

RELAÇÕES DE GÊNERO E EDUCAÇÃO

GENDER RELATIONS AND EDUCATION

KEILA DE OLIVEIRA¹, ETHIANA SARACHIN DA SILVA² E SUELI SALVA³

Recebido em: 15/04/2011

Aprovado em: 05/08/2011

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de refletir sobre relações de gênero nos contextos educativos da educação infantil e ensino fundamental. A partir de referenciais teóricos como Finco (2003, 2010) Louro (1997), Moreno (1999), Narotzki (1995) e Sayão (2008), queremos dissertar sobre como se dá a construção social do que é ser mulher ou homem nos contextos educativos. Essa construção ocorre de maneira gradual e sistemática ao longo dos anos, já que as crianças alunos (as), especialmente aquelas de menos idade, na maioria das vezes não agem da maneira “naturalizada”, considerada “normal” para seus sexos. As inserções nesses contextos, seja para práticas ou pesquisas acadêmicas, levam-nos a perceber que as crianças, por vezes, contestam as hierarquias de gênero. Em muitos momentos, as brincadeiras indicam quebra de regras pouco percebidas e, muitas vezes, pouco aceitas pelos professores. Contudo, entre aquelas de mais idade, percebemos, em suas representações, que já conhecem claramente quais são os comportamentos aceitos para meninas e meninos. Partimos da hipótese de que as instituições educativas assumem papel importante na construção de conceitos androcêntricos, muitas vezes de forma inconsciente. Acreditamos, entretanto, que a instituição escolar pode contribuir para práticas e comportamentos não-sexistas.

Palavras-chave: Relações de gênero; Escola; Professor(a).

ABSTRACT

This article aims to reflect on gender relations in educational contexts of early Childhood Education and Elementary Education. From theoretical and Finco (2003, 2010) Moreno (1999), Narotzki (1995), Sayão (2008) we elaborate on how is the social construction of being a woman or man in educational settings. This construction occurs gradually and systematically over the years, since children students (as), especially those of younger, most often do not act the way “naturalized”, for their genders. The inserts in these contexts are to practice or academic research led us to realize that children sometimes challenge the gender hierarchies. In many instances the fun breaking rules indicate little perceived and often accepted by some teachers. However, among those in older, you realize, in their representations, they already know clearly what are the accepted behaviors for girls and boys. Our hypothesis that educational institutions have an important role in androcentric construction of concepts, often unconsciously. However, we believe that the educational institution can contribute to practice and non-sexist behaviors.

Keywords: Gender relations; School; Teacher.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da UFSM e bolsista de iniciação científica do projeto: Infância, juventude e formação educacional: um estudo sobre a vida cotidiana dos “pais” e das crianças seus filhos e filhas que vivem nas CEUs da UFSM. Email: keiladeoliveira2008@gmail.com

² Acadêmica do curso de Pedagogia Noturno da UFSM. Atualmente é bolsista FIEEX do Curso de Extensão Infâncias, Juventudes e Relações de Gênero no Contexto Educativo Escolar.

³ Doutora em Educação pela UFRGS e professora do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: susalvaa@gmail.com

1 Relações de gênero nos contextos educativos: qual é o seu lugar?

Embora as reflexões sobre relações de gênero sejam pautadas por pesquisadores das instituições superiores, percebemos que, nas instituições de educação infantil e de ensino fundamental, esse tema ainda está à margem das discussões, muitas vezes considerado um tema de menos importância. Contudo, ao considerarmos que as crianças, meninos e meninas alunos da educação infantil e ensino fundamental, passam boa parte do tempo nessas instituições, acreditamos que as ações ocorridas no seu interior influenciam, assim, a constituição dos sujeitos.

As práticas, concepções e elementos constitutivos das instituições escolares (currículo, avaliações, linguagens, normas) estão de tal maneira “naturalizados” e arraigados que não sobra espaço para a reflexão sobre como essas práticas incidem na construção de desigualdades entre os gêneros. Há uma espécie de conformidade com aquilo que é “natural”, sem a existência de práticas que visem desestabilizar divisões de gênero.

