles vistos como os mais frágeis e em dificuldades (os estudantes vindos de percursos acadêmicos menos valorizados e as meninas, por exemplo).

Geralmente, esses docentes parecem assegurar que deixam de lado o esquema de leitura de gênero para prestar atenção aos alunos mais interessados e que fazem perguntas, independentemente do sexo, favorecendo o desenvolvimento de todos. Entre tais educadores, há pessoas com uma certa sensibilidade sobre o tema da igualdade de gênero, mas que não o transformam, no entanto, nem no seu principal cavalo de batalha, nem na sua principal abordagem educacional, como fazem os membros do terceiro grupo de nossa classificação: os « igualitaristas reflexivos ».

Os « igualitaristas reflexivos »²²⁹

UM TRABALHO PARA EDUCAR E PROMOVER A TRANSFORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS (E DOS OUTROS PROFESSORES)

Alguns professores colocam em prática, mais ou menos a longo prazo, dispositivos que permitem aos alunos questionarem o conjunto das normas de gênero. As « Humanidades » são, regularmente, as disciplinas que assumem essa função. O Sr. P.F., professor de Francês, História e Geografia, manuseia a ementa de modo que consegue propor discussões sobre evoluções culturais, a fim de poder falar sobre gênero, sexo e homossexualidade²³⁰ (através do exemplo do PACS²³¹). Ele se apoia igualmente na presença de duas meninas na classe de BEP Manutenção para falar sobre a igualdade de gênero e de situações que evocam o chamado « teto de vidro », tentando problematizar as representações dos estudantes. Num determinado momento, ele questiona: « *Quem não se importaria de ter uma mulher como chefe?* ». A negação da questão era esperada, uma vez que apenas oito dos vinte estudantes levantam as mãos, dos quais dois são meninas e dois são meninos, dizendo que, na conjuntura econômica, não poderiam se dar o luxo de « *recusar um emprego, mesmo que o chefe seja uma mulher* ». A atividade em sala prossegue de maneira conflituosa, e o Sr. P. F. às vezes parece estar numa corda bamba.

Entrevista etnográfica de 17/04/09 com o Sr. P.F.: « Tentamos quebrar o mito da mulher que nunca trabalhou ou só depois de 1945. [...] Falamos sobre as desigualdades

229 Categoria proposta por Guérandel (2013), que identifica um professor de Educação Física com perfil e métodos de ensino próximo aos professores aqui mencionados.

230 Durante nossa observação, o professor em tela, pela primeira vez, assiste a uma reação hostil a essa discussão. Anthony, estudante de origens italianas e morador de um distrito rural, cujo pai é comerciante e cuja mãe é profissional da saúde e do trabalho social, dirá sobre a homossexualidade: « Ah, mas é imundo! É nojento! ».

231 Nota do Tradutor: sigla de *Pacte Civil de Solidarité* (Pacto Civil de Solidariedade), dispositivo jurídico que assegura a união civil entre duas pessoas maiores na França, semelhante à União Civil no Brasil.

que perduram: salários, desemprego e tempo reduzido, cargos com responsabilidades e ocupações masculinas. Eu expliquei: ‘Agora as mulheres são mais qualificadas e formadas, há bem mais chances de a mulher ganhar mais que o seu marido, algo inconcebível em 1945’. Nesse momento, um aluno chamado Mahmoud chamou: ‘Sim, mas eu vou convencê-la, vou acertar suas contas!’. ‘Ok, mas tenha cuidado, não é tão certo que seja assim, ou talvez você fique solteiro por muito tempo até encontrar uma mulher da sua idade que aceite te obedecer dessa maneira!’. Bom, por enquanto, eu não toquei no assunto das mulheres agredidas, porque esta classe tem um equilíbrio frágil... »

Também conheci um docente de uma matéria técnica que realiza iniciativa semelhante, e até mesmo mais constante e militante, à primeira vista. O Sr. J. A. organiza regularmente debates durante suas aulas, principalmente quando acontecem episódios sexistas, homofóbicos (ou racistas), no liceu ou no cotidiano extraescolar. Sua « boca grande » e a exibição clara de suas posições é bastante apreciada por muitos de seus alunos, e francamente odiada por outros. Por causa dessa aura, ele parece estar na origem da tomada de posições críticas, por parte de alguns de seus estudantes ao longo do ano, acerca da ordem de gênero. Esse docente relatará para mim que, para um pequeno número deles, suas crenças e suas trajetórias teriam sido marcadas de forma duradoura. É interessante, em todo caso, enfatizar que se trata de um professor de caldeiraria, matéria particularmente desprezada no campo escolar. Os alunos de CAP²³² são considerados o nível mais baixo da pirâmide no seio do liceu industrial, mesmo que eles encontrem trabalho mais facilmente do que os estudantes de manutenção industrial, por exemplo. Na verdade, o fator mais importante na ordem de classificação das especialidades não é a empregabilidade, mas sim a menor ou maior « técnica », ou, inversamente, a proximidade entre a matéria e o corpo utilizado diretamente enquanto ferramenta. Em suma, os « cavalos » da caldeiraria são necessariamente vistos pelos outros estudantes e professores como idiotas e grosseiros, ainda que alguns sejam de grande delicadeza, tanto manual quanto intelectualmente.

PROPRIEDADES SOCIAIS E SEXUAIS ESPECÍFICAS

Deve-se enfatizar que os professores do liceu profissional capazes de mobilizar esse tipo de iniciativa possuem traços sociais e sexuais particulares. Dessa maneira, o Sr. P.F. experimentou uma trajetória intergeracional de decadência, pois seus pais pertenciam a estratos sociais mais altos. Sua aparência elegante e os usos de seu corpo formam uma cultura somática (Boltanski, 1971) característica das classes dominantes.

232 Nota do Tradutor: *Certificat d’Aptitudes Professionnelles* (Certificado de Aptidões Profissionais). Um dos diplomas oferecidos pelo liceu profissional, ele visa ao ingresso rápido no mercado de trabalho através da aprendizagem de uma profissão específica (padaria, construção de estradas, manipulação de aparelhos cinematográficos...).

Isso faz com que ele seja percebido como afeminado ou mesmo homossexual por um grande número de seus alunos e colegas, geralmente de níveis sociais mais populares.

J. A., por sua vez, provém de uma família dos meios populares. Vários de seus parentes são homossexuais, sem que esse segredo de família (conhecido por todos) tenha sido revelado explicitamente pelos interessados. Por outro lado, ao mesmo tempo em que ensinava no liceu profissional sem o diploma que o facultava para tanto, J. A. constituiu uma rede relacional muito heterogênea, formada notadamente por universitários altamente qualificados e militantes, provenientes dos movimentos LGBT e negro. Antes da chegada ao liceu, ele estava na fábrica, onde galgou níveis mais altos e se tornou líder de equipe por um tempo. Por outro lado, nesse espaço, enfrentava vários conflitos, o que o levava a se sentir desconfortável. Tatuado, roqueiro, vegetariano, antiespecista e rejeitando o álcool (« *Eu os acumulo!* »²³³, ele me diz – e isso, de fato, não é tão comum na época do trabalho de campo, em 2009), ele destoava dos outros professores – os quais se vestiam com roupas clássicas, eram amantes de pastis, de vinho e de carnes vermelhas –, como também dos colegas da fábrica.

Diário de campo de 23/04/09: « Hoje eu almoço com C.D-P. e J.A. Circula o boato de que este último é homossexual. Ele é consciente da situação, e diz que não tem nada a ver com isso. ‘Quando você proíbe alguém de fazer declarações racistas, você não é necessariamente árabe ou de outra etnia. [...] Mas quando se trata das mulheres, eles não entendem’. Ele diz que quando era chefe de uma equipe na fábrica, em seu primeiro dia, pediu a seus funcionários para remover os calendários de mulheres nuas. ‘Imediatamente, eu promovi uma reputação para mim: ou eu era de uma seita, ou eu era homossexual.’

Além da educação de seus alunos, ele também tenta se encarregar da de seus colegas. Nesse aspecto, J.A. frequentemente provoca C.D-P, um professor de rúgbi que, embora seja « diferencialista », quer promover o sucesso das meninas. J. A. acha que este colega poderia entender melhor os contextos, por isso as suas provocações. Com outros, contudo, ele investe de maneira mais « direta ».

Professores com discursos e práticas igualitárias não raro parecem ter uma trajetória social que os torna sensíveis à « diferença » social. Neste caso, P.F. e J.A. podem até ser considerados como representativos do habitus clivado, descrito por Pierre Bourdieu (2004), ou da « neurose de classe » apontada por Vincent de Gaulejac (2003).

Quando as mulheres ensinam uma matéria técnica...²³⁴

Nesta análise, um lugar à parte deve ser necessariamente reservado às poucas mulheres que ensinam disciplinas técnicas, mesmo que eu tenha coletado poucos discursos das

²³³ Nota do Tradutor: a expressão popular « *Je les cumule !* » relaciona-se com a ideia de acumular características consideradas desvantagens ou deficiências no universo dos professores das matérias técnicas. É tanto sinal de distinção quanto de estigma.

²³⁴ Para esta seção do texto, baseei-me bem mais nas observações e entrevistas etnográficas com as professoras que com as alunas.

meninas a esse respeito. Essas professoras recebem observações diárias que, conquanto não sejam nem desagradáveis nem abusivas, ainda contribuem para colocá-las « na caixa » das mulheres – e, novamente, favorecem o « fazer o gênero ». A maioria delas se curva às regras do jogo e aceita esse lugar específico, afinal, elas já experimentaram isso durante a escolarização. Diante do humor grosseiro ou dos olhares sedutores mais ou menos sérios dos colegas do sexo masculino, elas riem timidamente, evitam ou declinam com um sorriso. Quando os intervalos são suficientemente longos, noto que três das quatro docentes frequentam principalmente a « sala dos professores », mais plural do que a « sala de convivência » das oficinas. Esta é uma espécie de « bastidor » em que a homosociabilidade viril é a regra (a qual elas « pacificam » de vez em quando trazendo bolinhos...).

Arriscam-se pouco no chão escorregadio da competição grosseira, tal como as cirurgiãs observadas por Zolésio (2009) ou as pacificadoras interrogadas por Pruvost (2008). Agem assim, não obstante algumas tenham disposição para se arriscar mais, e, ademais, dizem-me fazê-lo na esfera privada. Isso significaria que esse ambiente profissional tem características dignas de uma investigação mais aprofundada, pois autorizariam esse tipo de comportamento viril por parte dos homens, sem favorecer o uso pelas mulheres para o propósito individual de reversão do estigma? Desse ponto de vista, pode-se, de qualquer maneira, ver as tentativas de sedução como estratégias de controle social, os comentários e as piadas enquanto participantes da violência analisada por Jalna Hanmer desde 1977 (cf. Debauche, Hamel, & Kac-Vergne, 2013).

Outrossim, eles devem garantir suas habilidades de um ponto de vista técnico. Nesse contexto, é significativo o relato de uma entrevistada, futura professora. Após haver trabalhado por algum tempo em uma instituição de pesquisa, decidiu se preparar para o exame que habilita a lecionar em liceus profissionais. Sua fala difunde os ecos de jovens mulheres cujas formações são mais avançadas: « *Ser uma mulher que ensina Construção Civil é difícil, porque você gasta a metade do tempo justificando suas habilidades para seus colegas homens, e a outra justificando sua autoridade para os alunos* » (Elisabeth).

A situação, que na presente ocasião não será desenvolvida, em que uma mulher ensina conhecimentos técnicos a um público masculino, pode ser descrita pelos elementos apresentados por Elisabeth. Tanto as competências quanto a feminilidade das professoras é posta em causa. Uma delas me confia uma estratégia para gerenciar essa dupla avaliação. Depois de sua primeira semana de aula, quando descobre que os meninos estão mais interessados em « *[suas] formas* » do que no conteúdo de suas aulas, ela decide comprar uma blusa. « *Então, acabou!* », diz ela. « *Finalmente, quero dizer, depois, eles realmente me viram como professora, e não mais como... Enfim, não mais como uma mulher, e sim enquanto professora* » (Sra. M. A).

Conclusão

Neste artigo, procurei compreender o papel dos professores na reprodução ou na renovação de regimes de desigualdade nos percursos formativos ditos « masculinos ». Que processos, práticas, ações e significações produzidas pelos docentes criam, replicam ou questionam as desigualdades de gênero nesses contextos? No fim das contas, os tipos de gestão apresentados não foram necessariamente exclusivos na observação, especialmente entre o primeiro e o segundo grupos, ou no terceiro. É provável que a possibilidade de estudar as práticas e representações dos docentes por um longo período (vários anos) fosse capaz de mostrar ainda mais essa porosidade. Esse é, naturalmente, um dos problemas da reflexão efetuada através da tipologia, que, no entanto, possibilita apreender eficaz e amplamente os princípios organizadores das práticas e seus efeitos sobre regimes de gênero nos contextos observados.

No que concerne a esses regimes, tendências dominantes são identificadas. Mas, para cada um dos aspectos seguintes, apontamos também modulações provenientes do corpo docente, preservando ou favorecendo a modificação do estado atual das relações de gênero: uma distribuição desigual do trabalho entre os sexos; um simbolismo de gênero desfavorável ao feminino e alicerçado sobre uma visão de masculinidade hegemônica bastante tradicional; relações de poder (abrangendo questões referentes a formas de autoridade e de violências física e moral infligidas algumas vezes às meninas, situações não raro toleradas pelos gestores e mesmo cometidas por eles) e as modalidades de interação, favorecendo os homens e os meninos em um contexto de sociabilidade masculina. O detalhamento dessas características, sob a ótica da conceituação do regime de gênero de Raewyn Connell (2005), salienta que tal regime, nas trajetórias formativas « masculinas » analisadas, com frequência não é muito inovador. Esta afirmação justifica-se sobretudo em razão de os professores e professoras pensarem que meninas e meninos são diferentes por natureza, estando esse fator profundamente inscrito nos corpos sexuados.

Fundada nessa lógica das diferenças corporais, a relação desigual de poder entre homens e mulheres nos ambientes de formação industrial é mantida e perpetuada, como Christine Mennesson (2009) ressaltou acerca do mundo esportivo. As ideias de uma menor força física e de menor aptidão para a técnica por parte das meninas – representações igualmente naturalizadas –, que obviamente eram aventadas pelos professores do primeiro e segundo tipos por nós elencados, às vezes até contribui para a produção dessas diferenças pelo efeito Pigmaleão, validando, justamente através disso, seu entendimento diferencialista. De fato, com esses modos de gestão da classe, o regime de gênero vigente geralmente permite a perpetuação das desigualdades, de uma forma muito perceptível (tipo 1) ou mais invisível (tipo 2).

No entanto, também pude perceber o quanto alguns atores, conscientes das desigualdades, tentavam, mais ou menos fortemente, fazer com que as coisas se modificassem em suas classes, no pátio ou na sala dos professores, com resultados inesperados e

encorajadores. O desejo de transformar representações e práticas não é apenas uma retórica vazia para essas pessoas, mas elas parecem (e se sentem) frequentemente isoladas, muitas vezes desprovidas de uma visão mais ampla e sem construir a questão como um problema coletivo.

Françoise Vouillot, referindo-se às várias campanhas destinadas a diversificar as escolhas das meninas, já lamentava em 2007:

« Parece que se acredita que a diversificação das escolhas de percurso das garotas produzirá *de facto* a igualdade de gênero em termos de formação e de emprego. Bastaria que as meninas estivessem presentes para que as disparidades entre os sexos desapareçam... A cegueira quanto às relações sociais entre os sexos, relações estas que governam a sociedade – e, portanto, a escola e o trabalho – é intrigante. Isso deixa entrever que, mesmo com boa vontade política, a ausência de uma análise pertinente das raízes psicológicas, sociológicas e políticas da divisão sexual da escolha [formativa e profissional] sempre resultará em ações pouco eficazes, pois faltarão um foco adequado e uma boa organização do pensamento » (Vouillot, 2007, p. 98).

Uma melhor compreensão das situações específicas vivenciadas pelos alunos e docentes nas aulas, e, assim, da fabricação do gênero, parece essencial se quisermos promover a mudança social. Formar melhor os professores sobre as questões da diversidade é, nomeadamente, uma pista de ação.

