



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ELIZÂNGELA DE SOUZA RAMALHO

QUESTÕES DE GÊNERO NAS SÉRIES INICIAIS

CAMPINA GRANDE – PB

2014

ELIZÂNGELA DE SOUZA RAMALHO

QUESTÕES DE GÊNERO NAS SÉRIES INICIAIS

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a Dra. Valdecy Margarida da Silva

CAMPINA GRANDE – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

R165q Ramalho, Elizângela de Souza.
Questões de gênero nas séries iniciais [manuscrito] / Elizângela de Souza Ramalho. - 2014.
23 p. : il. color.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.
"Orientação: Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva,
Departamento de educação".

1. Gênero masculino. 2. Gênero feminino. 3. Educação primária. 4. Prática pedagógica. 5. Preconceito. I. Título.
21. ed. CDD 372

ELIZÂNGELA DE SOUZA RAMALHO

QUESTÕES DE GÊNERO NAS SÉRIES INICIAIS

Monografia apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em 21 / 02 / 14

Profª Drª. Valdecy Margarida da Silva/UEPB

Orientadora

Profª. Drª. Paula Almeida Castro/UEPB

Examinadora

Profª. Ms. Maria Lúcia Serafim/UEPB

Examinadora

CAMPINA GRANDE- PB

2014

RESUMO

O presente trabalho trata-se de um estudo de questões de gênero nas séries iniciais. E tem como objetivo principal, esclarecer os preconceitos sociais políticos, sexuais, entre outros, em que sofre a mulher, por uma sociedade machista e preconceituosa. Foi feita uma pesquisa qualitativa através de observações feitas em duas creches na cidade de Campina Grande no período de duas semanas. O que nos mostra situações questionáveis no que se refere a gênero. O estudo foi feito através de observações sem intervenção referente em cada escola onde a pesquisa foi realizada. Dessa forma, entende-se que as práticas cotidianas da escola, estão repletas de ilustrações que fazem com que se perpetue as desigualdades entre o feminino e o masculino, que são tão presentes na cultura. Sendo assim, as práticas desenvolvidas nas escolas, que determina a incorporação de preconceitos, que são desfavoráveis a mulher. Para a realização desse estudo, tomamos como referencial teórico BOURDIEAU, PA (1999) e CARVALHO (200).

PALAVRAS-CHAVE: 1- Gênero 2- Preconceito 3- Práticas Pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal esclarecer os preconceitos sociais, políticos, sexuais, entre outros, em que se encontra a mulher, por meios de inferiorização da sua condição feminina. Isto se dá por meio de uma sociedade machista, preconceituosa e com valores patriarcais e heteronormativos, que garante, dessa forma, a supremacia do universo masculino.

Muitos são os preconceitos e as dificuldades enfrentadas pelas mulheres no decorrer dos anos, pelo simples fato de ser mulher. Começando na infância, passando pela adolescência e chegando à fase adulta, onde tipos de comportamentos são cobrados e exigidos por uma sociedade machista. Estas mesmas exigências não se dão com o sexo masculino, ao qual tudo se é permitido.

Neste estudo, utilizou-se o método qualitativo para as descrições e análises. Foram coletadas imagens em séries iniciais de duas creches escolhidas na cidade de Campina Grande, Paraíba, durante o ano letivo de 2008 e início de 2009, designadas como Creche 1 e Creche 2, para manter a ética profissional. Os dados obtidos foram analisados sob o paradigma crítico-interpretativo.

As concepções e relações de sexo, gênero como construções, a cultura como parte da histórica e dinâmica, que pode ser transformada através da ação educativa, a formação de habitus opostos para o masculino e o feminino e a violência simbólica como conceitos fundantes das desigualdades de gênero na sociedade, de acordo principalmente com as teorias de Bourdieu (1999, 2002) e Louro (1997).