Em contrapartida, o contexto da educação infantil favorece práticas não-sexistas. Entretanto, os procedimentos, linguagens, atividades, enfim, o currículo da instituição deve estar voltado para atender à infância, entender as crianças como sujeitos sociais, produtores de cultura, e proporcionar a elas experiências coletivas, trocas entre si, sem distinções de gênero.

Isso não quer dizer que adotamos uma postura ingênua, utópica ou reducionista em relação às instituições de educação, já que compreendemos que elas não têm o poder de operar, de eliminar práticas sexistas, mas podem, entretanto, assumir uma postura crítica, atenta e problematizadora em relação a suas práticas e componentes.

Os elementos explicitados neste artigo decorrem de inserções em duas instituições educativas de Santa Maria, uma de ensino fundamental e outra de educação infantil. Essas inserções, ora destinadas a trabalhos acadêmicos (para a disciplina de Contextos Educativos na Infância I, ministrada no segundo semestre de 2010 no curso de Pedagogia Noturno da Universidade Federal de Santa Maria), ora para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e iniciação à docência (FIPE e PIBID), possibilitou-nos, através de observações e diálogos com as crianças, atentar para as relações de gênero presentes nesses contextos. Atrelada a isso, a revisão bibliográfica, composta por autoras como Beauvoir (2005), Finco (2003, 2010), Louro (1997), Moreno (1999), Narotzki (1995) e Sayão (2008), proporcionou-nos o estudo de conceitos e teorias que justificam um olhar sensível e crítico para as práticas das crianças bem como para os modelos escolarizantes.

2 Reflexões acerca do conceito de gênero

Houve uma época em que não se podia conhecer previamente o sexo dos bebês. Nesse tempo, muitas grávidas rezavam para não dar à luz meninas, já que, para mulheres, a vida só guardava trabalhos, sofrimentos e humilhações. Ansiavam, essas grávidas, por meninos, guerreiros, príncipes da vida pública, e, em casa, recebidos com chinelos macios, jornais e recomendações (aos outros) de *silêncio, que o papai trabalhou o dia todo e agora precisa descansar* (ASSIS, 2004, p. 52).

Essa epígrafe nos possibilita pensar na forma como educamos as crianças, isto é, faz pensar nos modos como são construídas as relações de gênero. Diante disso, realizaremos a reflexão no intuito de problematizar os modelos escolarizantes, que abarcam currículos, normas, linguagens, livros didáticos e avaliações e que contribuem para a

regulação, enquadramento, disciplinamento e construções de diferenças de gênero. A partir disso, consideramos também que os profissionais que atuam nas instituições contribuem, de maneira inconsciente muitas vezes, na reprodução de preconceitos e hierarquias entre meninos e meninas, influenciando na constituição de suas identidades. Portanto, nosso intuito é refletir sobre como esse modelo escolar influi nas práticas diárias das crianças no interior das instituições.

Enquanto categoria analítica, o gênero permite analisar o comportamento dos sujeitos a partir das diferenças sociais e culturais construídas ao longo do tempo, as quais tendemos a reproduzir. O gênero analisa as vivências dos sujeitos para além do critério biológico. Como conceito, gênero é diferente de sexo, o qual tem um núcleo biológico irrecusável, que é a sexualidade reprodutiva da espécie. O gênero é um conceito ligado à reprodução social em sua totalidade, e o sexo é apenas um dos seus componentes (NAROTZKY, 1995).

