

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

DEIDE FABIANA DE BRITO REZENDE

**REPRESENTAÇÃO DE FAMILIARES SOBRE INFLUÊNCIA
DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE GÊNERO DE CRIANÇAS
DO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARINGÁ

2010

DEIDE FABIANA DE BRITO REZENDE

REPRESENTAÇÃO DE FAMILIARES SOBRE A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA
FORMAÇÃO DE GÊNERO DE CRIANÇAS DE 1º E 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual de Maringá como
requisito parcial para obtenção do título de
Pedagoga.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Geiva Carolina Calsa

MARINGÁ

2010

DEIDE FABIANA DE BRITO REZENDE

REPRESENTAÇÃO DE FAMILIARES SOBRE A INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA
FORMAÇÃO DE GÊNERO DE CRIANÇAS DE 1º E 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Artigo apresentado como Trabalho de
Conclusão do curso de Pedagogia da
Universidade Estadual de Maringá.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Geiva Carolina Calsa
Universidade Estadual de Maringá

Profº. Drº. Raymundo de Lima
Universidade Estadual de Maringá

Profª. Drª. Ivana Guilherme Simili

Aos meus pais

A meu pai (in memoriam) mesmo não estando mais presente sempre me incentivou a continuar, independente das circunstâncias mostrou o caminho a seguir, e a minha mãe minha motivação para nunca desistir.

A meu esposo,

Minha motivação e apoio todos estes anos, pela paciência, amor companheirismo, sem você não teria conseguido.

Aos meus sogros,

Que sempre incentivou que a família é à base de tudo na vida e a educação é o melhor caminho.

AGRADECIMENTOS

Existem situações que é fundamental poder contar com a ajuda e apoio de algumas pessoas.

Para a realização deste trabalho de conclusão pude contar com várias. E a estas pessoas prestarei, através de poucas palavras, os mais sinceros agradecimentos:

A Deus, minha fonte inesgotável de força e alegria por todas as conquistas.

À Prof^a Dr^a, Geiva Carolina Calsa, orientadora deste trabalho, pelos seus conhecimentos, sua atenção e boa vontade;

À meu esposo, por todas as vezes que precisei foi capaz de renunciar seus desejos para me auxiliar em todos os trabalhos da faculdade. Obrigado por tudo meu grande amor.

Aos Meus Pais, que sempre me mostraram que a educação é o melhor caminho e que em todas as situações estiveram sempre ao meu lado.

Aos Amigos sinceros que conquistei durante o período da faculdade: Natália, Carolyn, Greicy, pela paciência e atenção sempre nas horas mais difíceis destes quatro anos de graduação, nunca me esquecerei de tudo o que me proporcionaram.

À todos os professores, pela paciência, e dedicação me ensinando a superar meus limites.

Por fim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Obrigado a todos vocês!

REPRESENTAÇÃO DE FAMILIARES SOBRE INFLUÊNCIA DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DE GÊNERO DE CRIANÇAS DO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Deide Fabiana de Brito Rezende

Orientadora: Geiva Carolina Calsa – UEM/DTP

RESUMO: Neste artigo apresentamos os resultados de uma investigação sobre os sentidos que familiares atribuem ao trabalho sobre gênero realizado pela escola de Ensino Fundamental. Para sua realização, entrevistamos mães de alunos do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental sobre o tema. Os dados mostraram que para a maioria das mães entrevistadas a família fornece os elementos fundamentais para a construção de comportamentos e regras referentes ao gênero neste processo inicial de desenvolvimento da criança. Concluímos que os dados relatados na presente pesquisa nos levam a considerar que a família não tem se dado conta da forte influência da escola sobre a formação de gênero da criança principalmente em se tratando de regras e comportamentos.

Palavras-chave: Educação, Gênero, Criança, Família, Ensino Fundamental

1 INTRODUÇÃO

Este artigo visa à apresentação do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia (TCC) e diz respeito sobre o trabalho escolar voltado ao gênero, expressas por pais, mães ou responsáveis de crianças do Ensino Fundamental a escolha do tema foi fruto de indagações e questionamentos que surgiram no decorrer do curso de graduação e vivência como professora de uma Escola Municipal na cidade de Maringá Paraná. Nestas vivências me chamou atenção cada vez mais cenas do cotidiano escolar a comportamentos entre meninas e meninos, que demonstram aspectos relacionados gênero.

Na última década, o tema do gênero tem sido alvo de estudos nas instituições acadêmicas envolvendo professores e alunos de diferentes graus de ensino. Em um levantamento realizado em bancos de dados verificamos a escassez de trabalhos científicos sobre o envolvimento de pais e familiares em relação a este tema. Neste levantamento, envolvendo o tema gênero, encontramos quatro estudos em nível de mestrado e doutorado: Nina Madsen (2007): dissertação de mestrado “A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)” defendida em Brasília em agosto de 2008, realizou um mapeamento exploratório descrevendo o processo de construção da agenda de gênero dentro do um sistema nacional brasileiro no período de 1996 e 2007.