2. DISCUSSÃO TEÓRICA

A questão do respeito às diferenças, sejam elas de origem social, de etnia, cor, credo ou de gênero, entre outras, têm sido alvo de discussões em todo o mundo. Para que aflorassem, foi necessário que se percebessem as injustiças cometidas por grupos dominantes, que se julgavam donos do poder e subjugaram durante muito tempo populações inteiras. Foi assim com os negros norte-americanos, e ainda é, pois o racismo não teve fim naquele país, com escravos no Brasil, com nossos índios, com países inteiros na antiga União Soviética e com as mulheres chinesas, só para citar alguns exemplos (RANGEL, 2006).

Hall (1997) mostra que o Feminismo introduziu aspectos inteiramente novos na sua luta de contestação política, na medida em que abordou temas como a família, sexualidade, trabalho doméstico, o cuidado com as crianças, entre outros. O Feminismo foi, sem dúvida, um importante movimento social, que começou a ter visibilidade no final do século XIX com o sufrágio. Posteriormente (final da década de 60), o movimento, no processo que passou a ser considerado como segunda onda do feminismo, se expandiu para além do seu sentido reivindicatório, não só exigindo a igualdade de direitos, em termos políticos e sociais, mas constituindo-se também em crítica teórica. Obviamente, este não foi um movimento isolado, mas somou-se a outros movimentos igualmente importantes, como os movimentos estudantis, negros e outros, principalmente nos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e França (Souza, 1995).

O feminismo não somente coloca o problema do reconhecimento dos direitos da mulher em determinado tipo de contexto profissional ou doméstico. Ele é portador de um dever feminino que diz respeito não só a todos os homens e as crianças, mas, no fundo, a todos as engrenagens da sociedade. Desta forma, não se trata de uma problemática simbólica. No sentido da teoria freudiana, que interpretava certos símbolos como sendo fálicos e outros maternos, e sim de algo que está no próprio coração da sociedade e da produção material (Guattari e Rolnik, 1993).

O conceito de gênero merece uma atenção especial, já que foi através dele que a política das posições sexuais contemporânea ganhou força teórica, através da crítica ao patriarcalismo e de seus valores heteronormativos. O debate sobre o conceito de gênero aparece, sobretudo na identificação e crítica dos mecanismos sociais e institucionais de inferiorização da condição social da mulher (Prado e Machado, 2008).

Os Estudos Feministas sempre estiveram preocupados com as relações de poder entre mulheres e homens. A princípio, tais estudos procuravam chamar a atenção para as condições de exploração e dominação a que as mulheres estavam submetidas. Conforme Louro (1995), além de uma ferramenta teórica potencialmente útil para os estudos das ciências sociais, o gênero despontava como uma importante categoria analítica para a História, em especial para a História da Educação.

O feminino e o masculino se definem um em relação a outro, como dicotomias ou pólos opostos e excludentes. As relações de gênero se baseiam em representações sociais e culturais, ou seja, nas idéias sobre o que deve ser como deve se comportar, pensar, sentir, um homem ou uma mulher. Assim, as idéias sobre a masculinidade e a feminilidade tendem a criar estereótipos ou ditam como homens e mulheres devem ser (Carvalho, 2000).

É preciso considerar, porém, que grande parte da produção brasileira vinculada aos Estudos Feministas nos últimos anos se concentrou no estudo das mulheres. Questões ligadas à feminilização do magistério, bem como outras ocupações vinculadas ao trabalho feminino, compuseram o maior número das pesquisas. Muitos destes trabalhos procuraram descrever a situação da mulher em termos de opressão e desigualdade social. No entanto, atualmente, as pesquisas neste campo têm se voltado para o caráter relacional dos gêneros, entendendo que mulheres e homens, meninas e meninos são formados em relação uns com os outros e também no entrecruzamento de outras categorias, como classe social, religião, etnia, nacionalidade, geração (Louro, 1997; Meyer, 1998; Felipe, 1997; Souza, 1999).