Para concluir, podemos nos perguntar: quais evoluções aconteceram desde essa pesquisa? Malgrado seja provável que as coisas não tenham drasticamente mudado, e que a mesma tipologia possa ser esboçada quase em 2020, podemos nos perguntar, por exemplo, se a baixa proporção de professores do terceiro tipo viu o seu número aumentar. Um aumento significativo de docentes preocupados com uma verdadeira igualdade de tratamento não poderia ter um impacto sobre a economia geral das relações entre homens e mulheres nos liceus profissionais e sobre o sistema de gênero dos percursos formativos masculinizados? É uma questão a se pensar. A equipe liderada por Avelino do Lima Neto vai realizar uma nova investigação sobre o tema, comparando desta vez a França e o Brasil.

Comment les jeunes françaises insérées dans des filières scolaires « masculines » (mécanique, bâtiment...) perçoivent les attitudes et pratiques de leurs enseignant·es à l'égard de la mixité?

Julie Thomas

Université Jean Monnet-Saint-Etienne

Centre Max Weber UMR 5283

julie.thomas@univ-st-etienne.fr

Introduction

L'évolution de la division sexuée des filières scolaires est une question souvent soulevée en sociologie de l'école. La concordance entre les répartitions par sexe dans le système scolaire, selon filières et spécialités et dans le système économique a été soulignée par Nicole Mosconi dès 1983 en France (Mosconi, 1983). Elle montrait alors au sujet de l'enseignement technique et professionnel notamment industriel, sortes de « maison-des-hommes » modernes (Godelier, 1982), que sur une trentaine d'années le « mouvement est particulièrement lent » concernant une répartition plus égale et égalitaire. En effet 10 ans plus tard Christian Baudelot et Roger Establet (1992) faisaient le constat qu'en France les filles, malgré une meilleure réussite scolaire, accédaient moins souvent que les garçons à des études et des emplois valorisés socialement, notamment du fait de cette répartition sexuée.

Depuis, de multiples campagnes de promotion de l'égalité à l'école et dans le monde du travail ont visé à encourager la présence de filles dans les spécialités « masculines »²³⁵, notamment celles dites « techniques » telles que la mécanique, l'électrotechnique, le bâtiment, longtemps désertées par les filles du fait du monopole culturellement construit des hommes sur « La » technique (Tabet, 1998). Pour autant, la division sexuée du travail « résiste » aux années et à l'idéal de mixité (cf. notamment le numéro 36 de Travail, Genre et Sociétés, 2016); et les choix d'orientation restent aujourd'hui différenciés selon le sexe au lycée et dans le supérieur, surtout quand il s'agit de parcours dits techniques (Vouillot, 2010)²³⁶. Force est de constater la permanence de l'orientation des garçons vers des sections les plus valorisables sur le marché du travail malgré des évolutions récentes pour ce qui concerne les plus bas niveaux de qualifications (Depoilly, 2014; Duru-Bellat, 2014; P. Kergoat, 2014; Lemarchant, 2017).

Plusieurs modes d'explication sociologique ont été utilisés au sujet de la division sexuée des filières scolaires et des emplois. Pour certain·es, il s'agit en premier lieu d'étudier les choix individuels d'orientation, en lien avec les représentations sexuées et les aspirations professionnelles des unes et des autres: ils sont alors caractérisés comme des choix rationnels et raisonnables, ou des décisions contraintes par les dispositions incorporées (e.g. par Baudelot et Establet, Duru-Bellat, ou encore Vouillot). D'autres se centrent davantage sur les dispositifs objectifs qui contribuent à la répartition des spécialités professionnelles par sexe, en avançant l'idée que c'est la division sexuée au sein du marché du travail qui produit la différenciation des formations des filles et des garçons (e.g. l'option de Mosconi ou P. Kergoat).

Si l'on fait un pas de côté et s'intéresse aux situations minoritaires (filles dans des filières masculines ou inversement), on peut de même s'intéresser aux rapports subjectifs à l'orientation, potentiellement atypiques, des élèves minoritaires ou bien se focaliser davantage sur les effets des caractéristiques sexuées des filières et de ceux de la coprésence exceptionnelle des filles et des garçons, sur les parcours de ces élèves. Les jeunes Français partagent des représentations négatives des conditions d'insertion des filles dans de tels milieux: « la moitié des lycéennes comme des lycéens imaginent qu'une femme aura des difficultés dans son métier si ses collègues sont des hommes. Le comportement sexiste est la raison la plus souvent mise en avant: « *les hommes sont machos malgré eux* » » (Bosse & Guégnard, 2007, paragr. 38) — l'inverse ne paraissant pas vrai. Et de fait, les inégalités concrètes auxquelles les filles minoritaires se retrouvent confrontées au sein de leurs formations sont documentées par un certain nombre de travaux (entre autres Bosse, 2001; Epiphane, 2016; Lemarchant, 2017; Mosconi, 1987;

235 Le terme « masculin » est utilisé pour désigner les espaces et pratiques où les garçons sont très majoritaires et qui sont construits et considérés socialement « pour les hommes ». cf. pour le détail des campagnes depuis les 1975 l'article de Vouillot, 2007.

236 Pour les données brutes les plus récentes cf. les Repères et références statistiques 2016, notamment le tableau 4.9 du chapitre Les élèves du second degré http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/96/5/depp_rers_2016_eleves_second_degre_614965.pdf

Mosconi & Dahl-Lanotte, 2003; Thomas, 2013b, 2013a), tandis que la présence des garçons dans des filières féminines semble moins problématique (Couppié & Epiphane, 2008; Divert, 2008; Lemarchant, 2007, 2017) en France.

Problématique: les attitudes des enseignant·es telles que perçues par les filles des filières masculines

Il semble d'ailleurs que certaines filles « minoritaires » estiment rencontrer parfois davantage de difficultés lors de leur parcours de formation que lors de leurs stages ou une fois en emploi, où elles pourraient peut-être déployer plus facilement une capacité d'action autonome et des formes de résistance (P. Kergoat, 2006)²³⁷. Aussi, s'il est probablement juste de dire comme Mosconi (1989, 1998) que le marché du travail et sa structuration sexuée définissent le champ des orientations scolaires possibles et ainsi contribuerait à la production des inégalités sexuées en amont de l'école, le cas des minoritaires fait pointer notre regard vers des formes d'inégalités spécifiquement produites à l'école. C'est-à-dire que, lorsque les processus de ségrégation liés à la distribution du marché du travail n'ont pas « fonctionné » et que des filles s'aventurent dans des espaces de garçons, on constate tout de même l'érosion des velléités de professionnalisation dans ces spécialités, érosion proprement liée au fonctionnement de l'École. Les causes peuvent être recherchées dans l'expérience quotidienne des minoritaires.

Dans les travaux cités ci-dessus, il a été bien sûr repéré le poids de l'âpreté des rapports avec les condisciples masculins — que j'explique par les conceptions souvent très (hétéro)normatives de la féminité et de la masculinité de ceux-ci, et aussi par la dureté de la compétition scolaire dans ces filières de relégation, aux choix de métiers restreints (Thomas, 2013b, 2014). Mais il convient également de regarder plus précisément le rôle des encadrant·es. Il a déjà été souligné dans le maintien, le renouvellement et parfois le questionnement des inégalités de genre dans les classes mixtes (e.g. entre autres Baudoux & Noircent, 1995; Guérandel, 2013; Mercader & Léchenet, 2016; cf. Duru-Bellat, 2010 pour une revue de littérature sur le sujet).

Qu'en est-il dans les sections traditionnellement non mixtes — ici masculines? Ce focus sur les enseignant·es dans de telles sections est important: après le travail princeps de Mosconi (1987), Nathalie Bosse soulignait encore en 2001 l'importance d'analyser les manières dont « l'encadrement (administration, professeurs) » des filières et lycées masculins « envisage la situation des filles » et « favorise ou non leur intégration » (2001, p. 49), sans que les recherches ne s'y soient penchées de manière centrale depuis. On trouve certes des réponses récentes dans la littérature, qui centrent surtout leurs propos sur l'expérience compliquée des élèves minoritaires face aux réactions, souvent relatées comme hostiles, du corps enseignant (Flamigni & Giaque, 2014; Lemarchant, 2017; Rey & Battistini, 2013, 2016). Le travail d'Elettra Flamigni et Barbara Pfister Giaque

²³⁷ Ceci peut être aussi analysé comme un effet mécanique de la déperdition sexuée au fil du cursus: les filles plus « fragiles » s'étant retirées peu à peu de la « course » à ce type d'orientations.

porte spécifiquement sur la comparaison des enseignant·es (et leurs représentations) de filières masculines versus féminines face à la mixité en Suisse: les second·es accueillant mieux les transgressions de genre que les premier·ères, ce que montrent de manière plus générale en France les travaux de Clotilde Lemarchant. Mais il restait à enquêter sur ce que ces représentations produisent *dans les interactions* et *dans l'expérience* des minoritaires, et à établir une typologie à partir de la diversité des « attitudes²³⁸ » et des modes de gestion pratiques des enseignant·es, notamment à partir de ce qu'en disent les élèves.

Ainsi me suis-je attachée spécifiquement à analyser les représentations et attitudes des enseignant·es de filières masculines françaises face à la situation assez exceptionnelle de mixité sexuée (au sens de coprésence des deux sexes en une même section), à partir du discours des filles et aussi d'observations directes. La question alors, c'est: que nous disent les élèves, et en l'occurrence les filles minoritaires, premières concernées, des prises de position et des pratiques enseignantes? Que peut-on observer qui corrobore ou nuance leurs assertions? Qu'est-ce que ces divers modes de gestion du groupe-classe mixte induisent pour les élèves filles et garçons en termes d'intégration, de (ré)orientations mais aussi de socialisation? Il s'agissait de prendre au sérieux le discours des filles, pas dans une visée misérabiliste ou accusatoire, mais pour rendre compte de ce qu'elles vivent et ressentent face aux pratiques enseignantes, puisque ce vécu peut avoir des effets forts sur leurs parcours.

L'enjeu est d'essayer de préciser les termes du rôle des enseignant·es suivant leurs positionnements: contribuent-ils à valider, reproduire ou même produire le genre, ou encore à le questionner au cours des interactions? Dans ce cadre, les attitudes des enseignant·es des matières dites professionnelles ou techniques semblent particulièrement intéressantes à étudier. Ces dernier·es se trouvent en effet en position d'intermédiaire entre le monde éducatif et le monde du travail, dans un espace scolaire particulièrement lié au monde du travail. Au regard des recherches déjà mentionnées leurs positionnements et leurs rôles, comme ceux des autres enseignant·es, doivent être éclaircis pour mieux comprendre les conditions genrées de transmissions scolaires des savoirs et savoir-faire et donc de l'(in)égalité en train de se faire.

Méthodologie

Cette grille de lecture permet d'analyser fructueusement les données de terrain de mon travail de thèse (Thomas, 2010). Les résultats mobilisés essentiellement qualitatifs seront composés de matériel ethnographique (séquences observées et entretiens eth-

238 Je reprends ici à mon compte la proposition de Alessandro Bergamaschi (2011) de considérer « l'attitude » dans une perspective sociologique. Selon lui, l'expression contextuelle d'une attitude serait guidée par l'intériorisation individuelle des représentations sociales sur un sujet donné: « les représentations sociales provenant [des] discours [publics localement et temporellement situés] constituent la toile de fond socio-cognitive sur laquelle les attitudes trouvent leurs racines (sociales) profondes ». Cette conception permet de comprendre les « attitudes » individuelles des acteurs étudiés au sein de la trame plus générale des rapports sociaux caractérisant le contexte spécifique étudié ici.

nographiques avec les acteurs observé·es) et d'entretiens avec les enquêtées – toutes sont citées sous des noms d'emprunt.

Les entretiens de récit de vie et de pratiques ont été menés avec 21 jeunes filles dans la thèse: questions rétrospectives sur les séquences observées, pour saisir leur propre grille d'analyse et les décalages possibles, ainsi que sur leurs pratiques, leurs parcours, leur famille, afin d'obtenir d'autres éléments de compréhension des situations. L'observation a duré une année scolaire dans un lycée professionnel d'une banlieue ouvrière d'une grande ville du sud de la France, ne comportant que des filières professionnelles et vingt filles pour 500 garçons (dont onze en classe de 3^{ème} découverte professionnelle). Observation à raison d'une à deux demi-journées par semaine dans le lycée et au sein de plusieurs groupes-classes: Terminale Bac Pro électronique spécialité Marine Nationale (2 filles, 20 garçons); terminale BEP maintenance industrielle (2 filles, 18 garçons); ainsi que dans une 3^{ème} d'orientation professionnelle accueillie par le lycée, où se trouve 11 des 20 filles du lycée, pour 15 garçons. Également, une observation quotidienne d'un mois dans deux lycées polyvalents franciliens « relativement » mixtes du point de vue sexué (*i.e.* si l'on regarde les répartitions générales, car les filles et les garçons restent réparti·es de manière différentielle suivant la spécialité des bacs), comprenant à la fois des filières générales, technologiques et professionnelles. Ma position officielle était celle de « stagiaire ». Les entretiens ethnographiques avec les différents types d'encadrant·es ont porté sur les relations avec les filles observées mais aussi sur leurs expériences du lycée, les pratiques professionnelles, les représentations de leur métier et du genre.

Précisons le contexte de la production de ces résultats: lors d'entretiens exploratoires et à l'occasion de la passation d'un questionnaire auprès de filles centré sur leurs expériences avant et au cours de leur orientation dans une section masculine (allant du BEP à des formations post-bacs dans des spécialités telles que mécanique ou du bâtiment), les discours sur les relations mitigées avec les condisciples et avec les enseignant·es sont apparues de manière plus importante encore que ce que j'avais anticipé – notamment dans les filières professionnelles. C'est pour cette raison que j'ai décidé de mettre en œuvre une observation directe dans un lycée professionnel industriel et deux lycées polyvalents, et de solliciter des récits de pratique sur des moments de cours observés. L'analyse des discours récoltés en entretiens sur le sujet a donc été renforcée par l'apport de l'observation de situations d'enseignements et d'entretiens avec différents encadrant·es: six entretiens approfondis avec une enseignante, et avec deux enseignants et une CPE sensibles au sujet de l'égalité des sexes et aux pratiques ayant cours dans leurs établissements; et dix « suivis » ethnographiques (entretiens courts et suscités au départ sur des situations observées; souvent répétés).

Pour fonder la typologie, j'ai sélectionné tous les passages des observations ou des entretiens où les acteur·trices évoquaient de manière explicite la mixité ou le genre, ou lorsque leur propos, implicitement, pouvait s'analyser à l'aune du genre à mon sens.

Le rôle des enseignant·es dans la (re)production ou le questionnement de l'ordre de genre au sein des sections étudiées a ainsi été analysé à partir des situations de transmission formelle (et des discours à ce propos) et d'autres types d'échanges informels en classe et dans le lycée, observés ou rapportés. Dans les séquences observées et les entretiens, j'ai relevé les pratiques et les discours: à la fois les partages des tâches et leurs justifications, les situations de mentions explicites du sexe d'un des protagonistes, ainsi que tous les énoncés pouvant y faire implicitement référence. Toutes ces données ont servi à la constitution de la typologie proposée *infra*²³⁹.

Quelles attitudes et pratiques perçues des enseignant·es au regard de la mixité dans les sections « masculines », et quelles conséquences?

« *Mon entourage, mes parents... mes amis... même certains profs ont dit que je pouvais peut-être y arriver (en électronique), mais que ça allait être difficile parce qu'il n'y avait que des garçons justement* » (Rachel, 16 ans, 1^{ère} baccalauréat technologique électronique). Les trois quarts des enquêtées ont été ainsi prévenues par divers acteurs qu'elles allaient vivre des moments difficiles du fait de la masculinité de la filière choisie. Mais dans ce cas, ce sont toujours les problèmes avec les garçons, ou encore le machisme du milieu professionnel qui sont évoqués a priori... (et ce seront effectivement les plus prégnants dans l'expérience des jeunes filles interrogées). Les difficultés qui peuvent venir des relations avec les enseignant·es sont toujours gommées ou impensées: comment concevoir qu'à l'heure actuelle, des adultes « éducateurs » puissent discriminer des élèves à cause de leur sexe? Et certes, les revendications d'accès des filles aux filières industrielles sont acceptées par une large part des enseignant·es (nous verrons que ce n'est pas le cas pour tous). Le discours de ces dernier·ères en faveur de la mixité est souvent sincère. Mais l'observation des situations d'enseignement (notamment cours techniques théoriques et atelier) révèle qu'il ne leur est pas si facile de mettre en pratique ce discours d'égalité. Notamment, parce que les filles et les garçons sont pensé·es comme fondamentalement différent·es.