Renata Érica de Souza (1999): “Questões de gênero na infância e na escola” em sua dissertação de mestrado procurou identificar, no cotidiano escolar, as concepções e relações de gênero entre as crianças e crianças e o “outro-adulto” da instituição (professores, funcionários e diretoria), apontando tanto as ações que rompem quanto as que reproduzam a lógica da matriz heterossexual a qual sustenta a analogia entre homem e gênero masculino e entre mulher e gênero feminino. Carolina Faria Alvarenga (2008), em sua tese; “Relações de gênero e trabalho docente: jornadas e ritmos no cotidiano de professores e professoras” realizaram um levantamento importante da produção sobre o trabalho docente e gênero, no qual a pesquisadora apresenta o que já foi produzido e quais são as principais tendências e lacunas da área, fazendo uma análise sucinta do trabalho docente ao longo do tempo e mostrando os significados femininos e masculinos que o perpassam. Fabiane Freire França (2009): em sua dissertação “A contribuição dos estudos de gênero a formação docente: uma proposta de intervenção”, realizada em nossa Universidade discutiu conceito de gênero

apresentado por professores e professoras de 5ª e 6ª séries de uma escola pública da cidade de Sarandi/PR, bem como realizou uma intervenção de caráter psicopedagógico com tais docentes.

Tendo em vista, a escassez de trabalhos acadêmicos envolvendo o tema relacionado no presente artigo, este projeto teve como objetivo investigar os sentidos que familiares atribuem ao trabalho sobre gênero realizado pela escola. Para sua realização, supomos que a posição dos familiares sobre o tema fornece elementos fundamentais para a construção de comportamentos e regras referentes ao gênero neste processo inicial de desenvolvimento da criança, bem como para o direcionamento do trabalho escolar.

2 BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DOS ESTUDOS FEMINISTAS

Para esta discussão tomaremos como base as idéias de Dagmar Estermann Meyer (2008), apresentadas em seu artigo: “A constituição de um campo de estudos feministas no século XX”. A autora faz referência ao primeiro e ao segundo momento do movimento feminista, o primeiro momento influenciado pelo movimento “sufragista”, no qual as mulheres buscavam o direito de voto. Assim no Brasil, este movimento teve início 1890 com a Proclamação da República, o direito ao voto se estende as mulheres brasileiras até a constituição de 1934.

Esta conquista ao direito de votar motivou outras reivindicações, como o direito a educação, as condições dignas de trabalho, ao exercício da docência. Meyer (2008) ressalta que apesar da história fazer referência a um feminismo liberal e burguês, neste contexto histórico era possível a visualização de vertentes políticas que faziam do feminismo um movimento heterogêneo e plural:

[...] Basicamente, naquele período histórico, se poderia fazer referência a um feminismo liberal ou burguês, que se engajou mais na luta pelo direito ao voto e pelo acesso ao ensino superior, a um feminismo que se aliou aos movimentos socialistas que lutavam pela formação de sindicatos e por melhores condições de trabalho e salário, e a um feminismo anarquista que articulou à agenda pelo direito à educação questões como o direito de decidir

sobre o próprio corpo e sua sexualidade. O movimento é, pois, desde essas origens, multifacetado: de muitos e diferentes grupos de mulheres e de muitas e diferentes necessidades [...] (MEYER, 2008, p.12).

No âmbito educacional, uma das conquistas adquiridas neste primeiro momento do Movimento Feminista, Madsen (2008), em sua recente tese de mestrado, destaca a importância da educação neste período afirmando o seguinte:

[...] A educação foi um tema central da agenda feminista na passagem do século XIX para o século XX, quando a ênfase das demandas do movimento se localizava na possibilidade de acesso ao mundo do trabalho como estratégia de emancipação e independência. Quando o acesso a educação passa a ser um direito garantido formalmente para as mulheres (do mundo ocidental, vale ressaltar), a educação deixa de ser ponto prioritário das reivindicações feministas [...] (MADSEN, 2008).

A autora chama a atenção na citação quando a educação assume um direito garantido para as mulheres do mundo ocidental, ela deixa de ser prioridade das reivindicações do movimento feminista.

De acordo com Meyer (2008), nos países ocidentais em 1960 e 1970, inicia-se o segundo momento do movimento feminista. Em um contexto de inúmeros debates e discussões, influenciados pelo movimento de contestação à sociedade burguesa em maio de 1968 em vários locais do mundo. No Brasil, este segundo momento surge no contexto dos movimentos de oposição aos governos da ditadura militar, em seguida pela redemocratização da sociedade brasileira, no início da década de 80. Neste momento, o feminismo tem por objetivo o reconhecimento da necessidade de investimentos na produção do conhecimento com o desenvolvimento das pesquisas não apenas com objetivo de denunciar, mas compreender e explicar a subordinação e a invisibilidade política que historicamente as mulheres foram submetidas.

Meyer (2008) explica que tal subordinação e invisibilidade estariam sendo confrontadas, há muitos anos pelas mulheres camponesas e das classes trabalhadoras, influenciadas pela necessidade do cotidiano de assegurar sua subsistência, e de desempenhar fora de casa atividades na lavoura, na manufatura e conseqüentemente com o processo de industrialização e as primeiras fábricas instaladas. A pesquisadora chama a atenção em

relação às mulheres americanas da classe burguesa, uma vez que desde a segunda metade do século XX passaram a ocupar outros espaços como: escola e hospitais. As atividades desenvolvidas eram a de apoio a assistência social e educação, mas ainda controladas pelos homens.

A maneira como as mulheres foram se organizando como “trabalho de mulher” nas diversas sociedades e países tornaram-se objetos de investigação e estudos no campo das mulheres, para a discussão de seus interesses, necessidades e dificuldades que enfrentavam. Os estudos mostraram informações antes inexistentes, demonstrando estatísticas específicas sobre condições de vida de diferentes classes de mulheres, denunciando o “sexismo” e a opressão nas relações de trabalho e nas práticas educativas. Além disso, analisaram como este sexismo era reproduzido nos livros didáticos, levando para o campo da pesquisa temas menores relacionados ao cotidiano familiar, à sexualidade, ao trabalho doméstico entre outros.