De acordo com Louro (1997, p. 24-25), esse conceito precisa ser entendido “como constituinte da *identidade* dos sujeitos”, entretanto a autora também compreende que os sujeitos possuem não somente uma, mas várias identidades, e que estas podem apresentar caráter transitório, pois se modificam ao longo do tempo. Isso nos leva a deduzir que muitos comportamentos protagonizados por homens e mulheres, que se evidenciam nas suas formas de ser, ou seja, em suas identidades e nos diferentes modos como atuam na sociedade, foram construídos e, mais do que isso, são passíveis de mudanças. Louro (1997, p. 25) completa da seguinte maneira:

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim com a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero *fazendo parte*

do sujeito, constituindo-o. O sujeito é brasileiro, negro, homem, etc. Nessa perspectiva, admite que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros [...].

Ainda considerando Louro (1997), podemos compreender que as relações de gênero interferem na constituição da identidade, e esta, por sua vez, interfere na constituição do gênero. Essa ideia nos permite pensar que a identidade não é determinada por nosso núcleo biológico. São comportamentos construídos socialmente que nos direcionam e nos fazem compreender o que é ser homem e o que é ser mulher.

De acordo com Beauvoir (2005, p. 371), “não se nasce mulher, se chega a ser. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico, define a imagem que reveste no seio da sociedade a fêmea humana; o conjunto da civilização elabora este produto chamado de feminino”. A partir desse pressuposto, é possível concluir que o gênero é uma construção cultural sobre o sexo, isto é, sobre o modo de ser homem e mulher. Assim, masculinidade e feminilidade são formas de ser, determinadas pela cultura e pela sociedade, daí não existir uma essência feminina, algo que caracterize a mulher ontologicamente como tal, o que também ocorre com uma suposta essência masculina. Para a filósofa, “chegar a ser” tem um duplo sentido, imposto pela cultura e decorrente da escolha, a qual, entretanto, não se dá de forma completamente livre, mas ocorre a partir de um eu corporificado, culturalmente construído.

Se biologicamente a mulher não tem uma essência que a constitui de forma ontológica, também é verdade que, considerando o gênero enquanto categoria social, é possível pensarmos que a escolha de determinada atividade, como a dança, por exemplo, sempre mais procurada pelas mulheres e melhor aceita pelas meninas, esteja relacionada a uma escolha que se dá a

partir do que se construiu historicamente como “coisas de mulher e coisas de homem”. Por exemplo, a prática do cuidado dos outros é, até nossos dias, considerada feminina, embora se possa observar uma sensível mudança em relação a isso (SALVA, 2008).

3 Gênero e educação infantil

A educação infantil se caracteriza como a primeira etapa da educação básica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9.394/96, portanto marca o início da vida social das crianças em um contexto mais amplo, com características diferentes do contexto familiar e da escola obrigatória na qual ingressará posteriormente. O espaço da educação infantil permite às crianças vivências coletivas que possibilitam interações com diferentes culturas, etnias, religiões etc. É também nesse contexto que eles e elas, como seres sociais, recriam, transformam e atribuem significados. Porém, muitas vezes, as crianças são influenciadas por outros grupos, em menor ou maior intensidade. “As crianças não são seres pré-sociais, objecto de processos de indução social pelos adultos, mas são seres sociais plenos, tal como quaisquer outros, em pleno processo de acção social, influenciando-a e sendo por ela influenciada” (TREVISAN, 2007, p. 43).

A partir disso, através de sua maneira de ver ou perceber o mundo, a criança pode contribuir para a mudança social. As inserções em uma instituição de educação infantil para realização de trabalhos e pesquisas acadêmicas nos permitiram pensar as práticas das crianças, mais precisamente suas brincadeiras, como elementos importantes, pois é através delas que as crianças apresentam múltiplas formas de expressão e se manifestam culturalmente.

Ao atentarmos para as práticas das crianças, pudemos perceber ou, pelo menos,

levantar a hipótese de que as crianças pequenas não possuem os mesmos estereótipos relativos aos papéis de cada gênero disseminado na cultura adulta. Isso nos leva a pensar que a educação infantil pode ser um espaço de construção de concepções não-sexistas. Contudo, as instituições precisam direcionar seus currículos para atender à infância. Esse modelo difere da cultura escolar, uma vez que oportuniza às crianças vivenciar experiências de aprendizagem, trocas, conhecimento de si. As práticas precisam estar centradas nas crianças, em um trabalho de escuta e de atenção para o que elas nos dizem, seja por meio de perguntas, brincadeiras ou gestos.