O conceito de gênero tem sido utilizado de diversas maneiras, às vezes de forma equivocada ou mesmo banalizada. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em seu volume II, coloca o conceito de gênero como sinônimo de papéis sexuais, ao afirmar que por volta dos cinco e seis anos a questão de gênero ocupa papel central na construção da identidade e que ocorre uma separação espontânea entre meninos e meninas. Pode-se perceber nesta afirmação um enfoque essencialista, através da naturalização dos comportamentos de meninos e meninas. Do ponto de vista pedagógico e relacionado às características homem mulher alguns exemplos de distorções sexistas utilizados na linguagem de livros e cartilhas escolares, são transmitidos despercebidamente, de geração para geração. Nesse sentido,

fortalece-se a discrepância entre os sexos de maneira implícita ou reforça a segregação entre as pessoas. Alguns exemplos podem ser observados na linguagem até mesmo de pesquisadores que estudam essa questão em expressões aplicadas a um único sexo como :dona de casa; construção do plural: os pais, os avós, os alunos, dando visibilidade apenas ao masculino; referência a uma profissão tipicamente feminina, utilizando-se o adjetivo no masculino, por exemplo educadores de infância; ordem sistemática em frases em que o masculino vem sempre em primeiro lugar e gravuras em livros que discutem atividades físicas e motoras, nas quais predominam corpos masculinos (Moraes, 2005; Tojal, 2003; Souza, 2008).

A divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social, em estado incorporado nos corpos e nos habitus dos agentes, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação (Bourdieu,2002; Brandão, Brizeno e Lima, 2010;).

Em um estudo na Espanha foi observada a existência de poucas pesquisas sobre relações de gênero na escola. Ao pesquisar turmas de crianças entre 4 e 6 anos de idade, Subirats (1987) procurou mostrar que, desde a escola infantil, a criança aprende a desvalorizar todas as atividades consideradas feministas. Através da análise dos registros verbais das professoras, esta mesma autora constatou que o gênero feminino era afetado por uma negação constante, desde a linguagem utilizada, referindo-se às crianças sempre no masculino, até mesmo à negação sistemática de toda e qualquer conduta que pudesse ser identificada com comportamentos considerados “femininos”. Ela concluiu que a suposta igualdade existente na escola não surgia pela integração das características presentes em ambos os gêneros, mas pela negação ou exclusão de um deles. A autora afirma que é preciso aguçar o olhar para perceber novas formas de discriminação, que têm se tornado cada vez mais sutil.

Os estudos de gênero não se limitam, portanto, aos estudos sobre mulheres, mas incluem também a discussão em torno da construção das masculinidades, problematizando de que formas elas têm sido colocadas em Heward (1988), Messner (1992), Morrel (1994), Louro (1995) e Peres (1995) e Souza (2008).

A escola é um dos principais meios responsáveis pela constituição do corpo, por ser um espaço marcado propriamente por mulheres apresentam muitas marcas de diferenças entre gênero. Tais marcas visam normatizar um processo que vem historicamente delimitando as

diferenças entre homens e mulheres no Brasil. A constituição do corpo e as diferenças entre gêneros estão presentes desde muito cedo na realidade escolar. No caso da educação infantil, ocorrem relações de poder responsáveis pela tentativa de formação de um corpo dócil, que é dividido por gênero. Esse poder é sutilmente exercido e está presente em muitas, ou quase todas as relações escolares (MORAES, 2005).

Valorizar as diferenças étnicas e culturais significa respeitar essas diferenças, enquanto uma expressão de diversidade, mas não enquanto uma adesão aos valores do outro. Ao mesmo tempo não significa a divisão ou o esquadramento de nossa sociedade em grupos culturais fechados. O conceito de gênero surgiu entre as estudiosas feministas para se contrapor à idéia de essência, recusando assim qualquer explicação pautada no determinismo biológico, que pudesse explicar os comportamentos de homens e mulheres, empreendendo desta forma, uma visão naturalizada, universal e imutável dos comportamentos. Tal determinismo serviu muitas vezes para justificar as desigualdades entre ambos, a partir de suas diferenças físicas. O que importa, na perspectiva das relações de gênero, é discutir os processos de construção ou formação histórica, lingüística e social, instituídas na formação de mulheres e homens, meninas e meninos (Moraes, 2005; Tojal, 2003; Souza, 2008).

