

# **O lugar de meninas e meninos do ensino fundamental da rede municipal do Recife no contexto da sala de aula**

Waldenice Maria de Mendonça Pereira<sup>1</sup>

## **Resumo**

O objeto de investigação de que trata esta pesquisa diz respeito ao lugar de meninas e meninos do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife no contexto da sala de aula. Assim, este estudo teve como objetivos captar a dinâmica das relações sociais de gênero que se expressam e se materializam nas vivências do contexto da sala de aula, compreender o sentido que meninas e meninos atribuem a essas relações e confrontar o conhecimento já produzido acerca dessas relações com o das práticas educativas nesse contexto. Para realizar esse intento, buscou-se através das técnicas de observação participante e de entrevistas semi-estruturadas responder às questões: como meninas e meninos estão configurando as relações sociais de gênero no contexto escolar? Que sentido têm para meninas e meninos as relações sociais de gênero presentes no contexto da sala de aula? E qual o lugar de meninas e meninos da história da educação brasileira? Os resultados encontrados indicam que o lugar de meninas e meninos na educação brasileira está marcado pelas diferenças sociais, culturais e de gênero, que foram constituídas, desde o início de nossa colonização pelos portugueses que aqui aportaram e forjaram o alicerce de nossa educação; apontam também para o fato de que meninas e meninos estão assimilando e transmitindo os elementos definidores da feminilidade e masculinidade de forma estereotipada e que a discussão e reflexão sobre os conteúdos que se referem à categoria gênero ainda não adentraram de forma consistente na prática educativa da sala de aula dessa escola campo.

**Palavras-chave:** gênero, educação, cultura.

## **Abstract**

The object of investigation of this research study was the place of boys and girls in Elementary Education of the Municipal Network of Recife in the context of the classroom. Thus, the objectives of this study were to capture the dynamics of the social relations of gender which are expressed and materialized in getting on with one another in the context of the classroom, to understand the meaning that boys and girls attribute to these relationships, and to confront the knowledge already produced about these relationships, with the educative practices in this context. To bring this intention about, answers were sought to the following questions using techniques of participant observation and semi-structured interviews: how are boys and girls giving shape to social relationships of gender in the school context? What

meaning do the social relations of gender, which are present in the context of the classroom, have for boys and girls? And what is the place of boys and girls in the history of Brazilian education? The results found show that the place of boys and girls in Brazilian education is branded with social, cultural and gender differences, which were formed, from the start of our being colonized by the Portuguese who landed here and forged the fulcrum of our education; they also point to the fact that boys and girls are assimilating and transmitting the defining concepts of femininity and masculinity in a stereotyped way and that discussion and reflection on content with reference to the gender category still has not taken hold in a consistent way in educative practice in the school classroom.

**Key-words:** gender, education, culture.

## Introdução

A compreensão de que a criança não é um adulto miniaturizado só se deu bem recentemente. Durante muito tempo as crianças foram retratadas como adultos miniaturizados, sem as características morfológicas da infância. Não havia uma representação realista da criança ou idealização da infância, de sua graça ou da redondeza de suas formas, muito pelo contrário, o que havia era a criança ser apresentada em uma escala reduzida, com musculatura e trajes dos adultos, sem nenhuma expressão ou traços específicos de sua faixa etária. Assim, nesse mundo de representação, a especificidade infantil era desconhecida.

Pesquisas realizadas por Philippe Ariès (1981) nos dá uma idéia de como meninas e meninos eram percebidos pelos adultos da sociedade objetiva européia durante muito tempo. Assim, no que diz respeito à concepção de criança, utilizamos o trabalho desse autor, historiador francês que pesquisou durante 40 anos atitudes sociais: atitudes em face da vida, da loucura e da morte. Atitudes essas que foram objeto de sua investigação, a fim de demonstrar sua lenta evolução ao longo dos séculos XII a XIX. Ele pesquisou também sobre meninas e meninos e a família, fazendo uso de velhos diários familiares, testamentos, igrejas, túmulos e pinturas do mesmo período, desenvolvendo lentamente um quadro bastante transparente da concepção de criança e família vigentes à época.

Segundo esse autor, a sociedade objetiva dessa época não percebia a infância e a adolescência como fases específicas do desenvolvimento humano. Logo, a criança era vista como um adulto miniaturizado. A infância era uma fase de transição logo ultrapassada e cuja duração era reduzida a seu período mais frágil. Um sentimento superficial de infância era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida. Assim que ela tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, no caso de famílias abastadas, ingressava no mundo dos adultos, partilhando de seus trabalhos e jogos, transformando-se imediatamente em homens jovens, sem passar pelas fases do que hoje, modernamente, se conhece como adolescência e juventude. A criancinha muito pequena e muito frágil para se misturar à vida dos adultos não era sequer considerada como ser humano.

É interessante notar que tanto a transmissão às meninas e aos meninos, dos conteúdos da socialização secundária, quanto os da primária não eram assegurados e nem controlados por sua família biológica, no caso das famílias que tinham posses econômicas e materiais. Quando elas ou eles conseguiam superar as primeiras necessidades fisiológicas e sobre viver, eram logo afastadas de sua mãe e de seu pai, passando a conviver com outra família e em outra residência. Sua educação era informal, garantida pela aprendizagem dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais que circulavam a partir da sua convivência com as pessoas mais jovens e com os adultos. Elas e eles adquiriam os conteúdos que necessitavam saber ajudando as pessoas mais velhas.