De manière générale j'ai pu relever que, lors des situations de transmission, les savoirs, savoir-faire et savoir-être sont très souvent étiquetés comme « normaux » ou non, appropriés ou non en fonction de la catégorie de sexe des protagonistes; par le biais de remarques directes des élèves ou des enseignant·es, ou encore de gestes ou regards lourds de sens. J'ai pu également remarquer que les temps des cours qui ne concernent pas directement la transmission d'une compétence ou connaissance scolaires participent également à l'accomplissement du genre et à l'acquisition d'un *curriculum* caché genré. Au-delà des exemples évidents — comme l'utilisation de l'humour sexuel par les enseignants dont on va parler plus bas²⁴⁰ —, d'autres manières de

239 Les témoignages glanés dans les réponses au questionnaire ont aussi été utilisés pour la conforter.

240 cf. à propos de l'humour grivois Nicky Le Feuvre (2016) ou encore Emannelle Zolésio (2009)

« faire le genre » (West & Zimmerman, 2009), plus subtiles, peuvent être décrites. Un exemple intéressant de l'importance, voire de la performativité, du discours dans la production du genre concerne les manières différenciées dont garçons et fille(s) sont désigné·es par les encadrant·es à longueur de cours, à la cantine ou dans la cour: dans le lycée professionnel, les garçons sont quasiment toujours appelés ou interpellés par leurs simples noms de famille, tandis que les filles sont désignées par leur prénom, ou par un « mademoiselle » suivi de leur nom de famille. Cette distinction me semble constituer un rappel des plus constants de la place singulière qu'occupent ces dernières et la différence qui existe entre ces deux groupes dans l'esprit des encadrant·es.

Toutefois il m'a semblé important de ne pas considérer que les attitudes des enseignant·es fussent toutes similaires et homogènes. Leur diversité, limitée, me semblait conduire à des modes de gestion relativement différenciés, contribuant à moduler l'accomplissement interactionnel du genre et la (re)production des différences et des inégalités dans les situations observées. De ces tendances, je propose ici de faire une typologie. Trois formes de gestion du groupe mixte par les enseignants au sein des filières masculinisées ont émergé du discours des filles, corroborées par l'analyse thématique et lexicographique du corpus des discours des un·es et des autres et des observations: la gestion sexiste plus ou moins ouvertement « hostile », la gestion différentialiste « bienveillante » et la gestion égalitariste.

Faire des différences en rejetant les filles et le féminin

C'est pas le genre de la maison(-des-hommes):
des attitudes de discrédit et/ou rejet des filles

SOUS-ÉVALUER LES FILLES ET DISCRÉDITER LE FÉMININ

Certaines jeunes filles, quelles que soient leur filière et voie (professionnelle, technologique ou générale), rapportent des attitudes enseignantes qui leur semblaient produire des inégalités entre elles et les garçons. L'expérience de la discrimination sexuée peut être exprimée globalement: « *un professeur de toute la matière professionnelle, Monsieur H***, il m'a sacquée toute l'année...* ». Plus précisément, les enquêtées vont pointer les remarques soulignant l'infériorité des filles, des filières féminisées et du féminin. Si les enquêtées parlent plus souvent à ce propos des profs des matières « techniques », certains enseignants de matières générales n'aident pas non plus à la promotion de l'égalité entre femmes et hommes au sein des sections masculines. Ainsi, Vanessa (17 ans, en terminale technologique électronique²⁴¹) garde en mémoire ce que lui a dit l'enseignant de physique l'année passée:

241 Famille plutôt populaire, lycée en ZUS hors secteur, vit dans un quartier d'habitations soignées aux loyers modérés dans une ville périurbaine « de cadres ».

« Il me prenait pour une abrutie complète parce que j'étais une fille... On ne me l'enlèvera pas de la tête. (...) Une fois, j'ai pris ma feuille pour un exercice au tableau et j'ai eu le droit à « oui, bah si c'est pour faire du recopiage, fallait faire STT » devant toute la classe... Si c'était un gars, jamais il aurait dit ça ! »

Parfois les remarques semblent moins directes et hostiles (notamment lorsque les filles sont à un niveau de formation supérieur ; cf. là-dessus Collet & Mosconi, 2010; Thomas, 2013b). Elles paraissent alors mieux vécues par les intéressées. Chloé, en DUT génie civil, donne un exemple d'une remarque qu'on peut qualifier de « sexisme *old-fashioned* » (Sarlet & Dardenne, 2012, p. 438):

« On a un prof de management, c'est un vieux monsieur, pour ses exemples il va toujours prendre « bobonne à la maison » ou des trucs comme ça (grand sourire). Et... puis après, bon, (*les garçons*) vont nous charrier parce qu'ils savent que, justement les filles qui sont ici ne sont pas du tout l'exemple que cite le prof (sourire). »

Elle a beau être moins mal vécue, il n'en reste pas moins que ce discours répété peut avoir des effets (par ex. d'un sentiment de distinction de ces jeunes filles, mais de confirmation de l'identité traditionnelle du groupe de toutes les autres filles qui ne sont pas « *ici* »).

Lorsqu'il s'agit de juger l'attitude de l'enseignant, l'âge semble un critère que les interactants prennent en compte — notamment par les filles que j'ai interrogées: c'est une « circonstance aggravante » lorsque les enseignants sont jeunes (d'autant qu'elles perçoivent bien qu'ils peuvent davantage être pris comme modèle identificatoire par les garçons) et une « circonstance atténuante » pour les enseignants plus âgés à qui l'on excuse leurs représentations surannées. Mais tous contribuent à « faire le genre » de manière très explicite et à créer des inégalités.

OPÉRER UN PARTAGE INÉGAL DU TRAVAIL

Les féministes matérialistes²⁴² ont montré l'importance d'étudier les pratiques concrètes de partage du travail, point nodal dans la reproduction ou le questionnement de la

242 On peut prendre ici la définition proposée par Stevi Jackson pour caractériser les travaux de ces chercheuses, qui s'inspirent du matérialisme historique de Marx, originellement francophones majoritairement: « À l'origine, le féminisme matérialiste est apparu en opposition tant au marxisme conventionnel qu'aux féminismes de la différence. Outre Delphy, ses représentantes comprennent Colette Guillaumin, Nicole-Claude Mathieu et Monique Wittig. Elles sont des féministes radicales en ceci que l'objet de leur analyse était en premier lieu le patriarcat plutôt que le capitalisme – et elles refusaient de considérer que le premier dérivait du second – mais elles voyaient dans le matérialisme historique une méthode pour analyser les rapports entre hommes et femmes comme relevant de la société plutôt que de la nature. » (Jackson, 2009, p. 17)

division sexuée du travail et des inégalités de sexe (D. Kergoat, 2004). Dans le lycée observé, Zohra et Anne-Julie (17 ans, en terminale BEP maintenance industrielle) font part de la récurrence du partage inégalitaire du travail entre filles et garçons en atelier, organisé en début d'année par les deux enseignants d'atelier, et qui va évoluer sur leur demande insistante.

« (Anne-Julie): C'qu'on veut avec les autres filles de ma classe aussi, on n'a pas envie d'être mises à part. On est là on veut être techniciennes, et on veut pas être séparées des garçons en fait. On veut faire la même chose qu'eux, pas être mises à l'écart en fait. (...) on veut pas que le prof nous sépare en fait. On est réunis on fait tout ensemble. On veut pas qu'on nous mette de côté, les garçons de l'autre les filles vous faites ça un truc minutieux les garçons non. Nous on veut... on veut participer avec eux, porter s'il le faut... »

Q: D'accord. Parce que t'as l'impression qu'ils ont tendance à séparer les tâches en fait?

A-J: Souvent y'a... y'a plus de garçons qui font des... des travaux pratiques, qui sont sur une machine, qui travaillent, qui démontent et tout ça. Alors que nous souvent on est... on fait les TP c'est-à-dire on... on nous donne une feuille (...) on doit tout dire, détailler (...) »

Outre ce partage des tâches du travail scolaire, les tâches informelles sont des « détails » où se logent parfois les différences de traitement. Ainsi, l'enseignant d'électrotechnique de Jessy (15 ans, BEP électrotechnique) lui confie plus souvent qu'à son tour le fait de nettoyer la salle après le cours — elle est la seule fille de la classe. Lorsqu'elle se décide à faire remarquer que ce n'est pas son « *tour (de) balayer l'atelier* », il la rabroue et lui indique qu'elle n'a pas le pouvoir de s'y opposer: « « *Non, bé, même si c'est pas ton tour, je t'ai demandé de le faire, tu le fais !* » ».

Quoique plus insidieuse qu'un discours explicite sur les tâches que doivent prendre en charge les filles et les garçons, cette division sexuée arbitraire et inégalitaire du travail est sans conteste une inégalité qui établit une hiérarchie entre les élèves. On comprend que Jessy dise plus tard: « *J'me sens plus à l'aise avec une femme (enseignante) qu'avec un homme, parce que les hommes j'ai toujours peur qu'ils font du sexisme (sic), des trucs comme ça...* »²⁴³.

²⁴³ Il faut dire qu'elle a aussi eu un déboire avec un entraîneur sportif en tennis de table, où elle était encore la seule fille du groupe: il l'accuse de vol, apparemment sans preuves.

ENCOURAGER LES COMPORTEMENTS VIOLENTS ENVERS LES FILLES

Plus qu'un détail, l'exemple dont se remémore Emeline est particulièrement... frappant. Pendant un entretien, elle explique:

« J'ai dû me battre avec quelques garçons au début de l'année, pour m'imposer. Une fois, je me suis battue (avec un garçon;) je lui ai mis un coup de poing à l'œil et il a eu mal (...) Pendant toute la fin de l'année... il s'est fait chambrer (...) Le prof, après l'embrouille, il fait "ah bé, t'sais, moi, j'me serais pas fait taper par une fille, j'me serais pas laissé faire" ! » rapporte-t-elle.

L'enseignant, qui a aussi aperçu l'affrontement et qui n'est visiblement pas intervenu, contribue apparemment à ce que la situation soit analysée comme une défaillance, manquant de virilité, de la part du garçon. Émeline est *a posteriori* punie de son insoumission par certains de ses condisciples qui volent sa caisse à outils juste avant un contrôle: l'enseignant ne prend, selon elle, pas de mesures pour découvrir le(s) coupable(s). Son père, lui-même ouvrier, lui conseille de se concentrer sur son travail, augurant que cela ne sera pas le dernier incident de ce type dans sa carrière... On sait que dans les univers professionnels masculins, les comportements virilistes peuvent être vus comme tenant de « stratégies collectives de défense » pour lutter contre la souffrance au travail et compenser l'exploitation capitaliste (Dejours, 1998; Molinier, 2004). Ce type de pratiques et de discours de la part des individus détenteurs du pouvoir au sein du lycée permettent aussi une socialisation virile à visée de défense corporatiste.

ÉNONCER DES REMARQUES SEXUELLES

Lorsque je viens à parler du problème d'Emeline avec la conseillère d'éducation (mise au courant par la jeune fille²⁴⁴), celle-là soupire pour marquer son impossibilité à agir mais surtout souligne que c'est un « *jeune stagiaire mal formé, venant du milieu pro* »: ce qui contribue à attribuer à ce type d'attitude un caractère exceptionnel. Or Zohra s'était plainte également de remarques irrespectueuses, cette fois à caractère sexuel, de la part d'un autre enseignant de maintenance industrielle:

Carnet de terrain du 02/12/08, séquence « *Réunion des filles* »: « Interrogée sur le comportement des élèves garçons dont elle s'est plainte lors d'une réunion initiée par la CPE où toutes les filles du lycée sont présentes, Zohra souligne le rôle que peuvent aussi jouer les adultes dans le « *manque de respect* ». Elle raconte qu'elle a déjà eu à subir des « *réflexions* », des « *choses déplacées* » d'un « *prof d'atelier* » remplaçant (« *vingt-cinq ans, quelque chose comme ça* »). Elle explique par exemple qu'un soir, le cours se finit, elle va pour rentrer chez elle et l'enseignant « *balance devant tous les garçons: Tords pas*

244 La CPE du lycée observé était très sensible et active en matière d'égalité filles-garçons.

du cul, la route est droite» ». Elle se retourne stupéfaite, n'ose rien dire. Par la suite elle en parlera à la conseillère d'éducation; ça n'arrange rien, mais la parole la libère un peu²⁴⁵. Elle ne pensait pas « *qu'un prof pourrait se permettre de dire ça à une élève* ».

L'enseignant, agissant de cette manière hostilement sexiste devant les élèves garçons, en plus d'être grossier, discrédite Zohra auprès de ses condisciples en attribuant un caractère érotique à sa démarche et de ce fait lui apposant le stigmate du manque de « mesure » (Mardon, 2011) dans la maîtrise de sa sexualité.

J'ai montré ailleurs combien les garçons n'ont pourtant pas besoin du renfort des encadrants pour lancer des « rumeurs » sur la « réputation » de ces jeunes filles qui investissent des milieux d'hommes...(Thomas, 2013b). L'enseignant contribue de ce fait à disqualifier la présence féminine dans ces formations « masculines »: de là à dire qu'elle (comme les autres filles « féminines ») n'est dans cette filière *que* pour être avec les garçons, il n'y a qu'un pas... que franchissent allégrement beaucoup d'élèves et certains encadrants (enseignants, surveillants — parfois devant les autres élèves à ce que j'ai pu observer). Ainsi, en ma présence, un surveillant désigne à des garçons du lycée la même Zohra en jupe et talons, qui marche au loin dans la cour et énonce tranquillement: « *Quelle salope. Elle cherche, hein? !* ».

Quand le discrédit crée des inégalités explicites

Justement, comment les garçons réagissent-ils lorsque les enseignants gèrent de cette manière la mixité? Les condisciples de Chloé, on l'a vu plus haut, soulignent avec malice le décalage entre les filles qu'ils ont devant eux et les exemples « vieillots » de l'enseignant (toutefois, en faisant cela ils peuvent aussi insister sur le fait que ces filles sont les exceptions qui confirment la règle pour eux). Les condisciples de Vanessa (vue *supra*) sont en revanche eux-mêmes persuadés qu'elle ne devrait pas être dans leur filière et lui mènent la vie dure: tout au long de l'année ils lui diront qu'elle n'a pas sa place, on lui vole son portable dans la salle de cours (événement rapporté par son enseignant principal et pas directement par elle), etc.²⁴⁶ Les conséquences qu'ont ces discours sur les interactions entre filles et garçons semblent ainsi plus importantes lorsque ceux-ci sont opposés à la présence des filles dans leur filière.

245 La conseillère d'éducation dans ce lycée a au moins un rôle important, sinon de possibilités d'action envers les enseignants, au moins d'accueil et de respect de la parole de ces jeunes filles par un·e adulte, dans un milieu où les adultes mettent plus que souvent en doute la parole des jeunes.

246 Notons d'ailleurs que Vanessa ne me parlera de ces violences qu'au troisième entretien, le premier étant consacré à me dire combien tout se passe bien pour elle. Si certaines confient vite les problèmes rencontrés, d'autres auront passé beaucoup de temps à enjoliver leur expérience de fille dans un milieu de garçons, notamment celles s'estimant des « garçons manqués » ayant grandi parmi un groupe de pairs masculins.

DES CONSÉQUENCES PLUS IMPORTANTES DANS LES FILIÈRES DE RELÉGATION?