A respeito das relações de gênero entre crianças, o que se chama de “teorias de culturas diferentes entre meninos e meninas” tem sido questionado e apontado o fato de que a representação sobre essas culturas usualmente se volta para uma série de contrastes (Louro, 1997).

Ao escolher o tema gênero como categoria de análise das relações de poder objetiva e subjetivamente construídas no campo social e instituições, como a escola e a família, veio a inquietação e um olhar crítico das situações e dos processos que são considerados como normais, naturais, tais como a mulher ser vista como um ser frágil, onde as suas atribuições são: cuidar da casa e da família, bem como a maternidade e suas obrigações.

Segundo Powlishta (1995), durante os primeiros seis anos da criança o conhecimento de estereótipos de gênero é relativamente alto e as convicções sobre homens e mulheres são bastante rígidas.

3. ANDROCENTRISMO, VIOLÊNCIA DE GÊNERO E SIMBÓLICA E HABITUS: CONCEITUAÇÃO

Nas sociedades modernas ocidentais as relações de poder são determinadas por fatores historicamente constituídos que parte de uma conjuntura social, religiosa, política, econômica e cultural, e inclui a diversidade dos modos de percepção e de experiências objetivas individuais. Nem todos os sujeitos da história têm visibilidade histórica, uma vez que esta depende de quem realiza o registro dos fatos considerados históricos que, inegavelmente, tratou-se do homem branco (Lima, 2008).

A construção androcêntrica da realidade da cultura ocidental, segundo a qual a existência e a história dos varões são o paradigma da existência e da história humanas definem as mulheres como secundárias aos varões e, em decorrência disso, como insignificantes na criação e cultura, história e religião humanas. Nesta visão androcêntrica do mundo, as mulheres são histórica e culturalmente marginais (FIORENZA, 1992).

O discurso dominante, no ocidente, de modo geral, vem sendo moldado e incorporado pelo parâmetro do homem branco, jovem e heterossexual e, partindo desse parâmetro masculino é que se vai apresentar o feminino, pois à medida que se tem o masculino como significação, como símbolo de poder e de ação, o feminino existe como significante do outro, do masculino, preso por uma ordem simbólica na qual o homem pode exprimir seus desejos impondo-os sobre a imagem ausente e passiva da mulher, historicamente reproduzida por séculos como portadora e não produtora de significado (MULVEY, 1991). A mulher é moldada para ser o avesso do homem, tendo sempre no masculino seu referencial (Lima, 2008).

A invisibilidade histórica das mulheres é resultado de uma educação que dá como naturais construções que, na verdade, são culturais. Essa pedagogia alimenta a idéia de que a natureza feminina determina o papel e o lugar que a mulher deve ocupar nas sociedades. (PERROT, 2005). Certos aspectos culturais acabam por naturalizar a dominação, como acontece na divisão entre os sexos que, segundo Bourdieu (1999), parece estar “na ordem das coisas”, não necessitando nem mesmo de uma justificativa para se fixar, bastando olhar o lugar social de cada um. A legitimação da diferença entre homem e mulher se dá a partir da oposição masculino/ feminino, em um sistema de oposições homólogas: direito/ avesso, aberto/ fechado, em cima/ embaixo, direita/ esquerda. A oposição fundamental entre os gêneros masculino e feminino, obedece, então, à mesma oposição entre o positivo e o negativo, se impondo a partir do momento em que o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas e instituindo duas variantes, uma superior e outra inferior.