A missão dessa nova família adotante era a conservação dos bens materiais, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua cotidiana e a proteção da honra e da vida. As trocas afetivas e as comunicações sociais se davam num ambiente integrado por vizinhas(os), amigas(os), amas(os), criadas(os), velhas(os), mulheres, homens e outras crianças. Contudo, Ariès observou que, no século XIV, já havia uma tendência em se admitir a existência de uma personalidade específica, com suas particularidades próprias a meninas e a meninos. Essa mudança de atitude permitiu à criancinha gozar do primeiro sentimento de infância que ele chamou de “paparicação”, onde a

criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça acabava tornando-se fonte de distração e relaxamento para os adultos. Esse sentimento foi inicialmente cultivado por mulheres (mães ou amas) encarregadas de cuidar de meninas e meninos e não se limitava apenas às pessoas com posses materiais. As crianças, cujas famílias eram desprovidas de bens materiais, também gozavam desse sentimento. Em contrapartida a esse sentimento, surge o de “exasperação” lá pelo final do século XVI e, sobretudo, no XVII, provocado por reações de pessoas “rabugentas”, que não suportavam a atenção que até então era dispensada a esses seres tão vulneráveis.

A partir do final do século XVII, a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. A criança deixa de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente do contato com eles. Essa separação se deu por causa do grande movimento de moralização promovido pelos reformadores católicos ou protestantes, ligados à Igreja, às leis ou ao Estado e com a cumplicidade sentimental das famílias mais favorecidas economicamente.

A família passou a ser um lugar de afeição que se exprimiu através da importância atribuída à educação e à organização familiar em torno da criança a ponto de se tornar necessário limitar o número de filhos para melhor se cuidar deles. O recolhimento da família longe da rua, da praça, da vida coletiva e sua retração dentro de uma casa defendida contra os intrusos e melhor preparada para a intimidade se deu a partir do século XVII. Anteriormente, a vida pública e a vida privada se entrelaçavam. Não havia uma delimitação clara de onde começava uma e terminava a outra ou vice-versa. Logo, não existia uma organização do espaço privado destinado à família. Foi na privatização desse local, que teve início, de fato, o sentimento de família e de infância. Esses sentimentos correspondiam à tomada de consciência, por parte dos adultos, das especificidades infantis que distinguem a criança do adulto. Nessa época, já se considerava necessária a separação das crianças para que não se misturassem aos adultos a fim de se evitar que fossem mimadas e se tornassem mal educadas.

Com o progresso do sentimento de infância na mentalidade social daquele momento histórico, a escola e o colégio se tornaram meio para isolar cada vez mais as crianças durante o período de formação moral e intelectual, adestrando-as através de uma disciplina mais autoritária. No século XVII não se tinha preocupação com a idade dos alunos. O comum era encontrar, em uma mesma sala de aula, meninos e homens de todas as idades. Essa preocupação só se tornaria fundamental no século XIX. O que importava era o conteúdo a ser ensinado e não a idade dos alunos. O espaço físico escolar não dispunha de amplas acomodações. Em alguns locais, forrava-se o chão com palha e os alunos aí se sentavam. O mestre esperava por eles como o comerciante esperava pelos fregueses. Durante esse período, era natural que um mestre roubasse os alunos de um mestre vizinho. Se a criança nessa época era percebida dessa forma, podemos imaginar, então, como a criança brasileira, do início de nossa colonização, pelos portugueses, eram vistas e concebidas. E as crianças negras então? Assim, para entendermos como, na contemporaneidade, a forma como meninas e meninos estão configurando suas relações sociais de gênero, faz-se necessário fazer uma visita à literatura que trata da educação brasileira referente ao período do Brasil Colônia.

## **O lugar de meninas e meninos na história da educação brasileira**

Inicialmente, achamos necessário, explicitar o nosso entendimento sobre a concepção de lugar. Nesse sentido, buscamos recorrer a Michel de Certeau (1994, p. 201-202), que nos diz haver uma distinção entre espaço e lugar. Para ele, “um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”. Ou seja, um lugar é uma configuração instantânea de posições que implica uma indicação de estabilidade e o espaço é um lugar praticado. Sendo assim, como explicitar o que estava implícito, uma vez que a “razão técnica” acredita conhecer como ordenar, da melhor maneira possível, os seres humanos e as coisas, outorgando o lugar e o papel a cada um desses seres humanos e dessas coisas. É também interessante ter clareza sobre a concepção de ser humano,

sociedade, educação e criança, reinantes na Europa do século XVI, uma vez que Portugal estava aí inserido e, no seu movimento de colonização, trouxe consigo essas concepções.

O lugar de meninas e meninos na educação e cultura brasileira tem sua gênese na própria educação. Assim, de acordo com Maria do Carmo Tavares de Miranda,

[...] a história da educação brasileira começa em 29 de março de 1549 quando Tomé de Souza, 1º governador geral do Brasil, desembarca no arraial de Pereira, na Bahia de Todos os Santos, trazendo em sua frota seis missionários jesuítas”. Assim, “... o Brasil, colônia de Portugal, recebe a herança histórico-cultural portuguesa que constituirá sua raiz mais profunda para a formação de uma comunidade de nação, apesar de todas as diversidades, sejam geográficas, étnicas, religiosas. Eram dois mundos que se chocavam: o mundo do aborígene e o mundo lusitano, que estruturariam nosso ser-brasileiro, como um ser de contrastes, de paradoxos (MIRANDA, 1975, p. 13-15).