L'expérience de la discrimination sexuée peut susciter un vécu tout à la fois de « colère » et d'« écrasement » (Dubet et al., 2013), comme pour Émeline (17 ans, bac pro électrotechnique, famille ouvrière):

« Il y a des élèves, ils sont trop chiants et... les professeurs, ils les virent même pas et tout ! (ton très bas) c'est n'importe quoi. Je dois les supporter, et en plus, m'obliger à travailler. À m'accrocher, et tout. Et en fin de compte, ça sert à rien, hein, de faire comme ça, parce que le résultat sur le bulletin, c'est le même, hein ! il y a un professeur, là, c'était un professeur de toute la matière professionnelle, Monsieur H***, il m'a sacquée toute l'année... ça sert à rien après (...) c'est un remplaçant en fait. Depuis le début de l'année c'est notre remplaçant. ... C'était genre, le prof, même c'était lui mon responsable pour le stage, il est même pas venu me voir ! Trois semaines et demie, il est même pas venu me voir ! et, même pas, il s'excuse ! »

Si l'on se fie aux discours des jeunes filles interrogées²⁴⁷ ce type de comportements paraît plus fréquent en lycée professionnel qu'en lycée général et davantage le fait d'enseignants stagiaires, par exemple d'anciens « *professionnels* » (de l'industrie) se convertissant à l'enseignement et mal, voire pas, formés. Comme le notaient Mosconi en 1987 puis Périer (2003), et de manière surprenante, inversement au travail de Tanguy (1991), un nombre conséquent des enseignants « d'atelier » du L.P. observé sont en effet d'anciens « *professionnels* »²⁴⁸ devenus enseignants pour des raisons diverses: travail devenu trop dur, sécurité de l'emploi, envie de transmettre²⁴⁹...

Lors de l'enquête, la violence interactionnelle et institutionnelle semble aller grandissante plus on descend dans la hiérarchie scolaire (entre filles et garçons, entre enseignants et élèves). Il faut relier cela avec la violence sociale que constitue la relégation des diplômes comme les CAP et BEP et souvent des Bacs Professionnels; et avec la violence de la compétition entre élèves dans ces filières « *dominées* »: leur espérance d'obtenir un emploi et leurs choix de métiers potentiels sont restreints, tandis que les formations plus transversales des sections technologiques et générales (notamment dans le supérieur) permettent un panel de débouchés professionnels plus large – et notamment des métiers plus féminisés dont les garçons peuvent espérer que ceux-ci seront le choix des filles de leurs sections.

247 Entretiens et témoignages du questionnaire.

248 Pas nécessairement ouvriers en revanche

249 Les causes et effets de cette reconversion seraient d'ailleurs à creuser plus avant, en ce que cette dernière constitue en quelque sorte une féminisation de leur position sociale, qui peut avoir des conséquences diverses sur l'identification des individus, leurs pratiques et leurs modes d'interaction, selon leurs dispositions antérieures.

En tout cas, les filles des sections professionnelles sont les plus sensibles, en tout cas celles qui verbalisent le plus à propos de ces traitements. Est-ce en partie aussi en raison d'un sentiment d'injustice sociale exacerbé, qui s'articulerait à des expériences de discrimination liée à la classe, à la race, à la religion présumée? Cela paraît plausible puisque les garçons des mêmes classes sont aussi prompts à se plaindre du système scolaire et de ses représentant-es, pour les mêmes raisons.

Ces cas d'attitudes de « sexisme hostile » (Sarlet & Dardenne, 2012) et de gestion du groupe-classe correspondant, régulièrement évoqués dans les récits de jeunes filles, n'ont pu en tout cas être observés directement. Si la présence d'une enquêtrice femme n'encourage de toute manière pas ce type de pratiques, il faut aussi souligner que ma présence était conditionnée à l'accord des enseignants. Pour conclure à propos des attitudes de sexisme hostile de la part d'adultes encadrants, qu'elles soient ponctuelles ou organisant plus systématiquement le mode de gestion du groupe-classe, il semble en tout cas qu'elles contribuent à augmenter la violence des interactions entre élèves filles et garçons et à faire sentir que pour eux, « *c'est pas la place d'une fille* » (entretien avec Cynthia). Les événements rapportés, par ces filles de tout niveau de diplôme et réussite scolaire, consistent en une violence soit de genre (ex. d'Emeline, de Jessy), soit sexuelle (ex. de Zohra) (Thomas, 2014).

Faire des différences en valorisant le féminin et protégeant les filles

Bien sûr, ce type d'enseignants et de gestion du groupe-classe décrit *supra* ne constitue pas la majorité. Beaucoup d'enseignant-es, des matières professionnelles notamment, semblent de relative bonne volonté face à l'égalité des droits et des chances entre filles et garçons (même s'il y a en réalité diverses sortes, ou niveaux, de bonne volonté, allant du discours le plus théorique à l'enthousiasme pour tel parcours d'une ancienne élève, en passant par les exemples que l'on verra plus bas de survalorisation et surprotection des filles). Pourtant, le résultat des comportements de la plupart d'entre eux semble être la reproduction des inégalités habituelles. Comment peut-on l'expliquer?

Les filles naissent dans les roses, les garçons naissent dans les machines: la « différence des sexes » comme « butoir ultime de la pensée » et de l'égalité
SURVALORISER LE FÉMININ/LES FILLES (DANS SON DISCOURS)

Tout d'abord, comme ont pu le remarquer entre autres Perrot dans son article princeps (1987), Sabine Fortino (2002) dans les métiers mixtes ou encore Stéphanie Gallioz (2006) dans les métiers masculins, mon carnet de terrain regorge de discours assurant que « *les filles* » ont des qualités « *différentes* », savent mieux coopérer, sont plus « *calmes* », « *sérieuses* », « *précises* » ... même si les filles que ces enseignants (essentiellement des hommes) ont en cours sont en fait souvent loin de rassembler ces qualités idéales.

Ainsi que l'énonce Dominique Épiphané (2016), ce type de discours s'appuie « sur la nécessaire “complémentarité” entre compétences féminines et masculines renvoyant *de facto* les unes et les autres à leur “nature” ».

La différence fondamentale qu'ils perçoivent entre filles et garçons ne consiste-t-elle pas en un « butoir ultime de la pensée » (Héritier, 1996)? Dans ce cadre, le partage sexué des tâches n'apparaît pas en tout cas pour ces enseignants comme un traitement inégalitaire; mais comme l'utilisation des compétences de chacun·e. Ils sont ainsi nombreux·ses à accepter que les filles s'occupent en priorité de l'écriture des T.P., quitte à ce qu'elles manipulent moins. Voire, ils l'encouragent: ils obtiendront ainsi des documents souvent plus propres et mieux rédigés... Les filles se plient en effet souvent à ces attentes qui, leur semble-t-il, les valorisent. D'autres refusent.

De ce point de vue, comme le montre la littérature psychologique, « ces particularités font du sexisme bienveillant une idéologie mieux acceptée que le sexisme hostile et même, dans certains cas, recherchée activement par les femmes. Cela ferait du sexisme bienveillant un outil redoutable de maintien des inégalités » (Sarlet et Dardenne, 2012, p. 456). Par exemple, certaines des jeunes filles observées en 3^{ème} découverte professionnelle, qui avaient des velléités de poursuivre en filière industrielle, ont dans les cours pratiques fini l'année en se pliant au partage des tâches proposées par les enseignant·es (cf. par ex. le cas de Mme N.P. *infra*). Toutefois, il faut souligner que, lorsqu'il arrive que les filles se plaignent de ce type de division du travail, certains enseignants de ce type réajustent leur mode de partage.

Toujours est-il que, comme le note Nicky Le Feuvre (2016), le jugement qui s'inscrit dans « un processus de spécification des qualités, compétences, savoir-faire attribués aux femmes (et) leur généralisation à l'ensemble de leur catégorie de sexe » est un piège, tout comme « celui de la survalorisation des soi-disant “qualités féminines” ». En effet cela conduit généralement chez les acteur·trices interrogé·es à la « naturalisation des manières d'être des femmes » (*ibidem*, p. 186), recouvrant les possibles arguments de justice sociale et amenant généralement ces enseignant·es à, *in fine*, justifier des inégalités.

(PENSER) SURPROTÉGER LES FILLES

J'ai ainsi régulièrement observé que ces enseignants accordaient plus de temps effectif aux filles qu'aux garçons: une attention inversée par rapport à ce qui est généralement observé dans les travaux sur la mixité scolaire (Duru-Bellat et Jarlégan, 2001). Si j'ai pensé au début à un effet de l'observation, la convergence des observations dans le temps et surtout le discours de jeunes filles permet d'écarter cette piste. Plusieurs filles confirment en effet ce zèle en entretien: « *en plus, comme je suis la seule fille... ils me chouchoutent un peu... ! (rire)* » (Fanny). Ce type de comportement suscite les reproches et jalousies de la part des élèves garçons (ce que notent aussi Rey et Battistini, 2013;

Lemarchant, 2017), leur donnant de nouveaux arguments pour reprocher aux filles leur présence. D'autre part cette position de sollicitude voire de surprotection peut être finalement lue comme une expression de « défiance » face aux compétences des filles (Mosconi, 1987, p. 38).

Autres exemples dans la même veine des privilèges dont les filles peuvent être assurées par certains enseignants, la relative tolérance dont bénéficie Vanessa de la part d'une grande partie du corps professoral: « *c'est vrai que les autres professeurs, c'est (minaudant): — "oh, je suis désolée, excusez-moi" — "c'est bon, rentrez !" »* (entretien avec Vanessa). Ou encore Zohra, de la part de son enseignant par rapport à ses condisciples masculins:

Carnet de terrain du 01/10/08, en atelier: « Plaisantant avec un élève derrière elle, Zohra lui dit à voix haute "*Ta gueule, Julien !*". L'enseignant, C D-P²⁵⁰, la reprend de suite et sermonne tout le monde sur la correction qu'on attend d'eux. Après avoir écourté son aide auprès d'un élève, il vient la voir pour essayer de la raisonner.

"Zohra: C'est comme ça que je parle, monsieur !

C D-P: Il faut perdre cette habitude !

Z: Et si j'ai pas envie?

C D-P: (d'un ton un peu sec) Dans mon cours, ce sera comme ça. (Se radoucissant) S'il y en a un qui t'embête, tu lui dis "arrête de m'embêter" car après les gros mots, c'est l'escalade... Je sais que tu as l'habitude mais un patron, il n'accepterait pas; et il faudra que tu écoutes ce qu'il demande. (...) T'es pas vexée, hein? C'est pour toi, hein ! S'il y en a un qui t'embête, moi je le sanctionne. Mais tu ne seras pas respectée si tu dis des gros mots."

Pour avoir dit une insulte à voix haute, Thomas a écopé de deux heures de retenue la semaine passée... ».

Outre le « deux poids, deux mesures », l'épisode révèle la méconnaissance de l'enseignant des comportements que les filles doivent valoriser pour se maintenir dans ces filières et les effets que pourrait avoir pour Zohra le fait d'arrêter de jurer ou pire, d'aller « rapporter » pour faire sanctionner un camarade. Elle est justement assez respectée par ses camarades de classe *parce qu'elle a « une gueule plus grande qu'elle »*, même si cela la met régulièrement dans des situations compliquées.

250 Cf. partie les égalitaristes *infra*

LES VIEILLES HABITUDES ONT LA VIE DURE

Enfin, en plus de ces comportements empreints de bienveillance teintée de paternalisme, soulignons que les interventions de ces enseignants ne sont pas toujours dépourvues des caractéristiques des modes d'interaction viriles valorisées dans le milieu professionnel. Ainsi, les instants de « détente » que comprennent tous les cours d'atelier, pendant lesquels il est permis de « relâcher la pression »²⁵¹, et « rigoler un coup » avant de se « remettre au boulot »²⁵², sont parfois l'occasion d'alimenter une ambiance virile à laquelle ces enseignants participent en desserrant la surveillance sur le comportement des élèves mais aussi sur le leur. « *Les blagues de cul, ça fuse à longueur de journée; même les profs en profitent par moments (pour en faire)* » relate Sarah. Ce type de comportement n'est pas le seul fait des enseignants les plus « machos », mais aussi celui des « profs sympas » me dit-elle. Autrement dit, quelle que soit la prise de position des enseignants sur l'accès des filles aux filières masculines, l'habitude caractéristique des espaces virils de « souffler » grâce à l'humour sexuel (cf. sur ce point Zolésio, 2009) les rattrape de temps à autre²⁵³. Les filles doivent s'y habituer, sinon se mettre elles aussi à la surenchère dans l'humour grivois (*idem*), par ex. avec les garçons:

« Neela (Bac technologique Génie civil - bâtiment): C'est-à-dire qu'on se laisse pas marcher sur les pieds, après si tu viens me chercher, on va se retrouver, hein ! Ça a toujours été ça. Après faut rentrer dans leur jeu, les garçons c'est vraiment des coquins quand on les regarde bien. Faut rentrer dans leur jeu, et une fois qu'on est rentrée dans leur jeu, alors là, c'est comme si on était leur meilleur ami.

Q: Ça veut dire quoi rentrer dans leur jeu?

N: Ben leur petit délire de “ouah, une blonde aux yeux bleus, avec des gros seins !” (elle parle peut-être d'Audrey sa camarade de classe). Ça me fait rire, je lui dis “vas-y, t'embête pas, tu lui tires la jupe et voilà tu fais, ‘hop, ça va mignonne?’”, que des trucs comme ça. Quand on commence à rigoler comme ça avec eux ils sont plutôt contents. “Ouais ! Une fille comme nous, on voit toujours les filles comme des petites saintes qui disent jamais rien”. “Mais vous

251 Carnet de terrain du 25/11/08: notes suite à l'interclasse passé en salle des professeurs. Plusieurs enseignants impliqués: MM. L. L. et C. D-P

252 Carnet de terrain du 09/03/09: deux phrases issues de mon observation en cours en atelier Maintenance avec MM. C. D-P et N. K-O

253 Les enseignants se permettent cependant davantage ce type d'humour – potache ou sexuel – auprès de leurs collègues hommes et femmes; de même que, tout au long de l'observation, auprès de moi. Plusieurs fois, je me vois adresser des conseils de faire attention à ma « ligne » ou des remarques « sortant du cadre professionnel, que l'on pourrait qualifier de tentatives de séduction et/ou de blagues à tendance machiste (carnet de terrain du 07/12/08) » par différents enseignants.

êtes fous, vous, on est pire que vous !” Et à partir de là, ça s’est toujours bien passé. Ils aiment bien, je sais pas pourquoi, mais ils aiment bien ».

Quand faire des différences conduit à reproduire les inégalités sans les penser comme telles

Pensant et désirant agir en faveur de l’égalité — « l’égalité dans la différence » —, ces enseignants ont une vision binaire du masculin et du féminin et ont ainsi tendance à surprotéger les filles et/ou à mobiliser des arguments différentialistes quant aux compétences des unes et des autres. Cela est particulièrement perceptible dans les discours croisant la dimension corporelle et le caractère technique d’une activité: c’est le corps et la « nature » même des filles — leur physique « *pas franchement adapté* » aux situations et outils, leur appétence supposée moins prononcée pour ceux-ci, leur dégoût présumé quant au fait de se « *salir* » en se « *fout(ant) sous (son) moteur* » – qui pose problème dans ces formations (pour une analyse plus poussée, cf. Thomas, 2013a). Ces représentations et manières d’agir produisent alors une ambiance de « sexisme bienveillant » (Sarlet et Dardenne, 2012), qui se révèlent à « double tranchant » comme le fait remarquer Le Feuvre (2016).

Ainsi pourrait-on considérer que cet idéaltype n’est finalement qu’une déclinaison, moins violente, du premier, puisque les attitudes et mode de gestion de ces enseignants participent tout de même à perpétuer des normes genrées traditionnelles. Le problème est que ces attentes genrées sont performatives et paraissent avoir des effets de type « Pygmalion » sur la confiance et la réussite d’un certain nombre de filles: outre les discours de celles-ci à ce propos, j’ai pu observer pour Zohra par exemple l’usure de sa confiance en ses capacités avec les outils au fur et à mesure de l’année et des remarques de ses enseignants sur les qualités masculines comme la force physique ou l’esprit logique nécessaires pour utiliser telle ou tel machine ou outil. Si, souvent, cette adolescente arrivait à jouer du rôle qu’on attend d’elle et ainsi mettre à distance les rapports de domination, la contrainte constante venant non seulement des condisciples, des connaissances hors du lycée mais aussi d’une partie des enseignants a contribué à infléchir sa socialisation primaire et la trajectoire qu’elle se destinait.

In fine, sur ces différences va s’échafauder l’organisation de relations du pouvoir et de subordination en défaveur des filles. Parce qu’ils pensent les filles indiscutablement différentes, ces enseignants ne perçoivent pas les inégalités sexuées de traitement que cela leur faire reproduire (cf. à ce propos Marro, 2012) et finissent alors souvent par imputer aux filles uniquement la responsabilité de leurs réussites ou échecs.

