

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE.
CENTRO DE CIÊNCIAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ESCOLA E GÊNERO:
REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

JOSENILDO SOARES BEZERRA

NATAL

2006

JOSENILDO SOARES BEZERRA

ESCOLA E GÊNERO:
REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Ciências Sociais como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Professor Orientador
Alípio de Sousa Filho

Natal
2006

Catálogo da Publicação na Fonte. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Biblioteca Setorial Especializada do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA).

Bezerra, Josenildo Soares.

Escola e gênero : representações de gênero na escola / Josenildo Soares
Bezerra. – Natal, RN, 2005.
110 f.

Orientador: Prof. Dr. Alípio de Sousa Filho.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio
Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de
Pós-Graduação em Ciências Sociais.

1. Gênero – Dissertação. 2. Educação – Dissertação. 3. Representações -
Dissertação. I. Sousa Filho, Alípio. II. Universidade Federal do Rio Grande do
Norte. III. Título.

RN/BSE-CCHLA

CDU 3: 37(043.3)

JOSENILDO SOARES BEZERRA

ESCOLA E GÊNERO:
REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Ciências Sociais como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Alípio de Sousa Filho
(Orientador)

Prof. Dr. Fabiano Gontijo - UFPI
(Membro da banca)

Prof^a. Dr^a. Elisete Schwade - UFRN
(Membro da banca)

Prof. Dr. Edmilson Lopes - UFRN
(Suplente)

Natal, _____ de _____ de 2006.

BEZERRA, Josenildo Soares. **GÊNERO E ESCOLA: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NA ESCOLA**. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), UFRN, Natal, 2006.

RESUMO

O estudo “*Escola e Gênero: representações de gênero na escola*” nos remete à questão da formação do ser social, partindo de uma análise do ato do brincar na infância e de como este constitui aspecto importante na construção simbólica do universo infantil. Ao partir de uma análise do cotidiano de crianças em situação escolar e de como elas atualizam no brincar os valores sociais dominantes, propomos pensar as relações entre ideologia, representações e gênero como aspecto da formação das crianças na atividade escolar. O brinquedo, um instrumento que vai interagir e tomar forma na brincadeira, também está impregnado de conceitos culturais e da bipartição entre feminino e masculino. Sua forma, cor, funcionalidade e seu uso vêm direcionados por categorias de gênero. Na escola, os conceitos ideológicos possuem seu papel fundamental que é o de domesticar os impulsos, os desejos e normalizá-los, sem muitas vezes serem percebidos pelos profissionais da educação. Na educação escolar infantil, o momento da brincadeira tem sido visto sob outros ângulos e passou a ser tão importante quanto às disciplinas pedagógicas formais. Embora pareça não ter sido percebido pela escola como outra coisa que não seja apenas um momento de lazer, podemos perguntar se, justamente aí, na atividade do brincar, a escola não cumpriria seu papel de reforçar a cultura da separação de gênero e suas extensões, sustentadas pela sociedade, em geral, em detrimento do feminino e em favor da supremacia do masculino. Estes pontos abordados serão importantes para uma nova visão, tanto social como no universo escolar, sobre como as brincadeiras e os brinquedos são importantes na formação do indivíduo e como estes brinquedos trazem consigo elementos ideológicos de reforço das hierarquias, desigualdades, preconceitos em torno ao gênero. Para fundamentar nosso estudo, estaremos nos apoiando em autores como Kishimoto, Berger & Luckmann, Brougère, Sousa Filho, Bourdieu, Badinter, Geertz, Grossi, Louro, Foucault, Áries, entre outros.

Palavras-chave: Ideologia. Representações. Educação.