Como se sabe, os portugueses foram influenciados por árabes e judeus, cujas idéias eram

[...] voltadas ao estudo da natureza e do homem, como experiência vivida, uma inteligência prática, sobre o agir humano. E é nesta orientação à prática, à existência, que Portugal trilha desde o século XIII até o início do século XVI, marcado pelo sentido de um homem vivido (MIRANDA, 1975, p. 13-14).

No início da colonização das terras brasileiras, enquanto os europeus em geral vivenciavam a ruptura do paradigma medieval, optando “... pela afirmação de um novo homem centrado na natureza e, no plano espiritual, a afirmação da liberdade de pensamento e da autonomia religiosa...” em relação ao domínio da Igreja, os portugueses e os espanhóis fizeram outras opções (MIRANDA, 1975, p. 14). No caso específico de Portugal do século XVI, este, colocou-se “...

no movimento da Contra-Reforma, preservando sua fé” (MIRANDA, 1975, p. 14). Na verdade, Portugal optou por outras formas de reação. Ou seja, “... contra o espírito de aventura afirmará o monopólio do comércio para um maior proveito; contra o livre pensamento será a afirmação de uma fé ortodoxa; contra as experiências novas, em ciência e filosofia, será a afirmação de uma conquista segura, repousada nas fórmulas escolásticas decadentes, apenas de esforços renovados, que consistem no esmero de sutilezas e explicações” (MIRANDA, 1975, p. 15).

Sendo assim, o Brasil representou para Portugal apenas um espaço físico, produtor de bens materiais, com grande rendimento econômico e um espaço social de propagação da fé e do nome de Deus. É em nome da catequese e da instrução dos povos indígenas que os jesuítas se tornam os primeiros educadores do Brasil. Num primeiro momento, eles se identificam com os problemas econômicos, políticos e sociais da realidade concreta vivenciada por eles junto ao povo conquistado, chegando inclusive a compartilhar das necessidades e anseios da coletividade. Num segundo momento, os jesuítas desistem da liderança social conquistada e vivenciada até então, afastam-se “... das realidades imediatas e comprazem-se nas sutilezas formais da cultura, nos requintes de erudição e na imitação dos paradigmas ciceronianos”. Tornam o ensino formal e com conteúdo descomprometido com a realidade social vigente (MIRANDA, 1975, p. 15).

Assim, as primeiras escolas e colégios fundados pelos jesuítas tinham como objetivo atender aos filhos homens dos indígenas e dos colonos brancos que aí aprendiam leitura, escrita, música instrumental e coral, gramática latina e doutrina cristã. Nesse contexto educacional, as meninas indígenas não tinham lugar; e meninas e meninos escravos muito menos, uma vez que não eram nem considerados seres humanos. Então, para que escola para esse público?

As escolas estabelecidas pelos jesuítas naquela época de acordo com José Maria Paiva (2000, p. 43-56), tinham como objetivo doutrinar os meninos índios e ensiná-los a ler, escrever, contar e cantar para a glória de Deus. Na verdade, o que os jesuítas tinham em mente era fundar um colégio onde deveriam ser preparados os novos

missionários que dariam continuidade ao seu trabalho de evangelização.

De início, o colégio foi pensado para recolher apenas os meninos, filhos dos gentios e cristãos, com o intuito de ensiná-los e doutriná-los. Em seguida, o interesse dos jesuítas se voltaria para os meninos, filhos dos principais, que estariam sendo formados para serem padres ou advogados e que, no caso desses últimos, ocupariam cargos públicos. Logo, o currículo do colégio era organizado a partir do *Ratio Studiorum* que estabelecia o ensino da Gramática média, da Gramática superior, das Humanidades, da Retórica e da Filosofia e Teologia, necessárias a formação do sacerdote e de letrados.

Embora a vida cotidiana fora dos muros do colégio estivesse atravessada pela guerra entre índios e portugueses, dentro desses muros, o currículo e a disciplina não se abalavam. A vida lá dentro continuava funcionando de acordo com os princípios da ordem jesuítica. Nesse contexto inicial, uma pergunta se faz necessária: Qual o lugar ocupado pelas meninas filhas dos gentios e dos principais? Ou: será que não existiam meninas, e sim mulheres adultas?

Durante o período colonial, assim nos diz Arilda Inês Miranda Ribeiro (2000, p. 79-90), a instrução no sentido de educação formal, sistematizada e organizada, conforme vivenciamos hoje, ficou restrita apenas aos meninos filhos dos indígenas e dos colonos. As meninas, independentemente de sua condição social, não podiam frequentar a escola e muito menos o colégio fundados pelos jesuítas. Sendo assim, não lhes era possibilitada a oportunidade de aprender a ler, escrever e contar. No máximo, aprendiam com suas mães, através da experiência e da observação prática do dia-a-dia, a cuidar dos afazeres da casa, dos irmãos e irmãs menores e de como cuidar do marido, caso chegassem a casar.