Aristóteles, um adversário da democracia, sustenta que escravos e mulheres não são “aptos para governar” por causa de sua “natureza”, que, por sua vez, ele define de acordo

com as funções sócio-econômicas e emocional-culturais deles/as. (FIORENZA, 1996). Fazer mulheres adaptadas a suas tarefas “naturais” — esposas, mães, donas-de-casa — é o papel de uma educação que continuou por muito tempo privada, questão familiar e maternal, questão de Igrejas.

O trabalho da construção simbólica do masculino sobre o feminino parte de princípios arbitrários como a diferença biológica existente entre os corpos, para apresentar fundamentos objetivos no sentido de determinar gêneros construídos como duas essências sociais hierarquizadas. Então, a partir dessa hierarquização, que tem como fonte o lugar sexual do homem e da mulher, organiza-se a divisão social do trabalho, e daí em diante toda a sua ordem natural e social. O sentido que se sedimenta é aquele que, dadas certas condições, ganha estatuto de dominante, e ao se convencionar tal sentido como sendo o dominante confere-lhe legitimidade e assegura-lhe, portanto, a sua fixação e permanência, podendo assim ser notado como o sentido oficial. Entretanto, a atenção não deve deter-se ao que está convencionado, para compreender as formações discursivas deve-se compreender a sua construção, e conhecer os mecanismos de produção de sentido que compõe os processos de significação, e para tal é necessário inscrever o discurso num quadro mais amplo, pois não são apenas as palavras e as representações que significam, há todo um espaço social que significa (ORLANDI, 1996). Para Bourdieu (2002), o poder simbólico é capaz de constituir, confirmar ou transformar a visão de mundo, a ação sobre o mundo, e deste modo, o mundo. Porém, para que um discurso discordante seja legitimado, é preciso que circule socialmente e que seja aceito por setores significativos da sociedade. Essa lógica ultrapassa a necessidade de reprodução biológica, e recai na questão da constituição anatômica do corpo, nos seus usos e suas funções, o que dá um fundamento aparentemente natural à visão androcêntrica da divisão de trabalho sexual, e da divisão sexual do trabalho, no entanto constitui-se por uma construção social arbitrariamente naturalizada (BOURDIEU, 1999).

Desse modo, a visão androcêntrica é continuamente legitimada pelas próprias práticas que ela determina com a incorporação de preconceitos desfavoráveis à mulher, não cabendo a ela nada mais senão o lugar e o papel a que foi destinada, e confirmando tal preconceito. A hegemonia associada ao masculino se reproduz nas escolas por vias simbólicas, sendo exercida em todas as suas possibilidades, de modo cada vez mais implícito, conforme Sérulo Figueira (2004 apud GOLDENBERG, 2004) quando aponta que as mudanças sociais são rápidas e “visíveis”, não sendo acompanhadas no mesmo ritmo e intensidade pelas subjetividades individuais, que incorporam ideais “modernos” sem eliminar os “arcaicos”, que permanecem “invisíveis” dentro dos sujeitos. Esse descompasso entre aspectos “visíveis”

e “invisíveis” leva a coexistência de mapas, ideais e normas contraditórias, muitas vezes insuportáveis.

Violência de gênero abrange vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio. Ainda que não haja nenhuma tentativa, por parte das vítimas potenciais, de trilhar caminhos diversos do prescrito pelas normas sociais, a execução do projeto de dominação-exploração da categoria social homens exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência. Agentes sociais subalternos, como os criados, asseguram a perfeita operação da bem azeitada máquina patriarcal (SAFIOTHY, 2001).