A trajetória do feminismo foi e continua permeada por confrontos e resistências, tanto para aqueles/as que utilizavam e reforçavam as justificativas biológicas ou teológicas para diferenciar as desigualdades entre homens e mulheres, tanto quanto aqueles que defendiam a centralidade da categoria de classe social para compreender as desigualdades sociais na perspectiva marxista:

E é nesse contexto que as feministas se viram frente ao desafio de demonstrar que não são características anatômicas e fisiológicas, em sentido estrito, ou tampouco desvantagens socioeconômicas tomadas de forma isolada, que definem diferenças apresentadas como justificativa para desigualdades de gênero. O que algumas delas passariam a argumentar, a partir daqui, é que são os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se re-conhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico. Um grupo de estudiosas anglo-saxãs começaria a utilizar, então, o termo gender, traduzido para o português como gênero, a partir do início da década de 1970 (MEYER, 2008, p.14).

Meyer (2008) ressalta que o ponto central nas discussões foi demonstrar que o conceito de gênero pretendia expor as posturas e comportamentos que a sociedade colocava sobre o corpo sexuado. Assumindo esta perspectiva, enfatiza a construção social de gênero que não era necessariamente acompanhada de questões sobre a “natureza” biológica universal do corpo e do sexo masculino e feminino. Assim, em algumas dessas vertentes operava a ideia de que o social e a cultura agem sobre uma base biológica universal que os antecede.

2.1 GÊNERO, ESCOLA E CRIANÇA

Joan Scott (1995) é considerada uma das precursoras do estudo de gênero e influenciou fortemente essas ideias no Brasil, por intermédio das obras de Louro (1999). Para Scott (1995) o termo gênero apareceu entre as feministas americanas “que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995 apud LOURO, 1999, p.72). Com a utilização da palavra gênero, fica marcada uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso dos termos como sexo ou diferença sexual. Além disso, gênero enfatiza igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. De acordo com essa visão, “as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado”. Nesse sentido, fez-se necessário considerar a história dos homens e não apenas das mulheres, a história dos meninos e não apenas das meninas.

Assim, o conceito serve como uma ferramenta política acrescenta Scott (1995), ou seja, ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não existe a pretensão de negar o caráter biológico, mas enfatizar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. O conceito passa a se referir ao modo de como essas características sexuais são entendidas e representadas, ou como são trazidas para a prática social e que se tornam parte do processo histórico (SCOTT, 1995, p.72).

A definição de gênero pode ser colocada por duas proposições de acordo com Scott (1995 apud ALVARENGA, 2008 p.19). A primeira se refere ao gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”, com quatro elementos inter-relacionados: símbolos que evocam representações; conceitos normativos; concepção de política e referência as instituições e a organização social, que

incluem parentesco como: mercado de trabalho, educação e sistema político; e identidades subjetivas que permitem refletir como as identidades de gênero foram sendo construídas.

A segunda proposição se refere ao conceito de gênero definido como “uma forma primária de dar significado as relações de poder”, ou seja, “um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1995, p.88). Esse conceito legitima e constrói relações sociais possibilitando, por exemplo, entender como a política constrói o gênero e este constrói a política, assim como compreender como as relações de gênero delineiam as relações sociais ao mesmo tempo em que estas edificam o próprio gênero e a própria política.

A autora salienta que nesta direção, a suposta oposição entre homens e mulheres passa a ser problematizada, contextualmente definida, repetidamente construída e não mais vista como unívoca e pré-determinada naturalmente. Assim, abandona-se a ideia de uma causa ou origem única e universal para a dominação masculina, enfatizando a complexidade e a heterogeneidade das relações sociais. Uma redefinição das noções tradicionais da história assinala Alvarenga (2008), seria possível ao incluir, no campo de pesquisa, o estudo das mulheres, tanto sua experiência pessoal e subjetiva quanto suas atividades públicas e políticas, tal metodologia implicaria, para Scott (1995, p.73), “não somente uma nova história das mulheres, mas também uma nova história”.

No entanto, a autora ressalta que as muitas tentativas dos historiadores/as para definir e teorizar gênero tem se limitado a uma abordagem apenas descritiva, ou seja, não interpretam, não explicam ou não atribuem uma causalidade à realidade. Geralmente, entendem gênero como sinônimo de mulheres ou sugerem que as informações sobre as mulheres incluem, necessariamente, informações sobre os homens.

Partindo dessa perspectiva, para Louro (1997), o que se pretende é recolocar o debate no campo social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. No entanto, as justificativas para as desigualdades não poderiam ser buscadas nas diferenças biológicas (se é que essas podem ser compreendidas fora da constituição social), e sim, nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, e nas formas de representação dessa sociedade. A autora enfatiza a essa questão definindo o conceito de gênero como relacional:

O conceito passa a ser usado, então, como um forte apelo relacional, já que é no âmbito das relações sociais que se constroem os gêneros. Desse modo, ainda que os estudos sociais continuem priorizando as análises sobre as mulheres, estarão agora, de forma muito mais explícita, referindo-se também aos homens. Busca-se, intencionalmente, contextualizar o que se afirma ou se supõe sobre os gêneros, tentando evitar as afirmações generalizadas a respeito da “Mulher” ou do “Homem” (LOURO, 1997, p.22).