Cependant il faut souligner une différence fondamentale d’avec les enseignants du premier groupe: même si elle est filtrée par le prisme du genre, la certaine bienveillance dont ils font preuve fait penser qu’une sensibilisation aux conséquences de leurs manières de traiter filles et garçons pourrait jouer sur leur réflexivité et avoir des effets pratiques. C’est parce qu’ils ne perçoivent pas la coprésence de garçons et de filles

comme une situation nécessitant une réflexion pédagogique, que leur « respect des différences » mène à une inégalité de traitement et une pédagogie sexiste (Duru-Bellat, 2010; Mosconi, 1998).

Ne pas faire de différences

Relativement nombreux sont toutefois les enseignant·es qui sont considéré·es par les filles interrogées comme ne faisant pas de différences (explicites, tout du moins) entre elles et les garçons, ni visant à un certain dépassement du genre et de la classe. On retrouve ici les jugements sur les enseignant·es des filières techniques (matières techniques mais aussi professeurs de lycée professionnel dans les matières générales) repérés par d'autres chercheurs: iels seraient notamment plus attentif·ves à leurs élèves, plus soucieux·ses de leurs bien-être et de leur réussite que les enseignant·es des matières générales, et souvent persuadé·es de l'intérêt du « suivi individualisé et la nécessité de valoriser le public » (Jellab, 2005, p. 295). Ugo Palheta, soulignant aussi « un modèle d'enseignement décrit comme moins compétitif et non standard » (2012, p. 252), relevait déjà ce type d'opinion chez une jeune fille minoritaire insérée en menuiserie. Parmi les filles que j'ai interrogées, Marie (S option SI) ne me dit, par exemple, pas autre chose: « *les profs du technique ils comprennent mieux... ils sont plus patients, ils sont plus... attentifs, et... donc je m'entends mieux avec eux* ». Pour certaines manières de faire, il apparaît cependant que parfois, la frontière peut être tenue avec celles du précédent type.

Les « progressistes »: ceux qui tentent de traiter filles et garçons de la même manière

Certains enseignant·es se font un devoir de traiter de la même manière filles et garçons. Vanessa confirme ce que j'ai pu observer dans sa classe de Terminale STI électronique: « *Mon prof de méca, cette année, il n'est pas comme ça, c'est-à-dire qu'il ne me fait vraiment pas de traitement de faveur quoi, il me traite comme les gars* ». Pour Clotilde également: « *Ce prof-là en plus, il était sympa, parce que j'ai remarqué que tant que j'avais pas compris et que je continuais à poser des questions, il n'allait pas lâcher l'affaire. Ça te donne envie de comprendre, quelque part* ». Ou encore pour Fanny, pour qui l'aide des enseignant·es est simplement liée à sa volonté de comprendre en les interrogeant, ce que « les garçons » se refusent à faire:

« C'est vrai que les profs m'aident beaucoup, mais comme ils aideraient un des garçons; c'est parce que eux ils posent pas de questions hein, parce que justement c'est des garçons, donc... ils veulent avoir raison, ils veulent pas trop poser de questions tout ça ».

Dans le discours de certaines, iels sont même parfois la majorité (dans un premier temps de leur discours tout du moins...):

« Q: Ah, ils t'encouragent tes professeurs.

Sarah: Oui, ils m'encouragent toujours, pour ça les professeurs de ce côté-là ils sont vraiment bien. Même les garçons, je veux dire, je suis une fille donc c'est vrai qu'ils en ont pas beaucoup alors ils ont envie d'encourager pour se dire "ah, punaise, on a eu une fille qui a réussi" ».

Ici, ce n'est pas pour son sexe que Sarah estime avoir été particulièrement encouragée pour réussir son DUT, mais pour le caractère exceptionnel de sa présence et de sa réussite. Elle fait d'ailleurs un parallèle avec la situation d'un garçon venu d'un Bac professionnel qui est aussi un peu plus accompagné que les autres élèves. De notre point de vue, on peut analyser cela comme un accompagnement, par les enseignant·es, de celles et ceux vu·es comme les plus fragiles et en difficulté (les filles et les élèves venant des moins bonnes filières), ou — plus positivement — comme une attention aux situations exceptionnelles.

Ces enseignant·es semblent généralement faire en sorte de laisser de côté la grille de lecture genrée pour accorder de l'attention aux élèves, filles ou garçons, qui s'intéressent et posent des questions. Iels permettent alors à ceux-ci de s'améliorer, indépendamment de leur sexe. Parmi ces enseignant·es, on trouve des personnes ayant une sensibilité sur le sujet de l'égalité femmes-hommes, mais qui n'en font pas leur cheval de bataille principal toutefois, ni leur axe pédagogique essentiel comme les égalitaristes réfléch·es *infra*.

Les égalitaristes réfléch·es ²⁵⁴:

UN TRAVAIL POUR ÉDUIQUER ET FAIRE ÉVOLUER LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES (ET DES AUTRES ENSEIGNANT·ES...)

Enfin, certains enseignant·es mettent en place, à plus ou moins long terme, des dispositifs permettant aux élèves de questionner ensemble les normes de genre (sur mon terrain, deux hommes). Les « humanités » sont souvent des disciplines permettant ce travail. M. P.F., enseignant de français-histoire-géographie, utilise le programme proposant de parler des évolutions culturelles pour parler du genre, du sexe et de l'homosexualité (au travers de l'exemple du PACS²⁵⁵). Il s'appuie également sur la présence de deux filles

254 Catégorie proposée par Guérandel (2013) qui repère un enseignant d'EPS au profil et aux modalités d'enseignement proches des enseignants cités ici.

255 Pacte Civil de Solidarité, voté en 1999 donc 10 ans avant l'enquête, ayant ouvert la possibilité de s'unir civilement pour les couples homosexuels. Il voit d'ailleurs pour la première fois réagir de cette manière Anthony (origines italiennes,

dans la classe de BEP Maintenance observée pour parler de l'égalité femmes-hommes et du plafond de verre, et essayer de travailler avec elleux sur leurs représentations. Il demande ainsi à un moment « *Qui est-ce que ça ne dérangerait pas d'être dirigé par une femme?* ». La négation dans la question est de mise, puisque huit élèves sur vingt seulement lèvent la main, dont les deux filles et deux garçons disant qu'avec la conjoncture, on ne pouvait se permettre de « *refuser un boulot même si le manager est une femme* ». Le travail reste malaisé et P.F. semble parfois être sur une corde raide.

Entretien ethnographique du 17/04/09 avec P.F.: « On a essayé de casser le mythe de la femme n'a jamais travaillé ou seulement après 1945 (...) On a abordé les inégalités qui restent: salaires, chômage et temps partiel, postes à responsabilités et métiers masculins. J'ai expliqué "*Dites-vous bien que maintenant que les femmes sont plus qualifiées et diplômées, il y a beaucoup plus de chances, chose inconcevable en 45, que la femme gagne plus que son mari*". Là un élève, Mahmoud, fait signe "*Ouais mais moi je vais la plier, j'veis lui régler son compte !*". "*Oui mais attention, ce n'est pas si sûr que ça que ça se passe comme ça, ou alors tu vas peut-être rester longtemps célibataire avant de trouver une femme de ton âge qui accepte de t'obéir comme ça !*". Bon pour l'instant je n'ai pas abordé la question des femmes battues, car cette classe est un équilibre fragile... ».

Mais j'ai également rencontré un professeur d'une matière professionnelle qui mettait en place un travail de ce type; et même apparemment plus constant et plus militant. M. J.A met ainsi régulièrement en place des débats lors de ses cours, par exemple lorsqu'il advient des événements à caractère sexiste, homophobe (ou raciste) en cours, dans le lycée ou dans l'actualité. Sa « *grande gueule* » et l'affichage clair de ses positions fait qu'il est très apprécié par beaucoup de ses élèves, franchement détesté par certains. Du fait de cette aura, il semble être à l'origine de prises de positions critiques sur l'ordre de genre de quelques-uns de ses élèves au fil de l'année. Il me rapportera d'ailleurs que pour un petit nombre, leurs croyances et leur parcours en auraient même été durablement marqués.

Il est intéressant en tout cas de souligner que c'est un enseignant de chaudronnerie, matière particulièrement reléguée dans le champ scolaire et dont les élèves de CAP sont considérés comme au bas de l'échelle au sein même du lycée industriel — alors même qu'ils trouvent plus facilement du travail que les élèves de maintenance industrielle par exemple. Ce n'est en effet pas « l'employabilité » le facteur le plus important dans l'ordre de classement des spécialités, mais bien la plus ou moins grande utilisation des outils techniques, ou à l'inverse la proximité entre la matière et le corps directement utilisé comme outil. Bref, les « *bourrins* » de la chaudronnerie sont nécessairement considérés

père commerçant, mère profession intermédiaire de la santé ou travail social, quartier rural, 13^{ème} de la classe): « *Ah mais c'est immonde ! C'est dégueulasse !* ».

par les autres élèves et professeurs comme les « *demeurés du coin* », quand bien même certains sont d'une grande finesse, à la fois manuelle et même intellectuelle²⁵⁶.

DES PROPRIÉTÉS SOCIO-SEXUÉES PARTICULIÈRES

Il faut souligner que les enseignants observés dans le lycée professionnel qui tenaient ce type de discours ont des propriétés sociales et sexuées particulières. Ainsi P.F. a connu une trajectoire intergénérationnelle déclinante, ses parents étant cadres supérieurs. Son apparence soignée et les usages qu'il a de son corps, formant une culture somatique (cf. Boltanski, 1971) caractéristique des classes dominantes, font qu'il est perçu comme « efféminé » voire homosexuel par un grand nombre de ses élèves et de ses collègues, d'extraction généralement plus populaire.

J.A. est quant à lui issu d'une famille très populaire, dont plusieurs membres de la famille sont homosexuels sans que ce secret familial (de polichinelle) n'ait été révélé explicitement par les intéressés. D'autre part J.A. s'est constitué un réseau relationnel très hétéroclite et constitué notamment d'universitaires très cultivés et militants — LGBT (Lesbienne-Gay-Bi-Trans) et antiracistes —, tout en enseignant en lycée professionnel sans diplôme d'enseignement. Il vient de l'usine, où il a gravi les échelons et est devenu chef d'équipe pour un temps, mais où il « jurait » trop pour se sentir à son aise. Tatoué, « rockeur », végétalien, anti-spéciste et ne buvant pas d'alcool (« *je les cumule !* » me dit-il, et effectivement ça n'est pas commun du tout au moment du terrain en 2009), il détonne parmi les autres enseignants aux vêtements classiques, amateurs de pastis, de vin et de viandes rouges tout comme il détonnait à l'usine.

Carnet de terrain du 23/04/09: « Ce midi je mange avec C.D-P. et J.A. Le bruit circule que ce dernier est homosexuel; il le sait et dit n'en avoir rien à faire. *“Quand on défend à quelqu'un de tenir des propos racistes, on n'est pas forcément arabe ou autre. Jusque- là... Mais pour les femmes, ils ne comprennent pas”*. Il raconte que lorsqu'il a été chef d'équipe en usine, lors de son premier jour, il demande à ses ouvriers d'enlever les calendriers de femmes nues. *“Je me suis tout de suite fait une réputation: j'étais soit d'une secte, soit homo”* ».

En plus de l'éducation de ses élèves, c'est de celle de ses collègues qu'il essaye de se charger. Ainsi J.A. taquine-t-il régulièrement C.D-P, un enseignant rugbyman aux conceptions différentialistes mais désireux de faire progresser les filles car il sent que celui-ci pourrait essayer de comprendre — tandis qu'il attaque plus « dur » avec d'autres.

Les enseignants porteurs de discours et de pratiques égalitaristes semblent souvent avoir une trajectoire sociale les rendant sensibles à la « différence » sociale. En l'oc-

²⁵⁶ Quoique la place de la chaudronnerie n'y soit pas abordée spécifiquement, voir à ce sujet Ugo Palheta (2012) et, moins récente, l'analyse de Gilles Moreau (1991)

currence, P.F. et J.A. peuvent même être considérés comme représentatifs de l'*habitus* clivé décrit par Pierre Bourdieu (2004), ou de la « névrose de classe » mis au jour par Vincent de Gaulejac (2003)²⁵⁷.

Quand des femmes enseignent une matière technique...²⁵⁸

... elles doivent, elles aussi, justifier leur présence

Une place à part (nécessairement... !) me semble devoir être réservée dans cette analyse aux rares femmes enseignant des disciplines techniques, alors même que j'ai collecté peu de discours de jeunes filles à ce propos. Ces enseignantes reçoivent quotidiennement des remarques qui, même si elles ne sont en grande majorité ni méchantes ni injurieuses, contribuent tout de même à les mettre « dans la case » des femmes – et à « faire le genre », encore une fois. La plupart se plie au jeu et acceptent cette place spécifique – elles ont déjà connu ça lors de leur scolarité... Face à l'humour grivois ou aux velléités séductrices plus ou moins sérieuses des collègues masculins, elles rient du bout des lèvres, elles évitent ou déclinent en souriant. Lorsque les pauses sont suffisamment longues, je peux remarquer que trois sur les quatre fréquentent davantage la « *salle des profs* » plus mixte que la « *salle de convivialité* » des ateliers, « coulisses » où l'homosociabilité virile est la règle (et qu'elles « pacifient » de temps à autre en amenant des petits gâteaux...).

Elles se risquent peu sur le terrain glissant de la surenchère grivoise²⁵⁹ comme les chirurgiennes observées par Emmanuelle Zolésio (2009) ou les gardiennes de la paix interrogées par Geneviève Pruvost (2008) et ce, alors que certaines auraient les dispositions à agir de cette manière et me disent d'ailleurs le pratiquer dans la sphère privée. Est-ce à dire que ce milieu professionnel présente des caractéristiques, qu'il faudrait davantage investiguer, qui autorisent ce type de comportements virilistes de la part des hommes, sans en favoriser l'usage par les femmes dans un but individuel de renversement du stigmaté? De ce point de vue, on peut en tout cas voir les remarques, blagues, tentatives de séduction comme des stratégies de contrôle social parties prenantes de la violence de genre analysée par Jalna Hanmer dès 1977 (cf. à ce propos Debauche et al., 2013).

Elles doivent par ailleurs assurer de leurs compétences du point de vue technique. Une interviewée future enseignante, qui s'est redirigée vers une préparation au Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel en Bâtiment après avoir travaillé quelques temps dans un cabinet d'études, a des échos de jeunes femmes plus avancées dans leur formation:

²⁵⁷ J.A. sera l'objet d'une analyse plus approfondie dans un prochain texte

²⁵⁸ Pour cette partie, je me suis davantage basée sur les observations et les entretiens ethnographiques avec les enseignantes que sur les propos des jeunes filles.

²⁵⁹ À vrai dire, j'ai été témoin d'une telle plaisanterie par une enseignante à deux occasions seulement pendant mes mois d'observation en L.P. (Mme N.P, cf. infra).

« Être une femme à enseigner du bâtiment, c'est difficile parce que tu passes la moitié de ton temps à justifier de tes compétences auprès de tes collègues hommes et tu passes l'autre moitié de ton temps à justifier de ton autorité auprès des élèves » (Elisabeth).

La situation où c'est une femme qui délivre les connaissances techniques à un public masculin, que je ne développerai pas, est ainsi caractérisée par un grand nombre d'évaluations, à la fois des compétences et de la féminité des enseignantes. L'une de celles-ci me confie une stratégie pour gérer cette double évaluation. Après sa toute première semaine de cours, alors qu'elle trouve que les garçons s'intéressent plus à « (ses) formes » qu'aux contenus de ses cours, elle décide d'acheter une blouse: « *Du coup ça a été fini ! Enfin je veux dire après, ils m'ont vue vraiment comme une prof et plus comme... Enfin, plus comme une femme mais comme un prof* »²⁶⁰ (Mme M. A). Elle prend d'ailleurs plutôt des premières années, en partie pour une visée d'éducation à l'égalité sexuée des élèves... Mais elle est la seule à me confier un tel type de comportement.