Segundo Bourdieu (2002) a força da ordem masculina pode ser aferida pelo fato de que ela não precisa de justificação: a visão androcêntrica se impõe como neutra e não tem necessidade de se enunciar, visando sua legitimação. A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica, tendendo a ratificar a dominação masculina na qual se funda: é a divisão social do trabalho, distribuição muito restrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu lugar, seu momento, seus instrumentos. Este mesmo autor relata que a violência simbólica institui-se por meio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominador, uma vez que ele não dispõe de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum para pensar sua relação com ele, senão de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que mostram esta relação como natural; ou, em outros termos, que os esquemas que ele mobiliza para se perceber e se avaliar ou para perceber e avaliar o dominador são o produto da incorporação de classificações, assim naturalizadas, das quais seu ser social é o produto sendo, portanto, a dominação, por si só, uma violência. Desta forma, o *habitus* funciona como uma força conservadora no interior da ordem social, sendo uma via de disposição à determinada prática de grupo, ou seja, é a interiorização de estruturas objetivas das suas condições de grupos sociais, que produz táticas, refutações, pensamentos objetivos ou subjetivos para respostas de questões cotidianas colocadas pela reprodução social.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados nos apresentam um mundo rico em situações questionáveis no que se refere a gênero (Figuras 1 – 5).

O estudo foi voltado para a observação sem intervenção das construções de gêneros existentes em cada escola observada.

Na creche 1, a Figura 1A mostra a forma do corpo de menina e menino, mostrando que já a constituição do corpo e as diferenças entre gêneros estão presentes desde muito cedo na realidade escolar. Já nas Figuras 1B, 1C e 1D, encontram-se trabalhos que foram feitos por meninos e meninas. O trabalho das meninas está ligado ao corpo feminino, se mostrando sempre meiga, doce, sorridente com os cabelos arrumados e bem vestida, bem como percebe-se o uso de cores que estão relacionadas às meninas: rosa dos pegadores (Figura 1B) e a cor que representa os meninos está o azul (Figura 1C), observa-se que o trabalho feito pelos meninos mostra a imagem da figura masculina, sempre com os cabelos curtos, short, e camisa. Mais uma vez, o que foi descrito acima fica evidenciado nos trabalhos escolares (Figura 1D) nos quais se observa a figura feminina, com os cabelos arrumados, grandes, bem presos e o dos meninos mostra a figura masculina com os cabelos cortados.

Na creche 2, os objetos pedagógicos também mostram os fatos já evidenciados na creche 1. Onde os trabalhos pedagógicos são separados de acordo com o sexo da criança (Figura 2A -F).



Figura 1 – Objetos pedagógicos encontrados na Creche 1 mostrando a constituição do *habitus* de gênero.

Ribeiro et al (2004), observaram, em seu trabalho, que além das formas e cores, como foi visto no presente trabalho, nas séries iniciais do ensino fundamental a formação de filas, grupos de trabalho e nas atividades físicas e brincadeiras ocorrem a separação por sexo, e, ainda, o estabelecimento de determinadas maneiras para sentar e se portar em sala de aula para menino ou menina.

Cunha (2009) relata que do processo de significação construímos nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos. Produzindo significados e sentidos que queremos que prevaleçam relativamente aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos, sendo assim possível concluir a existência da formação de um grupo de meninos e meninas baseada nas imagens apresentadas na escola em objetos pedagógicos, enfeites de sala, brinquedos e mobília.



Figura 2 - Fotos creche 1 mostrando a constituição do *habitus* de gênero.

Nas Figuras 3 e 4, encontram-se os enfeites de salas de aula das Creches 1 e 2, respectivamente, traduzindo bem o habitus de Gênero que é passado muitas vezes despercebidamente pelas educadoras, marcas que nos acompanham há gerações. Na figura 3A vê-se uma casa rosa, que lembra os afazeres domésticos, e onde o rosa continua a se perpetuar como a cor que representa o feminino. Já na Figura 3 B tem –se a imagem de um meio de transporte, que por sua vez, sempre está ligado ao masculino. Outro enfeite que nos mostra a imagem feminina com os cabelos arrumados, grandes, presos (Figura 3C) e ao seu redor, flores que também nos transmite a idéia de delicadeza, de intocável e sensível, em contraposição à imagem masculina (Figura 3D) um menino brinca à vontade, no meio da rua com sua pipa. Tal imagem nos dá uma idéia de que o homem deve e pode ser livre e independente. Reforçando a idéia dos opostos as Figuras 3E e 3F mostram a letra X e Y, que cientificamente falando, está ligado ao cromossomo feminino e masculino, respectivamente. Além disto, o X se encontra coberto pela cor rosa, sempre ligado ao feminino, nas duas escolas observadas (Figuras 1 e 2), e a letra Y pintado com a cor azul, que está ligado ao masculino como vimos anteriormente quando se discutiu os objetos pedagógicos.