A partir do momento em que o conceito afirma o caráter social do feminino e do masculino, torna-se obrigatório levar em consideração as distintas sociedades e os distintos momentos históricos de que se tratam. Se exige que o conceito passe a ser pensado de modo plural, analisando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Essas concepções de gênero passam a ser observadas não apenas em determinadas sociedades ou momentos históricos, mas no interior de determinada sociedade considerando os diversos grupos existentes (étnicos, religiosos, raciais e de classe) que constituem essa sociedade.

No Brasil, no final dos anos 80, em um primeiro momento mais timidamente e depois de forma mais ampla, as feministas passaram a utilizar o termo “gênero” para designar as diferenças sociais, culturais e de poder entre homens e mulheres. Fundamentalmente, a característica social e relacional do conceito não deve, no entanto, levar a pensá-lo como construção de papéis masculinos e femininos. Esses papéis seriam os padrões ou regras arbitrárias estabelecidas pela sociedade aos seus membros e que definem seus comportamentos, seu modo de vestir, modo de se relacionar, ou de se portar na sociedade. Por meio do aprendizado desses papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado e inadequado, para um homem e para uma mulher, para meninos e meninas na sociedade, respondendo a essas expectativas.

Quando se discute o aprendizado dos papéis masculinos e femininos somos levados a fazer uma análise sobre os indivíduos e as relações interpessoais. Não seriam examinadas apenas as formas múltiplas que as masculinidades e as feminilidades poderiam assumir, mas também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas, dos símbolos entre outros constituem as hierarquias sobre os gêneros (LOURO, 1997, p.24).

Madsen (2008 p.25) entende a noção de gênero como uma dimensão das relações sociais que demarca hierarquicamente os papéis sociais culturalmente associados a mulheres e

homens. Essa demarcação atribui mais poder aos papéis masculinos exercidos por homens e menor valor e poder aos papéis femininos exercidos por mulheres. A construção social do gênero – assim como a construção social da raça – é uma das bases de sustentação da estrutura social sobre a qual vivemos, na medida em que define espaços de atuação (público e privado) específicos para homens e mulheres e também organiza economicamente a sociedade em torno da família heterossexual constituída pelo homem-produtor e pela mulher-cuidadora.

Para a autora, gênero é definido em termos de uma estrutura social arbitrariamente construída e que é refletido no processo de construção das identidades subjetivas, ou seja, da identidade de meninos e meninas. Falar em igualdade de gênero significa buscar formas de desconstruir a ordem vigente no sentido da eliminação das hierarquias de poder socialmente definidas por homens e mulheres, e na dissolução dos obstáculos culturais, econômicos e legais para a expressão e a experiência das identidades de gênero individuais (MADSEN, 2008).

Louro (2001) defende que falar de relações de gênero é falar das características atribuídas a cada sexo pela sociedade e sua cultura. Braga (2010), em estudo posterior, reitera que a diferença biológica é apenas o ponto de partida para a construção social do que é ser homem ou ser mulher, ou melhor, as diferenças anatômicas de nascer macho ou fêmea. Sexo é atributo biológico, enquanto gênero é uma construção social e histórica.

Estudos e pesquisas, como o de Louro (1997), mostra que gênero é uma construção que se inicia muito cedo na formação da identidade dos indivíduos. Para Louro (1997), o gênero do indivíduo vai se estabelecendo desde a infância.

Na atualidade, a infância tem tomado o centro nas relações que envolvem o mundo infantil, ou seja, existe uma separação para as questões relacionadas às crianças e adultos. No entanto, se observamos na história, nos fornece elementos que provam que não eram essas as relações entre adultos e crianças.

Magda Sarat Oliveira (2005), em seu trabalho sobre “o surgimento do conceito de infância: do renascimento á modernidade” afirma que:

[...] No decorrer dos tempos, a presença da criança na organização social passou por transformações que deram origem a diferentes concepções sobre a infância, as quais, por sua vez, estiveram profundamente marcadas pela

forma como, nesse processo, os adultos perceberam e trataram as crianças [...] (OLIVEIRA, 2005, p.13).

Para a autora, a infância é mais que um período biológico da vida das pessoas, é também construído historicamente, socialmente e culturalmente, isto é, determinada pela organização da sociedade nas diferentes épocas. As diferentes áreas de estudo como, a Psicologia, Sociologia, a História, a Filosofia, a Antropologia, Pedagogia, entre outras, nos mostra que o conceito de infância e a percepção sobre a criança vão se constituindo e passando por transformações da maneira como adultos e crianças se relacionam e expressam esses relacionamentos.

Nos dias atuais, a infância tem assumido o centro de estudos e pesquisas, mas tornou-se importante destacar que em momentos anteriores foi caracterizada por sua inexistência social e de interesse intelectual. O desprezo pela categoria social infância foi manifestado também nas atitudes dos adultos em relação às crianças, principalmente nas classes sociais inferiores. Oliveira (2005) ressalta que o conceito de infância e sua percepção começam a ser motivo de preocupação nas classes sociais altas ainda assim a infância como categoria social se constituiu em uma lenta construção histórica.

A autora chama a atenção para o conceito de infância entre alguns importantes pensadores e filósofos, como Santo Agostinho, para esse estudioso a infância era “um mal necessário, uma condição próxima ao estado animalesco e primitivo” (OLIVEIRA, 2005, p.16). Para o filósofo, além de sua condição irracional, a criança seria uma “representação do pecado original”, pois foi concebida em pecado.