Por terem sofrido as influências da cultura dos árabes que acreditavam serem as mulheres, as crianças e os doentes mentais seres inferiores, os portugueses que aqui aportaram trouxeram também, em suas bagagens, a idéia de sociedade baseada em uma estrutura rígida, centrada na hierarquia dos homens brancos e fundada na religião católica, cujos princípios se pautavam pelo serviço de Deus e do d'El-Rei. Daí, como valorizar a instrução feminina, uma vez que em

Portugal não havia escolas para meninas, conseqüentemente, existia em sua população um número muito grande de mulheres que não sabiam decodificar e muito menos codificar o código lingüístico que circulava nesse período. As poucas mulheres que sabiam decodificar haviam aprendido em casa a partir dos livros de reza, pelo menos é o que nos fala Ribeiro (2000). Se não bastasse esse fato, ainda havia os homens letrados daquela época que pregavam as idéias da supremacia masculina.

Embora o cenário inicial do período da colônia fosse desfavorável à mulher no que diz respeito à educação, os indígenas, por viverem em um sistema social onde homens e mulheres desenvolviam atividades consideradas por eles e elas como socialmente úteis não encontravam razões objetivas para as diferenças de oportunidades educacionais que ora se apresentavam. Por isso, reivindicaram junto ao padre José de Anchieta as mesmas oportunidades sociais de educação para suas filhas e companheiras. A partir dessa reivindicação dos homens indígenas, os padres jesuítas tiveram a idéia de fundar recolhimentos para as mulheres indígenas, uma vez que essas eram objetos de abuso e da dominação sexual por parte dos homens brancos, que aqui chegaram sem suas mulheres, filhos e filhas. Na verdade, a intenção, especialmente, do padre Manoel da Nóbrega era forjar o alicerce que daria sustentação ao grande trabalho de moralização e constituição das famílias da sociedade brasileira daquela época. Então, a idéia de escola e de escolarização vigente no período inicial do Brasil Colônia não tinha o mesmo significado na organização política, econômica e social que se tem hoje. Naquele contexto, o lugar ocupado por meninas e meninos na educação era bem diferenciado.

Assim, para compreendermos os processos de aquisição e transmissão dos conteúdos das relações sociais de gênero, presentes no contexto contemporâneo da sala de aula, fez-se necessário visitar a literatura pertinente ao desenvolvimento da educação brasileira, a história social da criança, a alguns conteúdos da cultura e aos estudos que tratam das questões de gênero como uma construção social para entendermos como meninas e meninos estão configurando essas relações que são objeto deste estudo.

## Relações sociais de gênero

Nos últimos anos, vivenciamos um grande movimento social que diz respeito às reflexões relativas aos conteúdos de gênero. Essas reflexões abrangem uma diversidade de temas, aspectos e questões inerentes aos processos de ensino e aprendizagens que são vivenciados em determinada instituição. Assim se verifica, há algum tempo, a existência de um importante movimento social, em pleno desenvolvimento, que trabalha na estruturação de um saber social e acadêmico, voltado para o ensino dos conteúdos de gênero.

De acordo com Bernard Charlot (2000, p. 61-64), “... a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo /.../, de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber).

Dando continuidade a seu pensamento ele nos diz que

[...] não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo (p. 63).

Logo, o saber é uma construção coletiva que é produzido em uma história coletiva, que, por sua vez, é a história da mente humana e das atividades dos seres humanos e cujo conteúdo está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão.

Ainda de acordo com Charlot (2000).

[...] as relações de saber são necessárias para constituir o saber, mas, também, para apóia-lo após sua construção: um saber só continua válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e merece ser transmitido (p. 63).

Daí que, “... um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros” (p. 64). Sendo assim, os conteúdos de gênero produzidos, acumulados, distribuídos e internalizados pelos seres humanos ao longo da história da humanidade como saberes, socialmente, aceitos e reconhecidos, estão sendo desconstruídos, construídos e reconstruídos na perspectiva da equalização e equidade das relações e interações sociais.

Assim, o feminismo é um movimento social que, para Allan Johnson (1997), pode ser interpretado sob dois enfoques. Em sua acepção mais limitada, o feminismo “... é um conjunto complexo de ideologias políticas usadas pelo movimento feminista para promover a causa da igualdade das mulheres com os homens e pôr fim à teoria sexista e a prática de opressão social” (p. 109). Em sua acepção mais ampla e mais profunda, o feminismo

[...] constitui uma grande variedade de enfoques usados para observar, analisar e interpretar as maneiras complexas como a realidade social dos sexos e a desigualdade entre eles são construídas, impostas e manifestadas, desde ambientes institucionais mais vastos aos detalhes do dia-a-dia da vida das pessoas (p. 109).

Logo, tanto o vocábulo sexo quanto gênero são construções sociais. O que distingue sexo de gênero é que este é definido, geralmente, “... em torno de idéias sobre traços de personalidade, masculina e feminina, e por tendências de comportamento que assumem formas opostas e sexo estaria ligado às diferenças biológicas e fisiológicas”. No entanto, alguns autores e autoras, defendem a idéia de que gênero “... refere-se a idéias culturais que constroem imagens e expectativas a respeito de machos e fêmeas” e sexo como “... um conjunto socialmente construído de idéias moldadas pela cultura”. Sendo assim, as idéias quando se relacionam como “... conjuntos de traços e tendências constituem a feminilidade e a masculinidade” (JOHNSON, 1997, p. 205).