Conforme Cunha (1999, 2009) as imagens tornam-se memórias de infância exercendo papéis educativos, uma vez que crianças categorizam naturalmente e adquirem aquilo que lhes é disponível e que lhes interessa fazendo com que o universo visual module a forma de ver a realidade, criando nestas as referências de mundo. Esta autora salienta, ainda, que as interações sociais e culturais que realizamos constroem os significados das imagens e os contextos sociais e culturais amplos ou específicos, e as pessoas dão existência aos materiais visuais atribuindo significados.

A dimensão sexual é um dos traços mais marcantes da identidade humana, e talvez seja essa a razão pela qual a escola comunica quase todas as suas mensagens por meio de representações de gênero. Desde crianças somos definidos e temos nossos costumes definidos pelo sexo: “isso é brinquedo de menino, isso de menina”, de modo que a própria compreensão que temos de nós mesmos enquanto homem ou mulher se constitui como aspecto central de nossa existência, e por isso é um fator facilmente comunicado e recebido, conforme Lima (2008).



Figura 3 – Enfeites salas de aula na Creche 1 mostrando a constituição do *habitus* de gênero.



Figura 4 – Enfeites salas de aula na Creche 1 mostrando a constituição do *habitus* de gênero.

Na figura 5 observam-se os brinquedos usados pelas crianças. Os brinquedos masculinos são carrinhos (Figura 5A) enquanto os das meninas são bonecas onde se pratica a maquiagem (5C). Cadeiras cor de rosa (5B), nos remete à suavidade, enquanto os meninos

correm, as meninas se sentam, conversam. Mais uma vez a cor rosa se faz presente a tudo que está ligado ao corpo feminino.



Figura 5 – Brinquedos (A e C) na creche; mobília Creche 1 (B) e brinquedo Creche 2 (D) mostrando a constituição do *habitus* de gênero.

6. CONCLUSÕES

As nossas conclusões apontam que as práticas cotidianas da escola estão repletas de ilustrações que levam a perpetuar as desigualdades entre o feminino e o masculino, enraizados na cultura. A designação sexual do indivíduo corresponde às diferenças sexuais biológicas que caracterizam o homem e a mulher que foi observada em ambas as creches aqui estudadas, dando a idéia de gênero a partir da construção social dos sexos. Esta concepção de masculino e feminino engendra teias significadoras que correspondem à forma como cada cultura concebe, percebe e ritualiza o feminino e o masculino, e é isso que constrói uma identidade cultural para ambos, e disponibiliza códigos para se automanifestar, e para regular, sob controles sociais exercidos pelas mais diversas instituições, o comportamento social tendo em vista sua dimensão sexual.

Desse modo, a visão androcêntrica é continuamente legitimada pelas próprias práticas que ela determina com a incorporação de preconceitos desfavoráveis à mulher, não cabendo a ela nada mais senão o lugar e o papel a que foi destinada, e confirmando tal preconceito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brandão A.F.; Brizeno, J.M.S.; Lima T.Z. V. Mentalidades e dominações masculinas em a “Missa do Galo”. Revista do curso de Letras da Uniabeu, v. 1, n. 3 (2010)

BOURDIEU, PA. Dominação Masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

_____. O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CARVALHO, MEP. Consciência de gênero na escola. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2000.

CORRIGAN, T; CONNELL, R; LEE, J. Toward a new sociology of masculinity. In: MEYER, Dagmar (org.). Saúde e sexualidade na escola. Porto Alegre: Mediação, 1998.

CUNHA, SAV. Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática do cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. Cultura visual do gênero, educação e arte. Infância cultural e visual. Em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra>. Acessado em 25 dezembro de 2009.