« En général ces dernières années j'ai plutôt eu des entrants, c'que j'préfère parce que comme ça bon au début c'est vrai qu'ils sont un peu curieux et puis bon, ils voient que finalement je sais autant de choses que mes collègues hommes donc heu... après ça s'passe bien. Et puis justement même ils ont... c'est moins... ça leur ouvre j'pense un peu l'esprit à eux quoi parce qu'ils se disent bon, y'a pas qu'un garçon qui peut faire ça quoi. »

Quand elles rencontrent une situation de la mixité de leur classe

Étant donné le faible nombre d'enseignantes et le faible nombre d'élèves filles, la situation n'est pas si fréquente. Si les enseignantes enquêtées n'utilisent pas un mode de gestion sexiste — elles ont elles-mêmes à en souffrir — elles ne sont pas souvent des militantes de l'égalité, ni même nécessairement « les progressistes ». Il semble qu'assurer leur place et rassurer sur leur légitimité leur demandent déjà beaucoup d'énergie; la posture militante serait probablement trop coûteuse.

Elles ne sont d'ailleurs pas nécessairement les dernières à énoncer des arguments différentialistes. Attardons-nous ici sur la seule enseignante du lycée pro, Mme N.P., bien plus âgée que les autres enseignantes, qui dit se considérer « militante », sauf que... D'une part on peut remarquer que N.P. n'enseigne plus sa matière (électronique) mais prend en charge la 3^{ème} « découverte professionnelle » (*grosso modo*, elle fait de la « *garderie* » selon les autres enseignant·es). D'autre part, son discours est certes militant mais complètement différentialiste, encourageant les filles de 3^{ème} à organiser la jour-

260 À propos de l'utilisation de la blouse et/ou du bleu de travail dans une stratégie de dé-sexualisation des relations avec les garçons, cf. autoréférence

née mode du lycée et les garçons à accepter de bien s'habiller ce jour-là; distribuant toujours le travail de manière traditionnelle entre filles et garçons, etc.

D'autres, si elles n'affichent pas cela au sein de l'équipe pédagogique, vont avoir une posture empreinte de sollicitude envers les filles dans leur classe, en souvenir de ce qui leur a manqué. Ainsi, Mme M. A:

« Ça peut être autant... même de plus en plus on a des filles là c't année j'ai une fille dans la classe. C'est vrai qu'au début elle se sentait un peu... puis maintenant elle commence à prendre, à s'épanouir un peu plus quoi, elle trouve sa place elle se sent aussi capable que les autres parce qu'elle voit que bon par exemple moi j'ai j'ai réussi à faire quelque chose dans l'électricité donc... c'est vrai que je la pousse un peu plus aussi.

Q: ah oui?

M: ben oui un p'tit peu. Parce que bon j'me dis que il faut que c'est vrai que avec la mentalité qu'ont les gens aujourd'hui après pour l'entreprise il faut que j'essaye de la motiver au maximum quoi de la pousser. Peut-être que je suis un peu protectrice mais (rires) mais bon... c'est aussi parce que bé à l'époque, j'en n'ai pas eu donc heu... c'est vrai que je me dis c'est quelque part aussi une chance pour elle parce que toute seule dans une classe de garçons c'est pas facile. J'l'ai vécu même si elle a quand même pas mal de caractère donc heu (rires)... elle se laisse pas faire (rires). C'est pour ça que j'essaye un peu de la... pousser un peu et puis de lui montrer aussi un regard un peu plus enfin... heu... une personne sur qui elle peut s'appuyer aussi dans toute l'équipe plutôt masculine quoi. Mais c'est vrai que des fois c'est pas facile donc qu'elle se sente, qu'elle puisse avoir confiance, ... je sais ce qu'elle traverse quelque part donc... voilà. (...) C'est plus par des regards ou par des petites réflexions. On joue un peu toutes les deux mais c'est vrai... y'a une complicité voilà. »

Cette enseignante aimerait susciter la parole de son élève sur les problèmes qu'elle rencontre, sans réussir nécessairement à faire comprendre son positionnement. Ainsi Jessy me dit-elle, à son propos:

« On parlait ce matin d'ailleurs avec la prof... ouais que... j'lui disais justement que j'avais que des garçons (dans la classe) et que ça m'énervait... elle m'dit "oui mais tu m'as moi comme professeur féminine" j'dis oui d'accord mais vous êtes pas une de mes copines donc... je vais pas aller vers elle pour tout lui dire. ».

On voit que certains de leurs problèmes, pour une partie des jeunes filles rencontrées, ne peuvent être partagés avec les enseignant·es. Elles sont tout de même alors un recours (comme la CPE) pour les jeunes filles.

« Y'a une certaine complicité que y'a aussi par exemple avec d'autres mais pas de la même façon. parce que justement, le fait d'être une fille c'est vrai que je vais être un peu plus on va dire maternelle, peut-être que avec les autres je vais être aussi un peu maternelle c'est peut-être mon défaut aussi par rapport à mes élèves et mes premières années. C'est peut-être aussi pour ça que je suis un peu plus à l'aise avec les premières années parce qu'ils sont plus petits... (...) Je peux pas m'empêcher, je m'attache énormément à mes élèves... même si je les ai que sur une année c'est... c'est un peu mes... à l'heure d'aujourd'hui c'est un peu comme mes enfants quoi. (...) pas uniquement dans la matière mais aussi un peu dans la vie de tous les jours j'essaye aussi des fois aussi un peu de sortir du cadre s'ils ont des questions ou quoi que ce soit qu'ils se sentent à l'aise et qu'ils puissent venir m'en parler et... je pense que c'est plus ce côté-là maternel quoi. C'est un petit peu entre la prof et la maman (rires). »

Il est d'ailleurs intéressant de souligner que c'est N.P., dont la posture est celle de l'égalité dans la différence (dont on a vu qu'elle reproduisait le genre et des inégalités de droits), qui se dit militante. En revanche M.A., elle, ne prononcera jamais ce terme et ne se présente pas comme cela en salle de convivialité, alors que concrètement elle agit comme appui pour les élèves filles qu'elle essaie de prendre sous son aile.

Conclusion

Dans ce travail sur les attitudes enseignantes envers les filles et la mixité, j'ai essayé de comprendre leur rôle dans la reproduction ou le renouvellement des régimes d'inégalité de filières scolaires dites « masculines »: quels processus, pratiques, actions et significations créent, reproduisent ou questionnent les inégalités de genre dans ces contextes spécifiques? Au final, les types de gestion présentés n'ont pas été nécessairement exclusifs dans l'observation, notamment entre le premier et deuxième groupe, ou au sein du troisième. Il est probable que la possibilité d'étudier les pratiques et représentations des enseignant·es sur une période longue (plusieurs années) aurait montré plus encore cette porosité. C'est là bien sûr un des problèmes de la réflexion par typologie, qui permet néanmoins de saisir de manière efficace et large les principes organisant les pratiques des un·es et des autres et leurs effets sur les régimes de genre des contextes observés.

Concernant ces régimes, on repère des tendances dominantes, mais pour chacun des aspects suivants des modulations dues aux enseignant·es, préservant ou faisant évoluer l'état présent des rapports entre les sexes: une répartition inégalitaire du travail

entre les sexes, une symbolique de genre défavorable au féminin et construite sur une vision de la masculinité hégémonique tout à fait traditionnelle, des rapports de pouvoir (qui recouvre les questions de formes d'autorité et les violences physiques et morales faites parfois aux jeunes filles parfois tolérées par les encadrants, parfois commises par eux) et des modalités d'interaction en faveur des hommes et des garçons dans un contexte de sociabilité masculine. Le détail de ces caractéristiques, au prisme de la conceptualisation des régimes de genre par Raewyn Connell (2005), permet de dire que celui des filières scolaires « masculines » observées n'est souvent guère novateur. Surtout dès lors que les enseignant·es pensent les filles et les garçons comme différent·es par nature, inscrite profondément dans les corps sexués.

C'est sur cette pensée des différences corporelles que s'appuie et se perpétue le rapport de pouvoir inégalitaire entre hommes et femmes dans les milieux de la formation industrielle, comme l'a souligné Christine Mennesson (2009) pour le monde sportif. La représentation de moindre force physique et de moindre aptitude à la technicité des filles (aussi naturalisée), qu'ont visiblement intégrée les enseignants du premier et deuxième type, contribue même parfois à produire ces différences par effet Pygmalion, validant par là-même leur pensée différentialiste. En fait, avec ces modes de gestion du groupe classe, le régime de genre en place permet généralement que soient perpétuées les inégalités, de manière très perceptible (type 1) ou plus invisible (type 2).

Cependant j'ai pu également observer combien certain·es acteur·rices conscientes des inégalités genrées tentaient, de manière plus ou moins farouche, de faire bouger les choses dans leur classe, la cour de lycée ou la salle des profs, avec parfois des résultats inattendus et encourageants. La volonté de transformer les représentations et les pratiques n'est ainsi pas qu'un discours creux pour ces personnes; mais elles semblent (et se sentent) fréquemment isolées, souvent sans regard extérieur durable et sans construction de la question comme problème collectif (et non reposant sur les comportements individuels des uns et des autres).

Françoise Vouillot, au sujet des diverses campagnes visant à diversifier les orientations des filles, déplorait déjà en 2007:

« On semble croire que la diversification des choix d'orientation des filles produira *de facto* l'égalité des sexes en matière de formation et d'emploi. Il suffirait que les filles soient présentes pour que disparaissent les inégalités entre sexes... L'aveuglement, aux rapports sociaux de sexes qui régissent la société, donc l'école et le travail, laisse perplexe. Cela laisse entrevoir que, même avec une bonne volonté politique, l'absence d'analyse pertinente des racines psychologiques, sociologiques et politiques de la division sexuée de l'orientation, rendra toujours peu efficaces des actions de fait mal pensées et mal ciblées ».

Une meilleure connaissance des situations précises vécues par les élèves et enseignant·es en cours et ainsi de la fabrication du genre, paraît ainsi essentielle si l'on désire favoriser le changement social: en formant mieux les enseignant·es aux enjeux de la mixité notamment.

Pour terminer, on peut se demander quelles évolutions en France depuis cette enquête? Même s'il est probable que les choses n'aient pas probablement pas évolué de manière fulgurante et que la même typologie puisse être réalisée à l'aube de 2020, on peut se demander par exemple si la proportion, faible à cette époque, des enseignant·es du troisième type a vu son nombre augmenter. Un accroissement significatif d'enseignant·es soucieux·ses d'une véritable égalité de traitement aurait probablement un impact sur l'économie générale des relations entre femmes et hommes dans les lycées industriels, et sur le régime de genre des filières masculinisées. Mais pour cela il faudrait également que les enseignant·es soient davantage formé·es au genre et l'égalité femmes/hommes. Le chapitre de Jacques Gleyse dans cet ouvrage n'incite malheureusement pas à l'optimisme à propos de la formation des enseignant·es, tout comme ceux de Séverine Depoilly et Annie Lechenet pour celles et ceux déjà en place...

Referências | Bibliographie

- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles!* Seuil.
- Baudoux, C., & Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue française de pédagogie*, 110(1), 5-15. <https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1236>
- Bergamaschi, A. (2011). Attitudes et représentations sociales. Les adolescents français et italiens face à la diversité. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, (49)2, 93-122. <https://doi.org/10.4000/ress.996>
- Boltanski, L. (1971). Les usages sociaux du corps. *Annales E.S.C.*, 26(1), 205-233.
- Bosse, N. (2001). L'intégration des filles dans un lycée professionnel du bâtiment. In A. Houel & M. Zancarini-Fournel (Éds.), *École et mixités*, 37-50. Presses universitaires de Lyon. <http://books.openedition.org/pul/7089>
- Bosse, N., & Guégnard, C. (2007). Les représentations des métiers par les jeunes : Entre résistances et avancées. *Travail, genre et sociétés*, N° 18(2), 27-46. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0027>
- Bourdieu, P. (2004). *Esquisse pour une auto-analyse*. Raisons d'agir.
- Collet, I., & Mosconi, N. (2010). Les informaticiennes : De la dominance de classe aux discriminations de sexe ? *Nouvelles questions féministes*, 2(29), 100-113.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. University of California Press.
- Couppié, T., & Epiphane, D. (2008). Hommes et femmes minoritaires dans leur profession: Le bonheur à quel prix? In: Y. Guichard-Claudic, D. Kergoat, & A. Vilbrod (Éds.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, 41-56. PUR, coll. « Des sociétés ».

- De Gaulejac, V. (2003). *La névrose de classe. Trajectoire sociale et conflits d'identité: Vol. 3ème revue et augmentée*. Hommes & Groupes éditeurs.
- Debauche, A., Hamel, C., & Kac-Vergne, M. (2013). La violence comme contrôle social des femmes. *Nouvelles Questions Féministes*, 32(1), 96-111.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale* (Seuil).
- Depoilly, S. (2014). *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapport de genre*. PUR.
- Divert, N. (2008). Les formations aux métiers de la couture : Des stéréotypes de sexe aux stéréotypes de sexualité. In Guichard-Claudic, Yvonne, Kergoat, Danièle, & Vilbrod, Alain (Éds.), *L'inversion du genre. Quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, 71-82, PUR.
- Dubet, F., Cousin, O., Macé, E., & Rui, S. (2013). *Pourquoi moi? L'expérience des discriminations*. Éditions du Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*, 114, 197-212.
- Duru-Bellat, M. (2014). 4. L'école, premier vecteur de la ségrégation professionnelle ? *Regards croisés sur l'économie*, 15(2), 85-98.
- Duru-Bellat, M., & Jarlégan, A. (2001). Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire. *Sociologie d'aujourd'hui*, 2^e éd., 73-88.
- Epiphane, D. (2016). Les femmes dans les filières et les métiers « masculins » : Des paroles et des actes. *Travail, genre et sociétés*, 36, 161-166.
- Flamigni, E., & Giauque, B. P. (2014). La mobilité de genre à l'épreuve du discours enseignant. *Nouvelles Questions Féministes*, 33(1), 49-63.
- Fortino, S. (2002). *La mixité au travail*. La dispute, coll. Genre du monde.
- Gallioz, S. (2006). Force physique et féminisation des métiers du bâtiment. *Travail, genre et sociétés*, 16(2), 97-114.
- Godelier, M. (1982). *La production des grands hommes*. (Fayard).
- Guérandel, C. (2013). L'apprentissage de la danse en collège ZEP à l'épreuve du genre. *Staps*, 102(4), 31-46. <https://doi.org/10.3917/sta.102.0031>
- Héritier, F. (1996). *Masculin/Féminin, La pensée de la différence*. Odile Jacob.
- Jackson, S., & Armengaud, F. (2009). Pourquoi un féminisme matérialiste est (encore) possible – et nécessaire. *Nouvelles Questions Féministes*, Vol. 28(3), 16-33.
- Jellab, A. (2005). Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : Entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves. *Revue française de sociologie*, (46)2, 295-323.
- Kergoat, D. (2004). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In D. Kergoat, H. Hirata, H. Le Doaré, & D. Senotier (Éds.), *Dictionnaire critique du féminisme*, 35-44. PUF.
- Kergoat, P. (2006). De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. *Sociologie du Travail*, 48(4), 545-560. <https://doi.org/10.1016/j.sotra.2006.08.004>
- Kergoat, P. (2014). Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France). *Nouvelles Questions Féministes*, 33(1), 16-34. <https://doi.org/10.3917/nqf.331.0016>
- Le Feuvre, N. L. (2016). Toujours trop ou pas assez de femmes. *Travail, genre et sociétés*, 36, 181-187.
- Lemarchant, C. (2007). La mixité inachevée. Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques. *Travail, genre et sociétés*, 18(2), 47-64. <https://doi.org/10.3917/tgs.018.0047>
- Lemarchant, C. (2017). *Unique en son genre. Filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles*. PUF.