Um grande número de autores e autoras, “... observam que traços habitualmente atribuídos a homens e mulheres não descrevem

exatamente a maioria das pessoas”. Já outros e outras “... afirmam que a ênfase comum sobre masculinidade e feminilidade como fatores decisivos em explicações de desigualdade de gêneros é mal colocada”. Uma outra parte, no entanto, sugere que androgenia “... é um conceito que descreve uma mistura de traços de personalidade masculinos e femininos e tem sido proposta por algumas feministas como parte da solução da desigualdade dos gêneros”. Ainda segundo Johnson, no estudo dos gêneros, em geral, “... a importância da feminilidade e da masculinidade reside em sua relação com os papéis de gênero”, que, na maioria das vezes, são designados também como papéis sexuais. Contudo, não se pode esquecer que socialmente existe uma grande quantidade de “... expectativas e outras idéias sobre como homens e mulheres devem pensar, sentir, parecer e se comportar em relação a outras pessoas” (p. 205), que diferem de sociedade para sociedade.

Como a aquisição de hábitos e atitudes começa desde o nascimento, a aquisição de papéis sociais também é internalizada desde muito cedo. Daí, Simone de Beauvoir (1980, p. 9) ter-se assim expressado em relação à mulher: “NINGUÉM nasce mulher: torna-se mulher”. Pode-se ampliar essa concepção afirmando também que não se nasce homem: torna-se homem. Ser homem ou ser mulher não depende só de se nascer, geneticamente macho, ou fêmea, mas diz respeito a assumir e desempenhar papéis e funções nas relações e interações com outras pessoas que a cultura aponta como sendo tipicamente ou masculinas ou femininas.

Assim, a palavra gênero possibilita que alguns indivíduos assumam as normas culturais da masculinidade e feminilidade como sendo naturais, determinadas pela biologia e não socialmente construídas. O termo gênero coloca homens e mulheres numa divisão sexual causada pelas exigências sociais que tomou forma, em relações sociais concretas e historicamente organizadas para aceitar a execução de papéis sociais, atribuídos de acordo com as diferenças biológicas e fisiológicas, que marcam os indivíduos ao nascerem, e não com as diferenças sociais, culturais, cognitivas e afetivas, dentre outras.

O contexto privilegiado para ensino e aprendizagem dos conteúdos de gênero é inicialmente o familiar, e, posteriormente o escolar. Assim, de acordo com Jean-Claude Forquin (1993, p. 9-11), “... ninguém pode ensinar verdadeiramente se não se ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos”. Para esse autor, o caráter dos conteúdos a serem ensinados, sua validade, seus fundamentos, seu uso, sua importância, sua valorização educativa ou cultural, deve constituir para aquelas pessoas que têm a função de transmitir e ensiná-los, pretexto para inquietações epistemológicas, cognitivas, afetivas, sociais, culturais e pedagógicas. Ainda segundo esse autor,

[...] se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo” da educação.

No seu entender, os conteúdos da educação podem ser denominados de conteúdos culturais porque, além de constituírem-se como elementos da experiência subjetiva e intersubjetiva, eles também nos antecedem, ultrapassam-nos e constituem-nos enquanto seres humanos.

Dessa forma, o conceito de gênero aqui adotado aproxima-se do formulado por várias autoras e autores que fazem distinção entre sexo e gênero. Embora, tanto um quanto o outro, sejam formados por um conjunto socialmente organizado de conteúdos produzidos pela cultura. Em geral, o vocábulo sexo diz respeito às diferenças biológicas e fisiológicas que tem por base os cromossomos, os hormônios e os órgãos sexuais que existem entre seres animados e que são qualificados como machos ou fêmeas. Por sua vez, o termo gênero refere-se a diferenças que giram em torno de idéias e conceitos concebidos pela cultura sobre percepções, sentimentos, habilidades cognitivas e motoras, valores, convicções, atitudes, procedimentos, traços e tendências, dentre outros aspectos, que constituem a feminilidade e a masculinidade. Logo, existe na sociedade concreta

um conjunto não só de expectativas, como também de concepções sobre como meninas e meninos, moças e rapazes, mulheres e homens devem e podem raciocinar, conceber, proceder e afigurar-se em relação a outros seres humanos com os quais se relacionam nos mais diferenciados contextos, sejam eles: familiar, social ou escolar.

A assimilação e internalização de alguns dos conteúdos das relações sociais de gênero estão, certa forma, assegurados e garantidos, pela observação, participação e vivência em atividades educativas, intencionais ou não-intencionais, uma vez que a educação como fenômeno social e universal, segundo José Carlos Libâneo (1994), é caracterizada por uma prática social que ocorre em uma variedade muito grande de contextos e atividades humanas necessária à existência humana, à organização e ao funcionamento das sociedades objetivas em geral.

Ainda de acordo com esse autor, não existe, no mundo, sociedade objetiva que não tenha uma prática educativa, ou então, uma prática educativa sem membros sociais. Para ele, “... a prática educativa não é apenas exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-los em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade” (p. 17). Assim, os seres humanos, ao sofrerem as influências do contexto social por meio da ação educativa, assimilam e recriam as influências recebidas, tornando-se dessa forma aptos a constituir relações com possibilidades de mudança em relação a esse contexto.

As influências do contexto social “... manifestam-se através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações” (p. 17) de modo informal e não-intencional. Logo, essa educação não-formal tem por base uma atividade educativa que é organizada, mas que ocorre em contextos que estão fora do sistema escolar. Por outro lado, a educação como prática social também pode ocorrer em instituições específicas, com objetivos bem explícitos e delimitados cujas influências educativas são intencionais e formais. Essa prática social quando ocorrem em escolas, tem como fundamento ações voltadas

para os processos de ensino e aprendizagens; objetivos cujos conteúdos são sistematizados, organizados e explicitados no sentido de assegurar, de forma sistemática, as idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, procedimentos e habilidades que, por serem exteriores aos seres humanos, necessitam ser transmitidos e ensinados nesses espaços institucionalizados.