Oliveira (2005) destaca que infância na Idade Média não era reconhecida como parte da sociedade. Os dados da pesquisa de Ariés (apud OLIVEIRA, 1981) sobre iconografia religiosa e leiga da Europa Medieval, demonstraram que a arte representava a imagem da criança como adultos em miniatura. A pesquisa mostra que as mudanças foram ocorrendo com o surgimento do “sentimento de infância”, não no sentido de afeição pelas crianças, mais de consciência de suas características e particularidades. Isto significa que a sociedade começou a ver as crianças como seres diferentes do adulto, e que necessitavam de um tratamento diferenciado. Por essa razão, surge a necessidade de organizar a sociedade de modo a possibilitar o desenvolvimento próprio da criança, como o seu modo próprio de vestir, de se comportar, de se relacionar, de falar e de brincar.

Postman (1999) acrescenta que no final do século XVI o costume exigia que as crianças usassem roupas diferenciadas dos adultos, a característica dos adultos e das crianças era perceptível nas pinturas do século XVI em diante, ou seja, as crianças não eram mais consideradas adultos em miniaturas, a linguagem começa a se diferenciar da fala adulta, o que não ocorria no século XVII, que o jargão e a gíria infantis eram desconhecidas, os livros de pediatria entram em circulação.

No entanto, conforme Oliveira (2005) é na modernidade que a infância se constitui como categoria social. Esse período é caracterizado pela necessidade de formar um novo homem e a sociedade se organiza nesta direção: transformação no mundo do trabalho e na produção de vida material. As crianças passam, então, a ser reconhecidas como possibilidade de formação desse novo homem.

Segundo Postman (1999), para que a ideia de infância se torne concreta no mundo moderno, foi necessário que no mundo adulto ocorresse uma mudança, e esta mudança gerasse uma nova definição da criança. O autor mostra como a tipografia criou um novo mundo simbólico (letrado) que exigiu uma nova concepção de idade adulta e excluiu as crianças. Com a exclusão das crianças do mundo adulto letrado fez-se necessário encontrar outro mundo em que pudesse ser inserido, este novo mundo passou a ser conhecido como a “infância”.

O vínculo entre educação e infância levou algum tempo para que fossem desenvolvidas, as tentativas de estabelecer classes ou séries de alunos era baseada inicialmente na capacidade de leitura dos alunos, e não em suas idades cronológicas. Ariés (apud POSTMAN, 1999, p.56-57) explica que “[...] a organização de classes escolares como uma hierarquia de competência de leitura trouxe a compreensão da natureza especial da infância ou da adolescência e da ideia de que dentro dessa infância ou adolescência existia uma variedade de categorias [...]”.

Da perspectiva do autor, a percepção social da criança foi construída primeiramente na escola o que tornou visíveis os estágios de seu desenvolvimento. Assim, quando o modelo de infância tomou forma, o modelo de família moderna toma forma também. O essencial acontecimento na criação da família moderna, Ariés (1981), ressalta que foi a invenção e depois a expansão da escolarização formal.

[...] a exigência social de que as crianças fossem formalmente educadas por longos períodos levou a uma reformulação do relacionamento dos pais com os filhos, suas expectativas e responsabilidades tornaram-se mais sérias e mais numerosas quando os pais passaram a ser tutores, guardiões, protetores, mantenedores, punidores, árbitros do gosto e da retidão [...] (ÁRIES apud POSTMAN, 1999 p.58).

As modificações na concepção da criança repercutem na família e, segundo Postman (1999), a família precisava assegurar que as crianças recebessem educação na escola, além de proporcionar educação em casa.

Louro (1997) ressalta que desde, seu surgimento a escola exerce uma ação distintiva, ou seja, ela promove uma distinção entre os que têm acesso a ela e os que não o tem. Por meio de muitos mecanismos de classificação, ordens e hierarquias a escola internamente faz essa divisão, ou seja, a escola que foi um legado pela sociedade ocidental moderna é que iniciou por separar os adultos de crianças, católicos de protestantes, causando assim, a diferença entre ricos e pobres, conseqüentemente foi à escola que separou os meninos das meninas (LOURO, 1997, p.57). Além dessas diferenças, distinções e desigualdades a escola produz a diferença entre meninos e meninas, homens e mulheres. Louro (1997) afirma que:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros e crucifixos, santos ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as a sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 1997, p.58).

As diferentes comunidades ao decorrer da história - em seu interior, em diferentes grupos sociais, construíram diversas maneiras de conhecer e lidar com o tempo e espaço: de diversas maneiras valorizavam o tempo do trabalho e o tempo do ócio; o espaço da casa ou da rua, delimitando assim os lugares que eram permitidos ou proibidos - determinaram os sujeitos que poderiam ou não transitar por eles, decidindo qual o tempo que importava - o da vida ou depois dela; apontaram formas adequadas para que cada pessoa ocupar (ou gastar) o tempo é por meio, de muitas instituições e práticas, que essas concepções foram e vão sendo

aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase “naturais” ainda que sejam fatos “culturais”, a escola é parte importante desse processo (LOURO, 1997.p.60).

Nesta perspectiva, a educação pode vir a desempenhar papel importante neste sentido, pois a escola é um dos espaços para a disseminação dessas relações que são em ultima culturais. Braga (2010, p.206) ressalta que “a escola, que tem por função social a transmissão da aprendizagem formal, científica e organizada historicamente, ainda apresenta inúmeras dificuldades em trabalhar a temática de gênero e sexualidade em todos os aspectos”.