Todavia, é preciso salientarmos que nem todas as instituições de educação infantil têm claro qual é o currículo que pode atender às especificidades da infância, inspirando-se no modelo escolarizante.

O grande desafio das Instituições de Educação Infantil, no momento de organizar seu currículo e de articulá-lo aos demais elementos da Proposta Pedagógica, é ter presente o tipo de ser humano que pretende formar e as contribuições que a Educação Infantil pode dar na tarefa de construir uma sociedade sustentável, mais humana, mais justa e mais democrática, na qual todos possam ter acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e se reconhecer como produtores de novos conhecimentos e, portanto, capazes de transformar o mundo (FARIAS, 2007, p. 32).

Além disso, as(os) profissionais em exercício na docência nas instituições de educação infantil também podem favorecer práticas não-sexistas. É de extrema importância que professoras e professores direcionem suas práticas de maneira que meninos e meninas interajam entre si e não se organizem em grupos distintos no momento das brincadeiras, por exemplo. Além disso, faz-se necessário disponibilizar uma diversidade de brinquedos às crianças (não

somente bonecas e carrinhos), que as levem a conhecer e experienciar diferentes papéis. Esses são alguns exemplos de aspectos que podem e devem permear o contexto da educação infantil, a fim de favorecer a não determinação de papéis específicos para cada gênero e contribuir para o rompimento com o antagonismo tão presente em nossa sociedade: menino/menina, masculino/feminino.

As crianças da educação infantil, em muitos momentos, apontam-nos outras maneiras de pensar os papéis de cada gênero. Para uma criança, ter um homem como professor não causa estranhamento, entretanto gestores de instituições de educação infantil, muitas vezes, rejeitam a presença de estagiários na instituição. Pais, mães e diferentes pessoas da comunidade geralmente veem com desconfiança a presença de um professor na instituição de educação infantil. Nesse contexto, as crianças convivem com seu “profe” sem a prerrogativa de que, para atuar na educação infantil, necessariamente é preciso que a pessoa seja do sexo feminino. Ou seja, as crianças, na educação infantil, como sujeitos sociais, “não possuem o sexismo da forma como ele está disseminado na cultura construída pelo adulto” (FINCO, 2003 p. 95).

Atrelado a isso, é importante ressaltar que historicamente a educação infantil é protagonizada por professoras, contudo, segundo Finco (2003, p. 56), “não é só por que há mulheres que a profissão é feminina”. O fato de atribuir a prática educativa na infância às mulheres tem origem na construção sociocultural de que o cuidado e educação das crianças são habilidades femininas. A autora completa afirmando:

Neste sentido, não há um ‘saber natural’ das professoras para educarem as crianças na creche, por que todo conhecimento mobilizado foi aprendido socialmente. Há que se considerar que, historicamente, as bonecas são brinquedos oferecidos, principalmente, às meninas, e ainda persiste a valorização distinta do feminino e

do masculino, porque as meninas é que são consideradas a atribuir sentimentos às bonecas e às pessoas (FINCO 2003, p. 56).

Todavia, essa construção não acontece por acaso. A partir do viés econômico, é muito mais cômodo inserir a mulher na instituição infantil e conferir a esta um aspecto maternal, assim não se requereria uma boa remuneração, já que, cultural e historicamente, construiu-se a ideia de que a mulher “nasce com esse dom”. Consequentemente, ao “desprofissionalizá-lo” e desmerecê-lo, essa concepção acaba por desvalorizar o trabalho na educação infantil.