ABSTRACT

The study “ Escola e Gênero: representações de gênero na escola” show us the social man made, starting of an analysis in the having fun time in the children’s life and how it’s an important aspect of the building childish universe simbolic. My analysis started in a children’s daily at school and how they noticed the play value od dominant society. Our propouse is think about the linking between ideology, representations and gender like the children’s knowledge in the school activities. The toy, an instrument which is noticed and exist in the funny activities, is full of cultural concepts of male and female parts. Your color, lines, functions and the way you manipulate is driven of gender cathegories. In the scool, the ideological concepts have it’s important way which is to domesticate the feelings, the desires; categorize and normalize them without be known by the educational employers. In the children’s education, the funny time is noticed by others ways and turned as important as others subjects. By the way it’s not noticed by the school, like another thing which isn’t a funny moment. And it’s exactly here in the school funny time, the school did your cultural power of separete the gender and your extencions, feed by the society, generaly, in favor of the man whose woman is your subordinate. This ways of analysis help the society and the school universe about the funny time e how they are important in the Man made life. And how the toys bring the concepts and addicted thinking, ideological which put the power in the stages, without equal, addicted feelings around the gender concepts. I read and used the theories of Kishimoto, Berger & luckmann, Brougère, Sousa Filho, Bourdieu, Badinter, Geertz, Grossi, Louro, Foucault, among others.

Key words: Ideology, Representations Educacional System.

DEDICATÓRIA

Ao professor Alípio de Sousa Filho, homem íntegro, amigo, intelectual consciente que nos presenteia seu saber a cada conversa e orientação pela magia de suas palavras. A você Alípio, os meus mais sinceros sentimentos.

A ti dedico!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por acreditarem e incentivarem a estudar como meio de tornar-me um homem de bem.

As minhas irmãs, exemplo de honestidade e simplicidade, que me deram condições de viver uma infância sadia e feliz.

A meu irmão Joselito, sempre sorrindo e positivo para os problemas da vida, levando-a sempre com bom humor.

A meu sobrinho Selton, que me ensina a ser criança e sorrir nos momentos de tanta confusão intelectual.

A Gorgônio, companheiro diário, que em meio a estresses dioturnos soube segurar a barra.

Às coordenadoras Eleide, Jacylene, Sylene, América, Luzenir e Salete pelas mudanças nos horários para que eu conseguisse conciliar trabalho e estudo.

A Priscila e Sheila, diretoras das escolas em que trabalho, por acreditar e respeitar-me, ajudando-me quando necessário.

À amiga Maria das Dores (Dora), pela disponibilidade em ler e estudar mesmo em dias de descanso.

A Maria de Fátima, amiga inseparável, sempre encorajando-me e torcendo pelo meu sucesso.

Aos amigos Francisco da Costa Sales e Ilsa Fernandes, pelo companheirismo e membros do grupo de gênero pelas construções e desconstruções teóricas.

A professora Elisete Schwade, pelas reuniões e ensinamentos a respeito do gênero.

Às meninas do Delicare Studio de Beleza Ana, Adélia, Valquíria, Valéria, Jôse e Kátia por ter agüentado meus estresses durante a realização desta Dissertação.

A Josélia Carvalho, Luciane Medeiros, bem como, os professores por momentos de discussão do meu objeto de estudo.

Aos amigos Antônio, Nilvan, Marcelo e João Paulo, por me proporcionarem momentos de entretenimento.

As amigas Jeane Maciel, Micheline e Clézia pelas discussões a respeito do meu tema.

A Tobias, amigo que sabe viver e aproveitar a vida de maneira livre e feliz, ensinando-me sempre a tirar proveito de tudo que vivemos.

Aos profissionais e alunos da Creche Escola Arte de Crescer, fruto do meu trabalho acadêmico.

OBRIGADO!

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Capítulo I:Professor, cotidiano e Gênero.....	26
Capítulo II	
2.1 Gênero, Cultura e Brinquedo.....	39
2.2 Brinquedo e representação cultural.....	54
Capítulo III A Pesquisa.....	69
Considerações finais.....	87
Referencial Bibliográfico.....	82

INTRODUÇÃO

“A educação certamente
não é senão um hábito.”