Nesse sentido, a autora afirma que:

[...] vários são os assuntos discutidos no âmbito escolar, tais como: alfabetização, meio ambiente, projetos nas áreas de diversas ciências-exatas, humanas, biológicas etc., porém um dos temas que dificilmente é debatido na escola é a questão de gênero, isto é, como ser homem ou ser mulher em nossa sociedade. ‘Hoje se diz diferença de gênero’ e não’ diferença de sexo [...] (BRAGA, 2010, p.205).

Louro (1997) ressalta sobre o aspecto de que esta “naturalidade”, fortemente construída pode impedir de notar que, no interior das escolas atuais, onde meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas, se movimentem, circulem e se agrupem de maneiras distintas. No entanto, o que pode ser observado, é que meninos parecem precisar de mais espaço que as meninas, ou seja, preferem “naturalmente” atividades ao ar livre.

Nos momentos em que envolvem as brincadeiras, nota-se que os meninos parecem “invadir” o espaço das meninas, interrompendo suas brincadeiras, conseguindo assim, uma forma de se inscreverem na “ordem das coisas”. É provável que pareça “natural” que algumas crianças, possam usufruir o tempo livre, enquanto outras precisam trabalhar após o horário escolar, e que algumas têm que “poupar” enquanto outras tenham o direito a “matar” o tempo. Um longo aprendizado, “coloca cada qual em seu lugar”, mas as divisões de raça, de classe, etnia, sexualidade e gênero estão, sem dúvida, implicadas nessas construções e é somente na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação ”lógica” que as rege. Assim, Louro (1999, p.61), afirma que:

“Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parece penetrar nos sujeitos, ao mesmo

tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades ‘escolarizadas’.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornaram-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e calar; se aprende a preferir. Todos esses sentidos, segundo Louro (1999) são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheçam os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os incidentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras.

Dessa maneira, todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, pois confirmam e produzem diferenças, são evidentes que os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas, ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens; reagem, respondem, recusam ou vão assumindo inteiramente. E sob as novas formas, a escola continua imprimindo sua “marca distintiva” sobre esses sujeitos, seja por meio de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizando e distinguindo os corpos e as mentes.

Desse modo, a escola contribui para a formação da identidade desses indivíduos e o gênero é constituinte dessa identidade. Aproximando à perspectiva crítica da educação aos Estudos Feministas e aos Estudos Culturais podemos compreender os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas identidades que não são fixas ou permanentes, que se transformam e que às vezes até se contradizem. Neste sentido, pertencemos a diferentes grupos étnicos, sexuais, de classe, de gênero, entre outros- constituindo o sujeito levando a se perceber como se fosse “empurrado a diferentes direções”.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa de caráter exploratório. De acordo com Trivinõs (1987, p.109), os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e aprofundam seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos sobre um determinado tema. Assim, esta pesquisa, de caráter qualitativo,

buscou fornecer subsídios para a discussão sobre o trabalho que a escola e a família desenvolvem na formação e conceito de gênero no Ensino Fundamental.

O levantamento de dados envolveu familiares, essencialmente as mães dos alunos, uma vez que foram elas as presentes nos inícios e finais de aula quando a pesquisadora realizava as entrevistas. A escola investigada – uma escola pública de Maringá – foi a mesma na qual a pesquisadora realizou seu Estágio de Docência do curso de Pedagogia/UEM. A pesquisa realizou-se mediante a autorização da escola e o aceite das mães conforme as normas do Comitê de Ética desta Universidade. As 19 mães que aceitaram participar da pesquisa foram solicitadas a participar de uma entrevista individual semi-estruturada. As entrevistas tiveram a duração entre 15 e 20 minutos.

A entrevista envolveu questões referentes aos sentidos e expectativas que pais e familiares apresentam sobre a formação de gênero pela escola. Estas questões foram organizadas pela presente pesquisadora e trataram dos dois temas – sentidos e expectativas: 1- Você acha que a escola está ensinando como as meninas devem se comportar como meninas e os meninos a se comportar como meninos? 2-Como você acha que a escola esta ensinando? 3- Você concorda com o trabalho da escola? Ou não concorda? Por quê? 4-Se você pudesse dar sua opinião sobre esse trabalho o que sugeriria para as professores/as?

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As respostas coletadas evidenciam que os pais parecem não ter pensado que na formação de gênero estar ligado à escola e sim à família. Partindo deste pressuposto observamos um desconhecimento sobre o assunto estar ligado à escola e quando relacionado à escola o tema formação de gênero é ligado a disciplina/indisciplina, e por fim, a tendência em acreditar que meninos e meninas devem ser separados.

Quadro1: Você acha que a escola está ensinando como as meninas devem se comportar como meninas e os meninos a se comportar como meninos?

Respostas	Quantidade	Valores em (%)
Não, Ensina	6	31,58%
Sim, Ensina	7	36,84%
Ensina em Casa	2	10,53%
Não sabe se a Escola ensina	4	21,5%
TOTAL	19	100%

No quadro 1, observamos que 31,58% (6) familiares acreditam que a escola não tem ensinado a meninos a se comportarem como meninos e meninas como meninas, 36,84% (7) afirmam que a escola tem ensinado, e um número reduzido de 10,53%(2) afirmam que o assunto deve ser ensinado em casa e não na escola, e por fim, 21,05%(4) não souberam responder e afirmam não saber que a escola ensina, em valores percentuais o número pode ser pouco, mas preocupante pois demonstra que os pais não se interessam com a educação dos filhos.