Além disso, podemos perceber, em algumas brincadeiras das crianças, inversões dos papéis pré-estabelecidos para meninos e meninas em nossa sociedade, seja quando meninos brincam de “casinha” ou meninas brincam de “carrinho” ou ainda quando meninos e meninas assistem juntos a um filme da personagem Barbie, por exemplo. A imagem que a mídia e a publicidade propagam, a respeito dessa personagem, é direcionada ao público feminino, porém as crianças da educação infantil, como seres sociais que também produzem cultura, muitas vezes agem de maneira contrária àquilo que é pré-determinado e “naturalizado” como sendo feminino ou masculino.

Relacionados a esses aspectos, Finco (2010) traz elementos importantes para pensar as relações de gênero a partir do olhar e das atitudes das crianças, rompendo com uma visão adultocêntrica. A autora trabalha, em sua tese de doutorado, se referindo às crianças como “transgressoras das fronteiras de gênero” e afirma que as crianças nem sempre vão atender às expectativas ou aos interesses dos adultos e que, em suas brincadeiras, irão criar novas formas de representar a realidade.

A perspectiva da corporalidade é outro aspecto que se destaca nas brincadeiras das crianças da educação infantil. Pode-

se notar esse aspecto quando meninas aparecem vestidas com roupas do personagem infantil Batman ou quando representam a figura do príncipe em uma brincadeira, por exemplo. As crianças “brincam com seus corpos” ao vestirem roupas de um personagem infantil considerado masculino. Inúmeras situações das brincadeiras das crianças explicitam o grande interesse e engajamento delas frente a brincadeiras em que, de alguma maneira, existe a possibilidade de mudança no corpo, seja ao vestir uma fantasia ou adereços como chapéus e perucas ou ao pintar o próprio rosto.

Sobre a perspectiva da corporalidade, Sayão (2008) argumenta que esta não entende o corpo como somente algo material, constituído de especificidades, mas também como construção sociocultural, produzida sobre e a partir do corpo. A partir disso, Sayão (2008, p. 94) afirma que “é através de brincadeiras, de diversas linguagens, de seus sentimentos, de suas expressões, de gestos, de movimentos que empreendem com seus corpos em diferentes espaços, que os/as eles/as vão dando sentido à infância”.

Nesse sentido, podemos afirmar que uma instituição que atenta para as especificidades das crianças, que privilegie uma pedagogia da e para as diferenças possa contribuir para a desconstrução de hierarquias entre os sexos. Além disso, há de se destacar que crianças pequenas ainda não possuem o sexismo, ou que este ainda não está disseminado ou impregnado em suas brincadeiras e expressões; meninas e meninos ainda não foram totalmente “contaminados” pela cultura androcêntrica (MORENO, 1999). As representações relativas à essa cultura se evidenciam de maneira muito mais acentuada na medida em que as crianças permanecem na escola. Entretanto, é mister salientarmos que essa responsabilidade não pode ser atribuída apenas à escola, uma vez que a mesma está inserida em um contexto social e cultural basicamente androcêntrico.

4 O Gênero e a escola de ensino fundamental

Desde os seus primórdios, a instituição escolar teve um caráter dual, binário, de diferenciação e enquadramento. Ou seja, primeiramente, apenas uma parcela da população poderia ingressar na escola, e, no interior da instituição, instituíam-se elementos e práticas de hierarquização e de regulação. Essa mesma escola também separou crianças de adultos e meninos de meninas e foi diferente para pobres e ricos. Ao longo do tempo, com a democratização do ensino, a escola precisou se reinventar, e os grupos antes excluídos ou “separados” atualmente estão reunidos na escola. Essas mudanças fizeram com que a escola se organizasse através de um currículo, horários, conteúdos e avaliações que acabam, por sua vez, por reforçar as diferenças e produzir hierarquias entre os gêneros, etnias, raça, entre outros (LOURO, 1997).