### **Interações e vivências de gênero no contexto da sala de aula**

Em todas as três turmas que foram objeto de observação, percebeu-se que meninas e meninos se agrupam por sexo; a ênfase didática é nos conteúdos cognitivos; os meninos apresentavam um comportamento social mais agitado do que as meninas; no momento da leitura coletiva, os meninos se sobressaíam, enquanto as meninas ficavam mais retraídas; sempre que era solicitado que se arrumasse as salas, as meninas eram as primeiras a se apresentarem para fazer o serviço, a vassoura era um instrumento permanente em uma das salas de aula, pois, além de varrer o chão, também era usada como ferramenta para ligar e desligar o ventilador, cuja tomada havia sido instalada no teto da sala, que era de laje.

Como a observação ocorreu também durante o período que se comemora o dia das crianças e do professor, houve uma situação em uma das salas de aula que chama a atenção pela forma como a professora conduziu a atividade. Ela tinha uma habilidade muito grande para desenhar. Então, desenhou no quadro branco uma cena, cuja ação se passava em uma cozinha onde um menino e uma menina faziam um bolo. Na cena havia o desenho de alguns ingredientes para se fazer um bolo sobre a mesa e a figura de uma pessoa da qual aparecia apenas o tronco com o avental. As crianças foram logo completando o desenho, falando os ingredientes que eram necessários, mas que ainda estavam faltando. Em seguida, a professora interpelou as crianças, fazendo-lhes as seguintes perguntas:

Professora: *O que tem de certo e errado nessa cena?*

Como as crianças demoraram a processar a informação, ela mesma respondeu:

Falta um adulto para trabalhar junto às crianças porque tem eletricidade e gás de fogão.

Então, uma menina fala:

*É uma mulher.*

Embora, que no desenho só aparecesse o tronco com o avental, estava faltando, a cabeça e as pernas.

A professora continua com as perguntas.

*Quem está na cozinha?*

As crianças, então, respondem *que é uma menina, um menino e uma mulher.*

Logo em seguida uma menina corrige falando que é um adulto sem especificar o sexo do adulto.

Professora: *Por que vocês acham que eles estão fazendo esse bolo?*

Crianças: *Eles querem comemorar o dia das professoras.*

Professora: *O dia do professor foi dia 15 de outubro.*

Crianças: *Terça-feira.*

Professora: *Vocês acham importante comemorar o dia do professor? Por que o professor é tão importante? Quem é mais importante, o professor ou o médico? Quem vai ensinar o médico?*

Menina: *Quem vai ensinar é a professora.*

Então a professora continua seu discurso falando *que é muito importante a gente ver a função do professor e que a maior felicidade, presente, comemoração do professor, é o aluno aprender a ler.*

Professora: *Qual é o maior presente que vocês podem me dar?*

Crianças: *É se dedicar às aulas.*

Logo em seguida a essa pergunta, as meninas pedem para a professora sair da sala; agrupam-se e começam a planejar uma festa para comemorar o dia do professor; os meninos ficam a parte dessa reunião.

Depois de um certo tempo, uma menina se dirige aos meninos perguntando quem quer ajudar na festa da professora. Uma outra menina pega caneta e caderno e começa a anotar quem vai trazer o quê.

A professora volta para sala de aula e solicita como tarefa de classe que as crianças escrevam uma história, um texto, um desenho sobre a comemoração do dia do professor. Em seguida, a professora propõe, a partir do desenho no quadro, a construção de um texto coletivo.

“Dia dos professores”

“Era uma vez um menino e uma menina que estavam fazendo um bolo para comemorar o dia das professoras. As professoras ficaram felizes porque seus alunos se dedicaram muito. A festa foi muito legal”.

Após a construção do texto coletivo a professora propôs a tarefa de casa:

1º QUESITO: *Escreva o nome dos desenhos:* (desenho de um bolo e de uma professora escrevendo no quadro).

2º QUESITO: *Escreva o nome de 3 professoras de sua escola.*

3º QUESITO: *Complete as frases:*

*A professora estava muito \_\_\_\_\_*

*Os alunos \_\_\_\_\_ da professora.*

(nesta última frase as crianças tiveram dificuldades em completar a frase. Depois de muito insistir, elas terminaram falando *querido/gostam*).

4º QUESITO: *Escreva 3 qualidades de sua professora:*

\_\_\_\_\_  
*Professora C é \_\_\_\_\_*

(Entre o segundo e terceiro quesito, uma menina pediu à professora que fizesse logo o último quesito).

Como se pôde observar, nesse dia, os conteúdos trabalhados giraram em torno da categoria professor. Contudo, em nenhum momento, a professora discutiu e refletiu com as crianças acerca dos conteúdos de gênero que permeavam o tema da aula, embora ela mesma seja mulher e trabalha em uma escola na qual todos os docentes são mulheres; onde a participação masculina se restringe ao pessoal da secretaria que trabalha com computação, ao estagiário do laboratório de informática e aos vigilantes; não atentou também para o uso da linguagem que para Guacira Lopes Louro (1997, p. 67),

[...] institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc.).

A professora usou o tempo todo o termo professor, inclusive intitulado o texto. Só fez referência ao termo professoras no interior do texto construído de forma coletiva sobre sua orientação.