Apesar de (36,84%) dos pais acreditarem que a escola ensina os papéis de meninos e meninas (21,05%) dos pais afirmar não saber se isto acontece. De acordo com Louro (1997), a escola desde seu surgimento vem exercendo uma ação distintiva, ou seja, promove uma distinção entre o que tem acesso a ela e os que não têm acesso. Partindo deste princípio, a autora ressalta que foi por meio de muitos mecanismos de classificação, ordens e hierarquias a escola internamente faz essa divisão. A escola que foi um legado pela sociedade ocidental moderna é que iniciou por separar os adultos de crianças, católicos de protestantes, causando assim, a diferença entre ricos e pobres, conseqüentemente foi à escola que separou os meninos das meninas (LOURO 1997).

Além dessas diferenças, distinções e desigualdades a escola produz a diferença entre meninos e meninas, homens e mulheres. Da mesma maneira que a escola faz esta distinção, ela pode influenciar nas questões relacionadas a comportamentos entre meninas e meninos. A autora ressalta ainda que: “A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode - ou não pode fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros e crucifixos, santos ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os

sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as a sua razão de existir. “Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos ‘fazem’ sentido, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos” (LOURO, 1997, p.58).

A quantidade de pais que acreditam que a escola não tem relação com essa aprendizagem, (31,58%) dos entrevistados, leva-nos a supor que não tem a noção clara do que escola ensina aos seus filhos. Para Postman (1999), a percepção social da criança foi construída primeiramente na escola o que tornou visíveis os estágios de seu desenvolvimento. Assim, quando o modelo de infância tomou forma, o modelo de família moderna toma forma também. O acontecimento essencial na criação da família moderna, segundo Áries (1981), foi a invenção e depois a expansão da escolarização formal.

Apenas 10,53% (2) pais acreditam que questões relacionados ao comportamento é função da família e não da escola. O pequeno número de pais que apresentam esta resposta vai ao encontro das afirmações de Postman (1999), segundo quem, as modificações na concepção da criança repercutem na família, para o autor a família precisava assegurar que as crianças recebessem educação na escola, além de proporcionar educação em casa.

Quadro 2: Como você acha que a escola esta ensinando?

Respostas	Quantidade	Valores (%)
Orientações / Palestras	9	47,36%
Maneiras de se comportar	3	15,79%
sim, ensina	2	10,53%
Não ensina	5	26,32%
Total	19	100%

Neste quadro observamos que 47,36% (9) familiares relataram que a escola deveria ensinar os assuntos discutindo por meio de orientação e palestras, mas nem sempre a escola dispõe de estrutura para essas atividades com profissionais da área relacionados ao assunto. Estes dados correspondem às conclusões de Braga (2010), de que vários são os assuntos discutidos no âmbito escolar, tais como: alfabetização, meio ambiente, projetos nas áreas de diversas ciências-exatas, humanas, biológicas entre outros, porém um dos temas que

difícilmente é debatido na escola é a questão de gênero, isto é, como ser homem ou ser mulher em nossa sociedade. Nessa direção a autora afirma: “Hoje se diz “diferença de gênero” e não” diferença de sexo [...]“(BRAGA, 2010, p.205).

Em contrapartida, 15,79% (3) familiares afirmam que a escola deve ensinar as maneiras de meninos e meninas a se comportarem nos modos de vestir, falar; 2 (10,53%) afirmam que a escola ensina esses modos, apenas 26,32%(5) dizem que a escola não ensina. A posição dos familiares entrevistados corresponde aos argumentos de Louro (1999), para quem gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas para se tornarem parte de seus corpos. Neste ambiente se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e calar; se aprende a preferir. Todos esses sentidos, afirma a autora, são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheçam os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os incidentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras.

Todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, pois confirmam e produzem diferenças, são evidentes que os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas, ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens; reagem, respondem, recusam ou vão assumindo inteiramente. E sobre as novas formas, a escola continua imprimindo sua “marca distintiva” sobre esses sujeitos, seja por meio de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizando e distinguindo os corpos e as mentes. As respostas dos entrevistados de que a escola contribui para a formação da identidade desses indivíduos, e o gênero é constituinte dessa identidade.

As respostas encontradas mostram se aproximar da perspectiva crítica da educação e dos Estudos de Gênero, de acordo com os quais os sujeitos apresentam identidades plurais, múltiplas identidades que não são fixas ou permanentes, que se transformam e que às vezes até se contradizem.

Quadro3: Você concorda com o trabalho da escola? Ou não concorda? Por quê?

Respostas	Quantidade	Valor (%)
Sim, concorda	19	100 %
Não concorda	0	0 %
Total	19	100%

De acordo como o quadro acima (Quadro 3), 100% (19) dos participantes da pesquisa concordam com o trabalho realizado pela escola foi o esperado em relação ao comportamento de meninos e meninas. Estas respostas vão ao encontro das afirmações de Braga (2010), de que a educação pode desempenhar papel importante neste sentido. Para a autora, a escola é o espaço de disseminação das relações culturais, e que a função da escola tem por função social a transmissão da aprendizagem formal, científica e organizada historicamente. Os dados também concordam com as posições de Louro (1997), ressalta a contribuição da escola para a formação da identidade dos indivíduos.

Quadro 4: Se você pudesse dar sua opinião sobre esse trabalho o que sugeriria para as professoras/as?

Respostas	Quantidade	Valor (%)
Sem, sugestões	3	15,79
Sugestões	16	84,21%
Total	19	100%

O quadro acima mostra que 84,21%(16) familiares opinaram que a escola deve promover orientações e palestras relacionadas ao assunto desta pesquisa, enquanto 15,79% (3) não opinaram. As respostas fornecidas pelos entrevistados nos levam a supor que a maior parte dos pais entende a importância da participação da escola educação de seus filhos. Demonstram, entender que a escola é o espaço de transmissão de conhecimento a aprendizagem, assim como um espaço de relações, de opiniões, como afirma Postman (1999).