O modelo escolar contém, em seu currículo, uma cultura sexista e androcêntrica. A cultura androcêntrica é uma estrutura preconceituosa que tem como base o sistema patriarcal. O homem é o centro de todas as coisas, e suas experiências são consideradas verdades universais. O sexismo reforça essa ideia, colocando a mulher em desvantagem em relação ao homem, por meio da linguagem e das formas de pensar que se naturalizaram (MORENO, 1999). Basta prestar atenção nas imagens colocadas nos livros didáticos, por exemplo.

Moreno (1999) destaca a importância de um olhar crítico em relação aos conteúdos escolares, principalmente pela cultura androcêntrica incutida nos mesmos, em que o ser humano do sexo masculino é o protagonista social e histórico. A autora recorre às linguagens e imagens dos livros didáticos para definir a escola como uma disseminadora da cultura sexista. Nos livros didáticos, a figura da mulher sempre faz alusão às práticas domésticas ou à maternida-

de, enquanto que a do homem às atividades livres, como correr e jogar ou ler e estudar, além de também aludir, de alguma forma, à agressividade.

A história contada nos livros também é carregada de uma cultura sexista. Esta, por exemplo, coloca o homem como o inventor do fogo e da cerâmica (entre outras inúmeras atribuições). Sobre isso, Moreno (1999) afirma que, se se considerar que, na pré-história, era o homem quem se encarregava da caça e que a mulher preparava a comida, necessitando, para isso, do fogo e da cerâmica, não há como afirmar que o homem descobriu ou inventou tudo sozinho, sem que a mulher também tivesse sido protagonista dessa situação.

Em relação às práticas escolares dos professores, Louro (1997, p. 59) afirma que “os sentidos precisam estar afiados, para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar”. A linguagem utilizada pelas professoras e professores também se constitui como importante categoria de análise:

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina na escola consiste em saber que, sempre que a professora disser que ‘os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio’ *ela* deve se sentir incluída. Mas ela está sendo efetivamente incluída ou escondida nessa fala? Provavelmente é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é quase sempre duradoura (LOURO, 1997, p. 66).

Essa exclusão do feminino na linguagem não ocorre apenas nas práticas da sala de aula. Os linguistas defendem que, ao nos referirmos a algo no gênero masculino, estaremos incluindo a todos, mas, de acordo com outros estudiosos (LOURO, 1997; MORENO, 1999), essa forma de linguagem exclui as mulheres.

Ainda sobre as práticas dos professores e professoras, levando em consideração as observações feitas em uma instituição de ensino fundamental, destacamos as maneiras como, muitas vezes, eles contribuem para reforçar generalizações e classificações sexistas já naturalizadas pelo senso comum. Quando, por exemplo, uma professora elege o comportamento das meninas como parâmetro para que os meninos se comportem da mesma maneira, ela contribui para caracterizar a mulher como alguém que obedece e aceita facilmente as regras, ou seja, é submissa.

Com relação ao estereótipo físico, os (as) alunos (as) do ensino fundamental já apresentam atitudes que evidenciam a construção de uma imagem de menino e uma imagem de menina bem definidas. O menino deve ter cabelo curto, e a menina, cabelo longo. Dessa forma, a presença de um menino com cabelos longos, por exemplo, é motivo de “brincadeiras” e chacotas.

Outra questão que se destaca no ambiente escolar de ensino fundamental, em oposição à educação infantil, refere-se à formação de filas. Meninos com meninas podem se dar as mãos, meninas com meninas também, porém os meninos se sentem constrangidos e não concordam em dar a mão a outros meninos. Os professores e as professoras precisam atentar para esses fatos, de modo que os utilizem como uma oportunidade para problematizar as questões de gênero com os(as) alunos(as).

O contexto escolar do ensino fundamental é rico em exemplos que demonstram a construção dos comportamentos sexistas. A hora do recreio, em especial, configura-se como um momento em que as crianças encontram maior liberdade para expressar os conceitos que estão se formando.