- Mardon, A. (2011). « La génération Lolita ». Stratégies de contrôle et de contournement. *Réseaux : Communication - Technologie - Société*, 168-169(4), 111-132.
- Marro, C. (2012). Dépendance-indépendance à l'égard du genre : Penser l'égalité des sexes au-delà de LA différence. *Recherche & formation*, 69, 65-80. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1722>
- Menesson, C. (2009). Régimes de genre et dispositions : Une piste d'analyse. In P. Cardon, D. Kergoat, & R. Pfefferkorn (Éds.), *Chemins de l'émancipation et rapports sociaux de sexe*. La Dispute.
- Mercader, P., & Léchenet, A. (2016). Les adultes au quotidien face aux conduites violentes. In Mercader, Patricia, Léchenet, Annie, J.-P. Durif-Varembont, & Garcia, Marie-Carmen (Éds.), *Mixité et violence ordinaire au collège et au lycée*, 159-186. Erès.
- Molinier, P. (2004). Psychodynamique du travail et rapports sociaux de sexe. *Travail et Emploi*, 97.
- Mosconi, N. (1983). Rapports entre division sexuelle du travail et inégalités des chances entre les sexes à l'école. *Revue française de pédagogie*, 62(1), 41-50. <https://doi.org/10.3406/rfp.1983.1866>
- Mosconi, N. (1987). La mixité dans l'enseignement technique industriel ou l'impossible reconnaissance de l'autre. *Revue française de pédagogie*, 78, 31-42.
- Mosconi, N. (1989). *La mixité dans l'enseignement secondaire : Un faux-semblant?* PUF.
- Mosconi, N. (1998). *Egalité des sexes en éducation et formation*. PUF.
- Mosconi, N., & Dahl-Lanotte, R. (2003). C'est technique, est-ce pour elles ? Les filles dans les sections techniques industrielles des lycées. *Travail, genre et sociétés*, 9(Filles et garçons, pour le meilleur et le pire), 71-90.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. PUF.
- Perier, P. (2003). *Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000*. Ministère de l'Éducation nationale-DPD.
- Perrot, Michelle. (1987). Qu'est-ce qu'un métier de femme ? *Le Mouvement social*, 140, 5-8.
- Pruvost, G. (2008). Ordre et désordre dans les coulisses d'une profession. *Sociétés contemporaines*, 72, 81-101.
- Rey, S., & Battistini, M. (2013). Favoriser les femmes ou le sexe minoritaire dans les formations professionnelles en Suisse ? *Lien social et Politiques*, 69, 73-88. <https://doi.org/10.7202/1016485ar>
- Rey, S., & Battistini, M. (2016). Chassez les stéréotypes, ils reviennent au galop ! Choix atypiques de formation professionnelle et différenciation des groupes de sexe. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 42. <https://doi.org/10.4000/edso.1831>
- Sarlet, M., & Dardenne, B. (2012). Le sexisme bienveillant comme processus de maintien des inégalités sociales entre les genres. *L'Année Psychologique*, 112(03), 435-463.
- Tabet, P. (1998). *La construction sociale de l'inégalité des sexes : Des outils et des corps*. L'Harmatta.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. P.U.F.
- Thomas, J. (2013a). Corps au travail, travail des corps : Les filles dans des orientations scolaires « techniques ». In: Raggi, Pascal & Knittel, Fabien (Eds.), *Genre et techniques*, PUR, 101-112.
- Thomas, J. (2013b). Le corps des filles à l'épreuve des filières scolaires masculines. Le rôle des socialisations familiales et des contextes scolaires dans la manière de « faire le genre ». *Sociétés Contemporaines*, 90, 53-79.
- Thomas, J. (2014). « Je voulais m'effacer ». Violence de genre dans les sections scolaires masculines. *L'école des parents*, 607 (*Le genre en questions*), 30-31.
- Thomas, Julie. (2010). *Être une fille et s'engager dans une filière scolaire de garçons : La place des activités physiques et sportives dans la construction de l'« atypicité » scolaire* [Thèse de doctorat STAPS sous la direction de C. Louveau]. Université Paris Sud-11.
- Vouillot, F. (2010). L'orientation, le butoir de la mixité. *Revue française de pédagogie*, 171.

West, C., & Zimmerman, D. (2009). Faire le genre. *Nouvelles questions féministes*, 28(3), 34-61.

Zolésio, E. (2009). « Chirurgiennes de garde » et humour « chirurgical ». Posture féminine de surenchère dans l'humour sexuel et scatologique. *Interrogations*, 8. <http://www.revue-interrogations.org>, 8. <http://www.revue-interrogations.org/Chirurgiennes-de-garde-et-humour>

Glossário | Glossaire

ASSP - Soins et Services à la Personne – (France). Cours de formation de l'enseignement agricole visant à répondre aux changements du monde agricole et aux besoins économiques et sociaux spécifiques des zones rurales.

Acompanhamento, cuidados e Serviços à Pessoa - cursos de formação oferecidos pela educação agrícola que se destinam a responder às mudanças no mundo agrícola e às necessidades económicas e sociais específicas das zonas rurais.

BNCC - Base Nacional Curricular Comum – (Brésil). Document normatif pour les réseaux éducatifs et leurs institutions publiques et privées, référence obligatoire pour l'élaboration des programmes scolaires et des propositions pédagogiques pour la petite enfance et l'enseignement primaire.

Documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o ensino infantil e ensino fundamental.

BEP - Brevet d'Études Professionnelles – (France).

É um diploma de formação profissional do sistema educativo francês. O « bacharelado » (baccalauréat) não corresponde a uma modalidade de graduação, como no Brasil, mas a um exame realizado após o liceu, a fim de ter acesso às diversas possibilidades de formação no ensino superior. Esse exame também é feito levando em conta percursos formativos anteriores e especialidades futuras a serem seguidas.

CAPEB - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - (Brésil). Fondation liée au ministère de l'Éducation du Brésil qui opère dans le développement et la consolidation des cours de troisième cycle stricto sensu dans tous les États brésiliens

Fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todos os estados brasileiros.

CAPEB - (France). Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire. Niveau Bac + 5 sur concours national.

Certificado de Aptidão do Ensino Secundário. Nível Bac+5 de concurso nacional.

CAPEB - (France). Certificat d'Aptitude au Professorat d'Education Physique et Sportive. Niveau Bac + 5 sur concours national.

Certificado de Aptidão ao professorado de educação física e esportiva. Nível Bac+5 de concurso nacional.

CAPLP - (France) Certificat d'Aptitude au Professorat des Lycées Professionnels. Niveau Bac + 5 sur concours national avec possibilité de bi-valence.

Certificado de Aptidão ao Professorado dos Liceus Profissionais. Nível Bac+5 de concurso nacional com a possibilidade de bivalência.

CAPET - (France). Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique. Niveau Bac + 5 sur concours.

Certificado de Aptidão ao Professorad de Ensino Técnico. Nível Bac+5 de concurso.

CAPE - (France). Certificat d'Aptitude au Professorat des Ecoles Niveau Bac + 5, sur concours régional, polyvalence.

Certificado de Aptidão ao Professora das Escolas de Nível Bac+5, de concurso regional, polivalente. Os CAP (Certificats d'Aptitude Professionnelle) e os bac profissionais preparam essencialmente para trabalhos como operários e empregados. Cada um desses diplomas propõe estudos teóricos, técnicos e práticos assim como tempos de formação em escola e empresas.

CBAI – Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial – (Brésil). Commission créée en 1946 et disparue en 1963, en tant que programme de coopération signé entre les gouvernements du Brésil et des États-Unis, avec pour objectif principal de former les enseignants à travailler dans l'enseignement industriel, et au-delà d'agir, entre autres, dans la préparation de matériel didactique, acquisition et traduction de livres techniques, amélioration de l'organisation scolaire et des processus de gestion

Comissão criada em 1946 e extinta em 1963, como um programa de cooperação firmado entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos, com o objetivo principal de formar professores para atuar no ensino industrial, além de atuar, entre outras coisas, na preparação de material didático, aquisição e tradução de livros técnicos, aperfeiçoamento dos processos de organização e gestão das escolas.

CEFET - Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica - (Brésil). Le CEFET était le cadre institutionnel donné aux Écoles Techniques Fédérales par la loi n° 6 545 du 30 juin 1978. Cette loi a transformé les écoles de Rio de Janeiro et de Minas Gerais en CEFET. Cette dénomination a ensuite été étendue aux autres unités de la Fédération et est restée jusqu'à la promulgation de la loi 11 892/2008, qui a créé les Instituts Fédéraux (IF) à partir du CEFET. Cependant, trois CEFET n'ont pas adhéré au nouveau cadre institutionnel: CEFET/PR, CEFET/RJ et CEFET/MG.

Os CEFET foram a institucionalidade dada às Escolas Técnicas Federais a partir da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. Essa lei transformou as escolas do Rio de Janeiro e de Minas Gerais em CEFET. Essa denominação foi, depois ampliada para as outras Unidades da Federação e permaneceu até a promulgação da Lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais (IF) a partir dos CEFET. Três CEFET, no entanto, não aderiram à nova institucionalidade: CEFET/PR, CEFET/RJ e CEFET/MG.

CEDUS - Centro de Educação Sexual – (Brésil). Organisation de la société civile fondée en 1993 et basée à Rio de Janeiro/RJ/Brésil, qui travaille dans les domaines de la prévention et de la promotion de la santé (directives, conférences, formation en santé, distribution de préservatifs) et de la promotion des droits (citoyenneté, discrimination, questions juridiques concernant la santé et l'éducation sexuelle).

Organização da Sociedade Civil fundada em 1993 e sediada no Rio de Janeiro/RJ/Brasil, que atua nas áreas de prevenção e promoção da saúde (orientações, palestras, capacitações em saúde, distribuição de preservativos) e promoção de direitos (cidadania, discriminação, assuntos jurídicos que envolvem temas de saúde e educação sexual).

CEPESC – Centro de Estudos, Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico em Saúde Coletiva - (Brésil). Créée en 1986, il est liée à l'Institut de médecine sociale de l'Université d'État de Rio de Janeiro (UERJ). Son objectif principal est de promouvoir et de diffuser la production de connaissances scientifiques dans le domaine de la santé collective, en plus d'encourager et de faciliter la coopération entre les chercheurs de différentes institutions qui intègrent le domaine, en soutenant la réalisation de projets de recherche.

Criado em 1986, está vinculado ao Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Seu objetivo principal é promover e difundir a produção de conhecimento científico na área de Saúde Coletiva, além de incentivar e facilitar a cooperação entre os pesquisadores das diferentes instituições que integram a área, apoiando a realização de projetos de pesquisa.

Colégio Pedro II – (Brésil). Établissement d'enseignement public fédéral traditionnel, situé dans l'État de Rio de Janeiro, au Brésil. Elle est la troisième plus ancienne des écoles en activité du pays, après le Gymnasium Pernambucano et Atheneu Norte-Riograndense. L'école a été créée en l'honneur de son patron, l'empereur du Brésil D. Pedro II

Instituição tradicional de ensino público federal, localizada no estado do Rio de Janeiro, no Brasil. É o terceiro mais antigo dentre os colégios em atividade no país, depois do Ginásio Pernambucano e do Atheneu Norte-Riograndense. A escola foi criada em homenagem ao seu patrono, o imperador do Brasil D. Pedro II.

CPE - Conseiller Principal d'Éducation – (France) le conseiller principal d'éducation (CPE) est un fonctionnaire d'État de catégorie A / A+ qui exerce des responsabilités éducatives dans un collège, un lycée ou un lycée professionnel. Il dépend généralement du ministère de l'Éducation nationale, ou plus rarement du ministère de l'Agriculture lorsqu'il exerce en lycée agricole.

Cargo similar ao de coordenador pedagógico no Brasil. Na França, porém, também lhe é atribuída a responsabilidade pela organização disciplinar da escola, inclusive no que diz respeito às punições.

CNE - Conselho Nacional de Educação - (Brésil). Il s'agit d'un organe collégial qui fait partie de la structure du Ministère de l'éducation du Brésil, qui agit dans la formulation et l'évaluation de la politique nationale de l'éducation. Créée par la loi n° 9 131 du 24 novembre 1995, elle succède à l'ancien Conseil fédéral de l'éducation.

É um órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação do Brasil, que atua na formulação e avaliação da política nacional de educação. Criado pela Lei n.º 9.131, de 24 de novembro de 1995, sucedeu ao antigo Conselho Federal de Educação.

CNPq Centro Nacional de Pesquisa

équivalent de l'Agence Nationale de la Recherche en France.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio – DCENEMEP (Brésil)

Il s'agit d'un document qui correspond à l'ensemble articulé de principes et de critères à respecter par les systèmes éducatifs et par les établissements d'enseignement publics et privés, dans l'organisation, la planification, le développement et l'évaluation de l'enseignement technique et technique du secondaire et leurs itinéraires de formation respectifs.

É um documento que corresponde ao conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos Sistemas de Ensino e pelas Instituições de Ensino Públicas e Privadas, na organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação da educação profissional técnica de nível médio e seus respectivos itinerários formativos.

Doutorado, Doctorat. Etudes supérieures d'une durée de 2 à 4 ans au Brésil. En France le doctorat dure 3 ans à plein temps et 6 ans à mi-temps (lorsque la personne a déjà un emploi salarié) avec possibilité de dérogation d'un an.

Pós-graduação stricto sensu que dura de 2 a 4 anos no Brasil. Na França, o doutorado pleno dura 3 anos e o meio termo dura 6 anos com a possibilidade de prorrogação de um ano.

Educação de Jovens e Adultos – EJA - (Brésil). Modalité d'éducation adaptée aux adultes qui n'ont pas terminé ou abandonné l'enseignement scolaire à l'âge normal.

Modalidade de educação orientada para adultos que não completaram ou abandonaram a educação formal na idade regular.

Ensino Fundamental - (Brésil). Au Brésil, les niveaux scolaires sont divisés en: enseignement primaire, secondaire et supérieur. Les écoles élémentaires et secondaires sont appelées éducation de base (ensino basico) et sont obligatoires L'enseignement élémentaire correspond au primaire et collège (6 à 14 ans) pour la France. Au Brésil l'éducation est obligatoire jusqu'à 14 ans. En France 16 ans.

No Brasil, os níveis de ensino se dividem em Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Ensino Fundamental e Ensino Médio são chamados de Educação Básica e são obrigatórios. O Ensino Fundamental

corresponde ao Ensino primário e colégio (6 a 14 anos) na França. No Brasil, esse ensino é obrigatório e dura até os 14 anos. Na França até os 16 anos.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio - (Brésil) L'examen national du secondaire est un test réalisé par l'Institut national d'études et de recherche pédagogiques Anísio Teixeira (INEP), une agence liée au ministère de l'Éducation du Brésil, créé en 1998. Il est utilisé pour évaluer la qualité des études secondaires dans le pays, et pour la sélection de nouveaux étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur du pays. Il correspond au baccalauréat en France tout comme le « vestibular ».

O Exame Nacional do Ensino Médio é uma prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, e foi criada em 1998. É utilizado para avaliar a qualidade do ensino médio no país e para a seleção de novos estudantes nas instituições de ensino superior do país.

Ensino médio - (Brésil). Il dure en moyenne trois ans et précède l'admission à l'enseignement supérieur. L'objectif de cette étape d'enseignement est de dispenser une formation orientée vers le marché du travail (principalement dans l'enseignement professionnel), et d'améliorer les connaissances du citoyen déjà acquises dans les étapes précédentes et en tant qu'être humain doté de raison. Lycée pour la France (3 ans après l'*ensino Fundamental*).

Dura no mínimo três anos e precede a admissão no Ensino Superior. O objetivo dessa etapa de ensino é formar para o trabalho (principalmente na educação profissional) e ampliar os conhecimentos recebidos nas etapas anteriores. Na França corresponde ao Liceu (3 anos após o ensino fundamental, segundo ciclo do colégio).

Escola Normal – (Brésil). Cours secondaire visant à former des enseignants qualifiés pour l'enseignement élémentaire. Correspond à ce qu'étaient les Ecoles Normales en France avant l'universitarisation (1991).

Curso de segundo grau voltado para a formação de professores habilitados a lecionar no ensino elementar.

Escolas Superiores de Professorado e Educação - ESPE – (France) devenues récemment INSPE, Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation. *Écoles supérieures du professorat et de l'éducation sont créées en 2013, succédant ainsi aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).*

Escolas superiores de formação de professores e de educação criadas em 2013, sucedendo os institutos de formação de professores universitários (IUFM).

Fundação Carlos Chagas. Institution privée à but non lucratif créée en 1964, elle opère dans deux domaines principaux: évaluation / appels / processus de sélection et recherche et éducation.

Instituição de direito privado e sem fins lucrativos criada em 1964, atua em duas grandes áreas: Avaliação/Concursos/ Processo Seletivo e Pesquisa e Educação.

Graduação. Formation professionnelle de l'enseignement supérieur. Cela peut se faire à travers un Licence (formation à l'enseignement), un bacharelado (formation à la recherche), technologique (formation plus axée sur la formation professionnelle). Chaque formation a une durée spécifique, qui peut durer de 3 à 4 ans. Licenciatura/Bacharelado 4 à 6 ans équivalent Licence en France.