Um outro dado também observado é que não houve uma discussão com as crianças acerca da forma como elas se agrupam e muito menos a questão da atividade de arrumação da sala que é sempre feita pelas meninas. Assim, essa maneira de agir contribui e muito para aumentar as diferenças, as distinções e as desigualdades entre os sujeitos desde a escolarização inicial.

Para Louro,

[...] 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” (p. 58). Portanto, é no contexto da sala de aula, através da prática educativa que nela se expressa que meninas e meninos constroem também suas identidades, e onde sentidos, atitudes, valores, concepções, habilidades, dentre outros, são produzidos, assimilados e internalizados por meninas e meninos após um processo de desequilíbrio cognitivo, emocional, cultural e social. Desse modo, são feitas leituras e releituras dos conteúdos vivenciados no contexto da sala de aula possibilitando a essas crianças que de forma ativa se envolvam e sejam envolvidas por essas aprendizagens, reagindo a elas, respondendo, recusando, ou então, assumindo-as por completo (LOURO, 1997).

No que se refere aos conteúdos culturais, David Dressler (1980, p. 27-43) nos informa que a cultura tem a ver com experiências, habilidades, convicções e produtos que são distribuídos entre um certo número de pessoas e transmitido às gerações mais novas. Logo, a cultura é uma herança social. É por meio dela que meninas e meninos assimilam e internalizam as formas de se conduzir, aprendem a envolver-se umas com as outras e a refletir de um modo específico sobre os eventos sociais que os cercam. De acordo com esse autor, qualquer cultura em tese é constituída por três componentes que são autônomos entre si. O componente ideológico diz respeito a crenças, valores, idéias e maneiras lógicas de discernir que nós seres humanos aprendemos a seguir quando os membros da sociedade em que vivemos determinam como necessários ou desnecessários. O componente organizacional “... consiste de todo o aprendizado que torna possível aos seres humanos coordenarem efetivamente o seu comportamento com as ações dos outros”. Por fim, o componente tecnológico, que se refere às habilidades técnicas e artísticas que nos possibilitam produzir bens e fazer uso deles. São esses três componentes da cultura que permitem aos membros de um grupo social compartilhá-los de modo diferente e sucessivo nos mais diversos contextos de socialização.

Ainda segundo Dressler, a cultura é imortalizada através da socialização, que no seu entender “... é o processo pelo qual um indivíduo aprende e adota os padrões e normas de comportamento tidas como apropriadas em sua cultura” (p. 91). Logo, ao interiorizarmos a cultura, nos socializamos. Essa interiorização ocorre por intermédio das influências sociais que são produzidas pelas condições e circunstâncias externas que operam em um determinado contexto social. Desse modo, é a herança cultural e social, que vai determinar, quais são os valores, as atitudes, as condutas, as diferenças, os papéis sexuais e sociais que deverão ser assimilados. Assim, para Dressler, um papel social se refere a um modelo de conduta considerado adequado, que é assimilado por uma pessoa em uma determinada situação social. Logo, um papel social é determinado culturalmente. Desse modo, “... a masculinidade e a feminilidade são papéis adquiridos durante a socialização” (p.139). Sendo assim, nós, seres humanos,

assumimos as marcas distintivas definidas culturalmente como sendo adequadas para cada sexo.

Como a feminilidade e a masculinidade são culturalmente definidas, as gerações mais velhas passam às gerações mais novas as crenças, as características, as expectativas, as formas de pensar, sentir e agir que são específicas a cada sexo. Nesse sentido, somos socializados desde o contexto familiar a nos conduzir de acordo com essas determinações. Logo, as respostas que foram dadas pelos sujeitos que fizeram parte dessa pesquisa sinalizam que o desenvolvimento humano é vivenciado em contextos que são mediados pelos conteúdos sociais e culturais desde a concepção, uma vez que são os adultos que vão decidir sobre quais desses conteúdos eles crêem ser apropriados a meninas e a meninos. Como se sabe, a relação que a criança estabelece com os elementos definidores da feminilidade e masculinidade, é mediatizada pela intervenção de uma pessoa adulta, seja no contexto familiar, seja no contexto escolar, ou em qualquer outro contexto social. Assim, podemos observar que meninas e meninos estão configurando suas relações sociais de gênero de forma tipificada e incorporando os estereótipos sexuais presentes nos diversos contextos sociais.

## **Considerações finais**

### **O mundo encantado da educação**

Era uma vez um reino chamado Educação. Nele havia lápis, borracha, caderno, salas de aulas, livros, conteúdos, componentes curriculares, professoras, professores... e, especialmente, alunas e alunos. Nesse reino, os personagens animados tinham as mais variadas idades, pertenciam aos mais distintos contextos sociais e culturais, transmitiam e assimilavam os elementos definidores da feminilidade e masculinidade de formas diferenciadas.