Nas brincadeiras livres é que se exercitam espontaneamente os modelos aprendidos de conduta, é aí que aparece a fantasia com a qual cada indivíduo se identi-

fica. Mas, curiosamente, é nesses momentos de ‘liberdade’ que cada indivíduo se encontra mais intensamente limitado pelas normas estabelecidas, como se tivesse ‘plena liberdade’ para identificar-se com os arquétipos que estão destinados a eles em função de seu sexo, mas não para transgredi-los. As meninas têm liberdade para serem cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para serem índios, ladrões de gado, bandidos, policiais, ‘super-heróis’, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva (MORENO, 1999, p. 30-32).

Percebemos que, na sala de aula, não houve problema para a formação de grupos com meninas e meninos, no entanto, no pátio, verificamos uma separação entre eles. As meninas passeiam de mãos dadas e/ou brincam de boneca sem nenhum constrangimento, enquanto os meninos correm uns atrás dos outros, puxando-se e brincando de luta. Esse comportamento sugere que os (as) alunos (as) do ensino fundamental já “obedecem” ao que a sociedade define e ensina. Para os meninos, cabem as brincadeiras mais agressivas e, para as meninas, as brincadeiras mais passivas e nos espaços interiores.

No entanto, faz-se necessário reconhecer que a escola não é uma instituição que está dissociada de um contexto essencialmente androcêntrico. Durante séculos, e ainda hoje, a sociedade constrói papéis bem definidos de mulheres e homens. Antigamente, as mulheres não podiam negar a maternidade, e a esterilidade era terrível na vida do casal. Nas artes, a mulher era retratada junto com o filho, e o pai aparecia sempre em um segundo plano, afastado, mostrando a mulher, dessa forma, como a responsável pelo cuidado do filho(a), e o pai como coadjuvante. Quando ficavam maiores, as meninas permaneciam em casa, na companhia da mãe, aprendendo a cozinhar,

limpar a casa, enfim, realizando atividades domésticas. O pai, por sua vez, saía com o filho para ensinar as atividades do campo, instruindo, assim, cada um(a) a seus futuros papéis.

O tempo passou e esses papéis ainda seguem sendo ensinados para os(as) filhos(as). Os brinquedos em miniatura são produzidos pelas indústrias para preparar as meninas para ser donas de casa e as únicas responsáveis pelo cuidado com o(a) filho(a). Os pais e as mães participam na construção desses papéis quando compram somente para as meninas a boneca e o jogo de cozinha e outros utensílios domésticos. Para os meninos, a indústria fabrica o carrinho, incentivando, assim, a noção de que são os meninos que dirigem os carros e saem de casa para o trabalho. As propagandas não dizem explicitamente quais brinquedos de cada gênero devem ser usados, entretanto está explícito, nas caixas dos brinquedos, o rosto de cada criança usando o brinquedo “apropriado”, de acordo com o gênero.

Os desenhos infantis, por sua vez, mostram claramente como os meninos devem ser agressivos, e as meninas, delicadas, como se esse comportamento fosse algo que é inato ao menino, e essa característica inata à menina. Antigamente e ainda hoje, os pais ensinam aos filhos que homem não chora, não pode ser delicado e não pode demonstrar seus sentimentos. Essa imagem vem sendo construída a partir dos modelos que a sociedade nos oferece. Ou seja, mesmo sendo produtores de cultura, com maneiras muito particulares de ver e “sentir” o mundo, as crianças, durante o seu desenvolvimento, são influenciadas a partir do que os outros vão lhe dizendo, seja pela mídia, familiares, professoras e professores.

Portanto, a escolarização e o longo tempo que meninos e meninas “passam” na escola servem também para ensinar-lhes concepções hierárquicas entre os sexos e os

papéis que os mesmos devem assumir ao longo da história. Dessa forma, as meninas levam para a escola a boneca e as panelinhas, e os meninos, seus carrinhos. Ao contrário do observado na escola infantil, os meninos e as meninas do ensino fundamental já apresentam comportamentos que evidenciam a construção de significados a partir da influência do pensamento sexista definido pela sociedade.