Formação profissional de ensino superior. Pode se dar por meio de uma Licenciatura (formação para o ensino), um bacharelado (mais voltado para a pesquisa), tecnológico (formação mais voltada para a instrumentalização profissional). Cada formação tem uma duração específica que pode ser de 3 a 4 anos. Licenciaturas/Bacharelados duram de 4 a 6 anos e equivalem à Licence na França.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (Brésil). É um instituto público da administração federal brasileira criado em 1934 e instalado em 1936 com o nome de Instituto Nacional de Estatística. Conhecido principalmente por ser o responsável pela organização e execução do censo demográfico, que consiste numa pesquisa sobre a população nacional, reunindo dados sobre a vida das pessoas, entre outras informações, como o número de habitantes, o número de homens, mulheres e crianças, entre outros dados.

Il s'agit d'un institut public de l'administration fédérale brésilienne créé en 1934 et installé en 1936 sous le nom d'Instituto Nacional de Estatística. Connu principalement pour être responsable de l'organisation et de l'exécution du recensement démographique, qui consiste en une enquête sur la population nationale, rassemblant des données sur la vie des gens, entre autres informations, telles que le nombre d'habitants, le nombre d'hommes, de femmes et d'enfants, entre autres données.

IF - Institutos Federais – (Brésil). Ce sont des établissements d'enseignement professionnel secondaire et supérieur, pluridisciplinaires et multi-champs, spécialisés dans l'offre d'enseignement professionnel et technologique dans différentes disciplines, basé sur la combinaison de connaissances techniques et technologiques et d'enseignement généraux. Les instituts fédéraux constituent le Réseau fédéral d'enseignement professionnel, scientifique et technologique avec le CEFET, le Colégio Pedro II et l'Université technologique fédérale du Paraná (UFTPR).

São instituições de educação básica e profissional e de ensino superior, pluricurricular e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às práticas pedagógicas. Os institutos federais compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica em conjunto com os CEFET, o Colégio Pedro II e a Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTPR).

IUF - Institutos Universitários de França - (France). Désigne un ensemble d'enseignants-chercheurs sélectionnés par un jury international pour la qualité exceptionnelle de leurs recherches.

Designa um grupo de professores pesquisadores selecionados por um júri internacional pela qualidade excepcional de suas pesquisas.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (Brésil) - Législation qui définit et régleme le système éducatif brésilien, qu'il soit public ou privé. La loi 9.394 / 96 est l'actuelle LDB.

Legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado. A Lei 9.394/96 é a LDB vigente.

LEP – Lycée d'Enseignement professionnel (France). Établissement d'enseignement professionnel qui offre un enseignement professionnel en relation avec les métiers des entreprises, afin d'acquérir des compétences, des connaissances et des savoir-faire dans le domaine professionnel. Il offre également des enseignements généraux.

Liceu de ensino profissional - instituição de ensino profissional que oferece ensino profissionalizante em negócios, a fim de adquirir habilidades, conhecimentos e know-how em um campo profissional e no ensino geral.

Lycée polyvalent (France) Le lycée français correspond aux écoles secondaires brésiliennes, notamment en ce qui concerne la possibilité de réaliser des études intégrées à l'enseignement technique, comme c'est le cas de l'enseignement professionnel et technologique au Brésil, au sein duquel se trouvent les instituts fédéraux.

Liceu francês corresponde ao Ensino Médio brasileiro, inclusive no que concerne à possibilidade de realizar estudos integrados ao ensino técnico, como é o caso da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, no interior da qual se situam os Institutos Federais.

Mestrado. Il s'agit du premier niveau d'un cours de troisième cycle universitaire qui vise, au-delà de permettre une formation plus approfondie, à préparer les enseignants à enseigner à un niveau supérieur. Équivalent Master 1 et Master 2 en France

É o primeiro nível de um curso de pós-graduação stricto sensu, que tem como objetivo, além de possibilitar uma formação mais profunda, preparar professores para lecionar em nível superior. Equivale ao Master 1 e Master 2 na França.

Movimento da Acção Católica Rural – (Portugal). Créée en 1933 par l'Église catholique, il était divisé en ligues féminines et masculines et a aux yeux de différents historiens, joué un rôle d'endoctrinement politique, du fait de la forte relation de l'Église et de l'État (dictateur, d'idéologie fasciste), mais parfois un rôle pour l'émancipation féminine, car il a permis aux femmes de se rencontrer et de développer des actions sociales conjointes en dehors de l'espace domestique, ce qui était inhabituel à l'époque.

Criado em 1933 pela Igreja Católica, subdividiu-se em Ligas Feminina e Masculina, tendo, aos olhos de diferentes historiadores, desempenhado ora um papel de doutrinação política, dada a relação forte da Igreja ao Estado (ditador, de ideologia fascista), ora um papel de emancipação feminina, uma vez que viabilizou a possibilidade de as mulheres se encontrarem e desenvolverem ações sociais conjuntas fora do espaço doméstico, o que era inusitado na época.

NAPNE - Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – (Brésil). Développé par le Secrétariat de l'enseignement professionnel et technologique du ministère de l'éducation (SETEC / MEC), le programme TECNEP vise à équiper les institutions fédérales d'enseignement professionnel, scientifique et technologique pour scolariser les personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques dans les cours de formation initiale, technique et de premier cycle et des études supérieures, en partenariat avec les systèmes étatiques et municipaux, ainsi qu'avec d'autres partenaires. Ce noyau change de nomenclature selon l'institution.

Desenvolvido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), o Programa TECNEP visa instrumentalizar as Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para atender às pessoas com necessidades educacionais específicas em cursos de formação inicial, técnicos, graduação e pós-graduação, em parceria com os sistemas estaduais e municipais, bem como outros parceiros. Esse núcleo muda de nomenclatura conforme a instituição.

NEABI – Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas – (Brésil). Groupe d'étude formé de représentants de la communauté, d'étudiants, d'enseignants, d'une équipe technico-administrative et technico-pédagogique. Il est chargé de promouvoir les actions de nature systémique, dans le cadre de l'enseignement, de la recherche et de la vulgarisation sur la culture afro-brésilienne et indigène, de promouvoir le respect effectif des lois 10.639/2003 et 11.645/2008 et des autres instruments juridiques connexes.

Grupo de estudos formado por representantes da comunidade, dos alunos, professores, técnico-administrativos e equipe técnica-pedagógica. É responsável por promover ações de natureza sistêmica, no âmbito do Ensino, Pesquisa e Extensão sobre a cultura afro-brasileira e indígena, promovendo o cumprimento efetivo das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e, os demais instrumentos legais correlatos.

NLG - New London Group – (USA). Groupe de professeurs et chercheurs des littératies, appelé New London Group, au milieu des années 90, aux États-Unis

Grupo de professoras e pesquisadores dos letramentos, denominado Grupo de Nova Londres, em meados da década de 90, nos Estados Unidos.

PACS - Pacte Civil de Solidarité - (France). Pacte de solidarité civile - une disposition légale qui garantit les unions civiles entre deux personnes qui peuvent être de même sexe et même frères et sœur en France, à distinguer du mariage civil, il est semblable à l'Union civile au Brésil.

Pacto Civil de Solidariedade - dispositivo jurídico que assegura a união civil entre duas pessoas maiores na França, semelhante à União Civil no Brasil.

PME - Plano Municipal de Educação – (Brésil). Le plan national d'éducation stipule que les États et les municipalités doivent établir des plans d'éducation décennaux. Les plans d'éducation municipaux doivent être des documents collectifs élaborés dans le but d'établir des objectifs d'amélioration de l'éducation pour chaque municipalité.

O Plano Nacional de Educação estabelece que estados e municípios devem construir planos decenais de educação. Os Planos Municipais de Educação devem ser documentos coletivos construídos com a finalidade de estabelecer metas de melhorias educacionais para cada município.

PNE - Plano Nacional de Educação - (Brésil). Le Plan National d'Éducation (PNE) définit les lignes directrices, les objectifs et les stratégies de la politique éducative sur une période de dix ans. Il vise à orienter les efforts et les investissements pour améliorer la qualité de l'éducation dans le pays.

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de dez anos. Tem a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país.

Projovem Urbano – (Brésil). Programme national d'inclusion des jeunes - est un programme éducatif destiné aux jeunes âgés de 18 à 29 ans vivant dans des zones urbaines qui, pour diverses raisons, ont été exclus de la scolarité, il a pour but de les réintégrer dans le processus éducatif, de favoriser leur scolarité et de promouvoir leur formation citoyenne et leur qualification professionnelle, à travers une formation de dix-huit mois.

Programa Nacional de Inclusão de Jovens – é um programa educacional destinado a jovens com 18 a 29 anos residentes em áreas urbanas que, por diversos motivos, foram excluídos da escolarização, com o objetivo de reintegrá-los ao processo educacional, elevar sua escolaridade e promover sua formação cidadã e qualificação profissional, por meio de curso com duração de dezoito meses.

Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – (Brésil). Créé en 2008 par la loi 11 892 du 29 décembre, le Réseau fédéral pour l'enseignement professionnel, scientifique et technologique, également connu sous le nom de Réseau fédéral, est composé des Instituts fédéraux (IF), des CEFET, des écoles techniques liées aux universités fédérales, du Collège Pedro II et Université technologique fédérale du Paraná (UFTPR).

Criada em 2008 pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, também conhecida por Rede Federal, constitui-se dos Institutos Federais (IF), CEFETs, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Colégio Pedro II e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UFTPR).

Rectorat, reitorado – (France) Il s'agit, en fait, de l'ensemble de la gestion administrative de l'Éducation pour une région donnée du pays, qui peut contenir quatre à six départements (zones géographiques). Le recteur dirige toutes les ressources humaines de l'éducation de la petite enfance à l'université (bien que cette dernière soit indépendante en termes de recrutement de personnel), sur le plan administratif.

Trata-se, na verdade, de toda a direção administrativa da Educação para uma determinada região do país, a qual pode conter de quatro a seis departamentos (área geográfica). O(A) reitor(a) dirige administrativamente todos os recursos humanos, da Educação Infantil à Universidade – apesar de estas últimas seres independentes no que concerne à contratação de pessoal.

SAPAT - Soins et services à la personne et aux territoires et Accompagnement – (France). Soins et service aux personnes et aux territoires - les formations proposées par l'enseignement agricole sont conçues pour répondre aux changements du monde agricole et aux besoins économiques et sociaux spécifiques des zones rurales.

Cuidados e serviço à pessoa e aos territórios - cursos de formação oferecidos pela educação agrícola destinam-se a responder às mudanças no mundo agrícola e às necessidades económicas e sociais específicas das zonas rurais.

SECAD- Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade– (Brésil) Composante administrative du ministère de l'Éducation (MEC) créée en 2004. Sa fonction principale était d'articuler avec les trois secrétariats de MEC chargés de la gestion de l'éducation scolaire (SEB - Secrétariat de l'éducation de base, Setec - Secrétariat de l'enseignement technologique et Department of Higher Education - SESU) les politiques publiques visant à élargir l'accès à l'éducation pour tous les citoyens, en tenant compte des spécificités de genre, âge, race et origine ethnique, etc. Il a ensuite été transformé en SECADI (Secrétariat de l'éducation permanente, de l'alphabétisation, de la diversité et de l'inclusion), puis éteint en 2015.

Órgão componente da estrutura administrativa do Ministério da Educação (MEC) criada no ano de 2004. Sua principal função era articular junto as três secretarias do MEC responsáveis por gerir a educação formal (SEB – Secretaria de Educação Básica, Setec – Secretaria de Educação Tecnológica e Secretaria do Ensino Superior – SESU) políticas públicas voltadas a ampliação do acesso a educação a todos os cidadãos, levando-se em conta especificidades de gênero, idade, raça e etnia, etc. Foi depois transformada em SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) e posteriormente extinta, em 2015.

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – (Brésil). Établissement d'enseignement professionnel brésilien ouvert à toute la société. Il a été créé le 10 janvier 1946 par le décret-loi 8 621. Il s'agit d'une entité privée à des fins publiques qui reçoit une contribution obligatoire des entreprises du commerce et des activités similaires. Au niveau national, il est administré par la Confédération Nationale du Commerce.

Instituição brasileira de educação profissional aberta a toda a sociedade. Foi criado em 10 de janeiro de 1946 através do decreto-lei 8.621. É uma entidade privada com fins públicos que recebe contribuição compulsória das empresas do comércio e de atividades assemelhadas. A nível nacional é administrado pela Confederação Nacional do Comércio.

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – (Brésil). Fondée le 25 juillet 1948 à Rio de Janeiro et présente dans les 27 États du pays et dans le district fédéral, l'UBES est, avec l'UNE (Union nationale des étudiants) et la ANPG (Association nationale des étudiants du pós-graduation) est l'un des corps étudiants du pays.

Fundada em 25 de julho de 1948, no Rio de Janeiro, e presente em todos os 27 Estados do país e no Distrito Federal, a UBES é, ao lado da UNE (União Nacional dos Estudantes) e da ANPG (Associação Nacional dos Pós-graduandos) é uma das agremiações estudantis do país.

UNE - União Nacional dos Estudantes - (Brésil). Organisation étudiante brésilienne, l'un des principaux syndicats d'étudiants de l'enseignement supérieur dans le pays

Organização estudantil brasileira, uma das principais representantes de alunos do ensino superior do país.

USAID – United States Agency for International Development – (USA). Agence gouvernementale américaine chargée de distribuer l'essentiel de l'aide étrangère civile. Il s'agit d'un organisme indépendant, bien qu'il suive les orientations stratégiques du Département d'État américain.

Órgão do governo dos Estados Unidos encarregado de distribuir a maior parte da ajuda externa de caráter civil. É um organismo independente, embora siga as diretrizes estratégicas do Departamento de Estado americano.

Vestibular. Processus de sélection utilisé par les établissements d'enseignement supérieur brésiliens pour l'entrée de nouveaux étudiants. Également appelés examens d'accès. De nos jours, l'ENEM est l'examen général d'accès à la plupart de ces établissements. Équivalent Baccalauréat (classe de Terminale en France)

Processo de seleção empregado pelas instituições de ensino superior brasileiras para a entrada de novos estudantes. Também designados de exames de acesso. Hoje em dia, o ENEM é o exame geral de acesso à maioria dessas instituições. Equivale ao Baccalauréat (classe Terminal na França).

Index

C

corpo 24, 26, 29, 31, 47, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 64, 67, 89, 152, 156, 160, 161, 163, 165, 188, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 214, 215, 222, 228, 230, 256, 261, 345, 346, 360, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 369, 370, 371, 372, 375, 377, 378, 380

corps 35, 36, 41, 43, 45, 46, 48, 54, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 170, 173, 174, 175, 179, 182, 183, 184, 201, 202, 203, 205, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 213, 239, 245, 267, 268, 269, 355, 381, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 396, 397, 399, 401, 403, 466, 478, 480, 483, 484, 489

E

educação 30, 214, 216, 221, 251, 281, 303, 340

educação profissional 23, 25, 26, 30, 31, 46, 47, 48, 116, 117, 159, 192, 199, 200, 231, 252, 257, 259, 261, 262, 305, 363, 364, 404

enseignement professionnel 33, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 114, 115, 206, 213, 248, 265, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 353, 381, 382, 384, 400, 403

G

gêneros 28, 29, 56, 91, 92, 94, 99, 100, 101, 102, 120, 123, 153, 157, 214, 215, 219, 220, 254, 255, 256, 257, 312, 313, 342

genre 25, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 59, 71, 72, 77, 78, 79, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 103, 104, 105, 106, 109, 112, 114, 115, 133, 134, 137, 138, 143, 145, 146, 147, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 213, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 301, 302, 303, 348, 352, 382, 391, 401, 402, 403, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 475, 476, 480, 481, 482, 483, 485, 488, 489, 490

S

sexualidade 28, 29, 30, 31, 46, 47, 51, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 67, 149, 150, 155, 156, 162, 164, 174, 186, 187, 195, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 251, 261, 280, 281, 304, 306, 307, 308, 313, 314, 315, 316, 318

sexualité 39, 40, 41, 42, 43, 45, 71, 72, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 88, 167, 168, 171, 173, 174, 175, 181, 183, 208, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 242, 243, 245, 246, 247, 248, 249, 274, 292, 293, 474