O reino da educação era encantado.... e encantava os seus súditos. Seus castelos eram erguidos de forma a abrigar não só princesas e príncipes, rainhas e reis, mas acima de tudo a herança cultural

e social das gerações mais velhas. Essa herança recebia também influências de teorias que falavam do desenvolvimento humano, alimentando dessa forma esse reino que nos antecede, nos ultrapassa e nos institui como seres humanos. Portanto, esta pesquisa tem a ver com esse mundo encantado, o qual todos nós, independentemente da nossa condição econômica, social e cultural nos inserimos. Por isso, ao visitarmos o passado da história social da criança em geral, percebemos que esses seres, durante muito tempo, não foram considerados em suas especificidades em relação ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural. Meninas e meninos vivenciavam suas experiências junto a pessoas adultas que não se reconheciam nesses seres, então, a possibilidade dos conteúdos referentes a esse desenvolvimento se efetivar como prática educativa dependeu, em grande parte, da forma como eles eram transmitidos pela geração mais velha e do modo como a geração mais nova assimilava-os uma vez que as crianças tendem a repetir os conteúdos que são predominantes na vivência dos adultos que a socializam. Dessa forma o sentido que era dado a esses conteúdos dependiam dos contextos sociais e culturais em que eles circulavam.

Assim, para entendermos o modo como a educação brasileira contemporânea se organiza, precisamos lançar um olhar para nosso passado, a fim de compreendermos que o lugar de meninas e meninos na educação de nosso país foi sempre marcado pelas diferenças sociais, culturais e de gênero, que foram construídas desde o início de nossa colonização pelos portugueses que aqui aportaram e forjaram o seu alicerce. Todos nós sabemos que os grupos sociais têm uma herança cultural que é transmitida de geração a geração. Logo, nós, brasileiras e brasileiros, temos um legado social e cultural que adquirimos de nossos antepassados, temos um modo de vida, uma forma de pensar, sentir, aprender que acreditamos estar de acordo com as orientações e expectativas do outro social em relação aos problemas recorrentes. Desse modo, muito do que vivenciamos hoje tem a ver com o nosso passado distante ou mais próximo. Logo, os achados desta pesquisa nos revelam que alguns dos conteúdos sociais e culturais definidores da feminilidade e masculinidade presentes no contexto da sala de aula têm a ver com os resquícios da herança soci-

al e cultural das pessoas que antecederam a essas meninas e meninos.

Durante muito tempo, a educação escolar transmitiu os saberes constituídos e legitimados socialmente que diziam respeito apenas ao desenvolvimento cognitivo. Hoje, a educação escolar considerada ideal é aquela que possibilita condições de aprendizagens, para que alunas e alunos desenvolvam também competências afetivas, sociais e culturais. Nesse sentido, observar como meninas e meninos estão interagindo no contexto escolar foi uma atividade complexa e desafiadora. Assim, o caminho percorrido na procura de respostas aproximadas às questões propostas por uma indagação é também expressão de uma das características inerentes aos conteúdos do conhecimento que se revela como incompleto e transitório. Desse modo, nesta pesquisa obtivemos algumas respostas que, em função da idade dos sujeitos pesquisados, podem ser muito significativas, mas, essencialmente, provisórias e aproximadas em relação às questões que nos inquietavam, possibilitando, do mesmo modo, o surgimento de outras questões que instigariam a procura de novos resultados. Dessa forma, nesta investigação, procurou-se entender os processos de assimilação e transmissão dos conteúdos das relações sociais de gênero vivenciados por meninas e meninos do 1º Ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife, no contexto da sala de aula, bem como o sentido atribuído a esses conteúdos, através do confronto instituído entre o conhecimento já produzido acerca da categoria gênero e os elementos constitutivos da prática educativa.

Da observação do contexto da sala de aula, apreendemos que os elementos definidores da feminilidade e masculinidade vivenciados em sala de aula são determinados pelas diferenças de gênero. Percebeu-se também que os conteúdos cognitivos, afetivos, sociais e culturais trabalhados nesse contexto que se relacionavam à categoria gênero não eram discutidos. Desse modo, não havia possibilidade de uma reflexão sobre eles no sentido de dar visibilidade às questões relativas às relações sociais de gênero presentes e expressas em prol dos meninos como representantes do sexo masculino. É interessante observar que as discussões que tratam dos conteúdos que dizem respeito à categoria gênero e aos elementos definidores da feminilidade e masculinidade ainda não adentraram, de forma substan-

cial, na dinâmica do contexto escolar e, dessa forma, percebe-se que meninas e meninos estão assimilando e transmitindo, desde a sua formação acadêmica inicial, formas estereotipadas dos conteúdos das relações sociais de gênero. Mesmo porque as diferenças entre os sexos feminino e masculino vão sendo forjadas desde a socialização primária e vão-se sedimentando ao longo dos anos de escolarização. Ou seja, meninas e meninos já chegam à escola marcados pelas diferenças de gênero que são construídas no contexto familiar e nas relações sociais, mantidas com os membros da comunidade circunvizinha. Logo, a escola precisa organizar-se para vivenciar não só os conteúdos que se referem aos componentes curriculares que dizem respeito às três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, mas, especialmente, os conteúdos que tratam das questões de gênero, do afetivo, do social e do cultural, para que, dessa forma, possa haver uma equalização e equidade nas relações sociais entre mulheres e homens, moças e rapazes, meninas e meninos.

## Nota

<sup>1</sup> Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE.

## Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1981.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. v. 1.

CERTAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DRESSLER, David. **Sociologia**: o estudo da interação humana. Rio de Janeiro: Interciência, 1980.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

MIRANDA, Maria do Carmo Tavares. **Educação no Brasil** (Esboço de Estudo Histórico). Recife: Editora Universitária da UFPE, 1975.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. 2. ed. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

RIBEIRO, Arilda Inês Ribeiro. Mulheres educadas no Brasil. 2. ed. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

### **Endereço para correspondência**

Waldenice Maria de Mendonça Pereira  
waldenice@smart.net.br