5 Considerações finais

As assertivas explicitadas têm o intuito de refletir sobre como os processos educativos incidem sobre práticas e concepções androcêntricas e sexistas. As situações elencadas evidenciam que, quando a instituição de educação infantil valoriza as práticas centradas nas crianças, direciona seu trabalho a fim de privilegiar o trabalho da coletividade e de escuta do que elas dizem, seja por meio de perguntas, gestos ou brincadeiras, e valoriza espaços para manifestações, isto é, torna-se um ambiente propício para práticas não-sexistas. Da mesma forma, essas situações demonstram que o modelo escolarizante do ensino fundamental contribui para a construção e manutenção de comportamentos/práticas “adequados/estabelecidos” para cada gênero.

Diante disso, surge-nos o seguinte questionamento: como pensar a escola de ensino fundamental, pautada pela rigidez, disciplinamento e conteúdos programáticos, como uma instituição que pode contribuir para o não-sexismo?

Professores e professoras podem contribuir para práticas e concepções menos hierarquizantes entre mulheres e homens. Para isso, é necessário abdicar discursos sexistas que enquadram a menina como comportada e “quietinha” e o menino como

“naturalmente” “mais agitado”. É preciso evitar também o discurso segundo o qual o desempenho nas disciplinas escolares evidencia as aptidões características de cada gênero; não menos importante que isso, é necessário eliminar uma linguagem androcêntrica, que “esconde” a mulher. Essas são pequenas atitudes que revelam maneiras de mudar, das quais podemos ser precursores.

Os(as) educadores(as) têm o compromisso de olhar e ver, de ver e dar crédito e de acolher os novos sentidos que cada criança tem a possibilidade de construir. Esses sentidos se revelam nas práticas e nas experiências protagonizadas pelas crianças e por seus professores e professoras. O papel do professor e da professora é questionar, problematizar, interrogar e ser parceiro(a) na construção desses outros modos de ser homem e de ser mulher. Isso não significa que os professores e as professoras têm o poder absoluto da mudança, mas têm o compromisso de possibilitar ações reflexivas que visem à construção de relações menos hierarquizadas.

Hoje sabemos o sexo dos bebês durante a gestação, assim, antes mesmo do nascimento, as roupas são escolhidas de acordo com o sexo. Logo que nascem, meninas e meninos começam a ser ensinados(as) sobre o que é adequado no comportamento de cada gênero. Seguimos ensinando que meninos não podem chorar e que meninas precisam se comportar. Entretanto, pesquisas indicam que as mulheres começam a ocupar outros lugares nos contextos sociais e que há novas formas de organização, que possibilitam a construção de outras relações entre homens e mulheres (SALVA, 2008).

Referências bibliográficas

ASSIS, V. **Todos os meses**. Porto Alegre: AGE, 2004.

BEAUVOIR, S. **El segundo sexo**. Madrid: Cátedra, 2005.

FARIAS, V. L. B. de. **Currículo na Educação Infantil**: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FINCO, D. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análises das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 198f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-135714>>. Acesso em: 28 set. 2010.

_____. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), p. 89-101, set./dez. 2003.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORENO, M. (Coord.). **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Tradução de Ana Venite Fuzatto. Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

NAROTZKY, S. **Mujer, mujeres, género**: una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las Ciencias Sociales. Madrid: CSIC, 1995.

SALVA, S. **Narrativas da vivência juvenil feminina**: histórias e poéticas produzidas por jovens de periferia urbana de Porto Alegre. 2008. 395 f. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SAYÃO, D. T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isto? **Revista Eletrônica de Educação/UFSCAR**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 92-105, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/20/20>>. Acesso em: 28 set. 2009.

TREVISAN, G. de P. Amor e afectos entre crianças: a construção social de sentimentos na interação de pares. In: SARMENTO, M. J. et al.; DORNELLES, L. V. (Org.). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007. Cap. 2, p. 41.