FELIPE, J. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar (org.). Saúde e sexualidade na escola. Porto Alegre: Mediação, 1997.

FIORINZA, ES. But she said: feminist practices of biblical interpretation. Boston: Beacon Press, 1992.

_____. Rumo ao discipulado de iguais: a ekklesia de mulheres. In: Estudos teológicos, 36(3), 1996. p. 281-296.

GOLDENBERG, M. De perto ninguém é normal: estudos sobre corpo, sexualidade, gênero e desvio na cultura brasileira. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GUATTARI, F., ROLNIK, S. Micropolítica-cartografias do desejo. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

HALL, S. Identidades culturais na pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

HEWARD, C. Making a man of him: parents and their son's education at an English public School 1929 - 50. Routledge: London, 1988.

LIMA AS. Da cultura da mídia ao androcentrismo cultural. Anais do IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil, 2008.

LOURO, GL. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In Veiga – Neto, A. (org). Crítica pós-estruturalistas e educação. Porto Alegre, Sulina, 1995.

_____ Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1997.179p.

Mesquita, MDC. Gênero e identidade sexual na Educação

Gênero e Identidade sexual na Educação - Maria das Dores C.Mesquita

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS PEDAGOGIAS

CULTURAIS: IMPLICAÇÕES PARA A

EDUCAÇÃO INFANTIL

MESSNER, R. Power at play: sports and the problem of masculinity. Boston: Beacon Press, 1992.

MORAES, EL. Relação gênero e raça na política pública de qualificação social e profissional. – Brasília: MTE, SPPE. DEQ, 2005. 39 p. – (Construindo identidades sociais; v. 1). Coleção qualificação Social e Profissional, 2005.

MORRELL, R. Boys, gangs, and the making of masculinity in the white secondary schools of Natal, 1880-1930. *Masculinities*, Vol. 2(2). Verão, 1994:56-82, 1994..

MULVEY, L. "Prazer visual e cinema narrativo", in Xavier, Ismail (org) A Experiência do cinema, Graal, SP, 1991.

ORLANDI, E. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Campinas: Pontes, 1996.

PERES, ET. "*Templo de Luz*": os cursos noturnos masculinos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense (1875-1915). Porto Alegre, 1995. (Dissertação de mestrado). PPGEDU/UFRGS, 1995.

PERROT, M. As mulheres ou os silêncios da história. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005. (Coleção História).

POWLISHTA, K. K. (1995). Intergroup processes in childhood: Social categorization and sex role development. *Developmental Psychology*, 31(5), 781- 788.

PRADO, MAM.; MACHADO, FV. *Preconceito contra homossexualidades: a hierarquia da invisibilidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

RANGEL, ICA. **Educação física na educação infantil**: notas sobre a possibilidade de formação de preconceito étnico-racial. UNESP-Rio Claro-SP. LETPEF-Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Ed. Física. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, 5(1):135-146. 2006;

RIBEIRO, PRC, SOUZA, NG; SOUZA, D. Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares das professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, **Revista Estudos Feministas**, v. 12, n. 1, p.109-129, 2004.

SAFIOTHY, HIB. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero, cadernos pagu. V. 16 , 115-136, 2001

SOUZA, J. F. (1999). Gênero e Sexualidade nas Pedagogias Culturais: implicações para a Educação Infantil. Disponível em www.ced.ufsc.br/~nee0a6/SOUZA.pdf (acessado em 20/05/2008)

SOUZA, G.M.C (1999). **Gênero e lúdico: um estudo com crianças na educação infantil.** Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, de 25 a 28 de agosto de 2008.

SUBIRATS, M. Niños e niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales. In: *Educación e Sociedad*, n. 4. Madrid: Akal, 1986.

TOJAL, M C. **Corpo de mulher e poder: relações de gênero.** Lato & Sensus, Belém, v. 4, n. 1, p. 3-5, out, 2003.