Na perspectiva do autor, a identidade da escola é construída parcialmente na escola. O modelo de infância foi tomando forma ao mesmo tempo em que foi se estabelecendo o modelo de família e de escola da modernidade. Tanto a escola como a família assumiu o seu papel transmissão de conhecimentos incluindo valores, comportamentos, atitudes, crenças e conceitos, além dos esperados conteúdos científicos escolares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir as reflexões aqui apresentadas, em um primeiro momento, retomaremos o objetivo deste trabalho que foi o de investigar os sentidos que por pais e professores atribuem ao trabalho relacionado ao gênero por parte de uma escola do Município de Maringá/ PR.

Em um segundo momento, supomos que para a realização da pesquisa a posição dos familiares sobre o tema nos fornece elementos fundamentais para a construção de comportamentos e regras referentes ao gênero neste processo inicial de desenvolvimento da criança.

Os dados coletados nos mostram que a maioria dos pais não tem clareza sobre o papel da escola na formação de gênero de seus filhos. Além de não saberem se a escola esta exercendo este papel, o familiar também não tem clareza se esta é uma das funções da instituição escolar. Os familiares entrevistados parecem não ter pensado sobre o tema até o momento da entrevista realizada pela pesquisadora. Para estes familiares, a escola poderia participar do processo de formação do gênero de seus filhos por meio de palestras e orientações. É possível supormos que para estes familiares a influencia da escola sobre a formação de seus filhos neste campo de suas vidas é e deve ser apenas indireta.

Diante dos resultados obtidos nesta pesquisa, pensamos que ao decorrer deste trabalho as dúvidas foram ainda maiores do que no momento em que foi iniciado todo o processo até aqui percorrido.

Os dados relatados na presente pesquisa nos levam a considerar que a família não tem se dado conta da forte influência da escola sobre a formação de gênero da criança,

principalmente em se tratando da regras e comportamentos, como identificamos nos trabalhos de Louro (1997). Contrariamente aos familiares entrevistados, a autora afirma que A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o ‘lugar’ dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas posição com a qual concordamos plenamente (LOURO, 1997, p.58).

Embora os familiares não tenham manifestado essa preocupação e essa consciência, vários estudos mostram que a escola tem por função delimitar espaços ensinando a meninas e meninos a se comportar, a família também exerce função importante neste processo. Como vimos em Postman (1999), a percepção social da criança foi construída primeiramente na escola o que tornou visíveis os estágios de seu desenvolvimento.

Assim, apesar de que a família e a escola continuem exercendo uma função essencial no desenvolvimento da criança, as famílias parecem reconhecer a influência de suas ações, mas não a da instituição escolar em uma esfera tão íntima e pessoal e, ao mesmo tempo, extremamente social como a construção do comportamento de gênero de seus filhos. Supomos que, talvez exatamente por parecer tão íntima e pessoal essa formação parece passar longe de uma instituição pública como a escola. Contrariamente, segundo os estudos aqui revisados, a construção do gênero é um processo eminentemente social e de responsabilidade de diferentes instituições sociais, entre as quais a escola é apenas mais uma delas.

Concluimos, em razão dessas considerações, que os educadores precisam definir com maior clareza suas funções diante da sociedade: a escola precisa informar aos familiares o que realmente ela ensina e tem ensinando; além de informação, contudo parece se converter em uma ação necessária por parte das duas instituições – família e escola – discussão, reflexão e decisão conjunta sobre o encaminhamento a ser dado por ambas na formação de seus filhos e alunos. A tomada de consciência das duas instituições sobre um fato já em processo (a influência de ambas sobre a formação de gênero das crianças) poderia levar seus filhos e alunos a um menor sofrimento pessoal e a uma melhor compreensão sobre diferença, preconceito e desigualdade social.

6 REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Carolina Faria. **Relações de gênero e trabalho docente: jornadas e ritmo no cotidiano de professoras e professores.** 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200815133002010001P6>> Acesso em: 12 de jun. de 2009.

BRAGA, Eliane Rose Maio. **Gênero, sexualidade e educação: questões pertinentes á pedagogia.** Maringá: Eduem,2010.

CARVALHO, Elma, FAUSTINO, Rosângela (organizadoras): **Educação e diversidade cultural.** Maringá: Eduem, 2010.

FRANÇA, Fabiane Freire. **A contribuição dos estudos de gênero a formação docente: uma proposta de intervenção.** 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081153001010009P0>> Acesso em: 12 de jun.de 2008.

LOURO, Guacira Lopes, Jane Felipe, Silvana Vilodre Goellner (organizadoras): **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, Vozes, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, Vozes, 2001.

MADSEN Nina. **A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)** Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20081153001010009P0>> Acesso em:12 de jun.de 2009.

OLIVEIRA, Magda Sarat. (org.). **O surgimento do conceito de infância: do renascimento á modernidade.** Maringá, Eduem: 2005.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, Vozes, 2008.

NEIL, Postman. **O desaparecimento da infância.** Rio de janeiro: Graphia, 1999.

NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Org.). **Corpo, gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis, Vozes, 2003.p.53.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.20, n2, p.71-99, jul/dez.1995.

SOUZA, Érica Renata. **Questões de gênero na infância e na escola**. 1999. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=19996133003017016P0>> Acesso em: 12 de jun.de 2009.

TRIVINÔS, A.N.S. **Introdução á pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1897.