J.-J. Rousseau¹

¹ Rousseau, J. –J. Emílio ou Da Educação. 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.10

O olhar mais atento para as questões da ordem do gênero e suas muitas visões e pensares tem sido meu trabalho. Este olhar, nas instituições escolares, ainda é pouco analisado, apesar de ser questão por demais necessária, pois é um lugar onde as diferenças estão a todo tempo sendo pensadas e repensadas. Esta Dissertação visa analisar e interpretar como o “*arbitrário cultural*”, muito estudado por Bourdieu², exerce seu poder de reprodução e produção de um pensar sexista sem, por vezes, um cuidado mais apurado com estas questões.

A respeito do “arbitrário cultural” Bourdieu conclui:

“Arbitrárias quando, pelo método comparativo são ligadas ao conjunto das culturas presentes ou passadas, por uma variação imaginária, ao universo das culturas possíveis, “as opções” constitutivas de uma cultura (opção que ninguém faz) revelam sua necessidade assim que são ligadas às condições sociais de seu aparecimento e de sua perpetuação.” (Bourdieu, 1982:23)

Quando interpreto o objeto estudado, uso este conceito por conhecer que as questões relacionadas ao gênero ou ao sexismo não estão centradas em um único espaço, mas permeiam todos os lugares da sociedade. Com essa compreensão de arbitrariedade é que construo e concluo meus dados da pesquisa. É muito importante também explicar sobre o sexismo, que aqui situo como aparato biológico e preconceituoso do sexo, que define

² Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. RJ: Francisco Alves, 1982.

unilateralmente e hierarquicamente as diferenças de gênero, fazendo dessas diferenças a verdade sobre a posição superior do sexo masculino sobre o feminino. Nunes & Silva afirmam a esse respeito, que o conceito de sexismo está em todas as instituições sociais, perpassando-as e reproduzindo conceitos de que o sexo é um dado acabado, pronto e fixado, não permitindo assim, as idéias da construção do indivíduo, construções estas que se dá em toda a existência do sujeito.

“O sexismo, preconceito do sexo, encontra forte legitimação nos discursos religiosos, na tradição oral, nas formas institucionais de produção, reforço e reprodução de papéis sexuais e na avalanche de lugares comuns propostos pela iconografia consumista e estereotipadas atuais, sobre a identidade de gênero representada no imaginário dos *mass media* atuais.”
(Nunes & Silva, 2000: 70)

Estes autores ainda se referem ao sexismo como *fundamento ideológico dos estereótipos sexuais*; centrando o sexismo em rotulações, lugares-comuns, representações conceituais, simbólicas e institucionais sobre o comportamento de homens e mulheres. Percebi que as questões recorrentes ao *gênero*³ estavam tão presentes na nossa sociedade, que não conseguíamos pensar sem nos utilizarmos de conceitos do masculino e do feminino. Essa realidade é imposição que todos os “Homens” encontram ao nascer: um mundo já convencido com seus padrões e normas de hábitos já instituídos.

A esse respeito, a língua é uma das formas que mais nos aprisionam as convenções, pois ela nos é inerente. Barthes nos assegura que a língua é um

³ Uso diversos autores para pensar esta categoria, não havendo filiação a atores.

código e que reside nela o poder; poder classificatório, e que dessa forma sou obrigado a escolher sempre entre o masculino ou feminino, sendo, no entanto negado o neutro e o complexo⁴. Por este motivo, o estudo do gênero se torna muito presente, pois é uma questão que se encontra dentro de cada um de nós e que merece ser analisada com maior rigor.

Partindo desse pensar, comecei a procurar um lugar onde fossem comuns essas ocorrências e que fosse cabível uma pesquisa científica. Escolhi estudar meu tema na escola, por ter relevância social e assim propor um novo pensar na Educação. Essas interpretações tornarão os profissionais de educação mais reflexivos e conhecedores dos papéis de gênero e das desigualdades que continuam a existir em seu meio.

A escola é uma instituição social pela qual somos atravessados por ela. Estudar é uma condição social. Todos passamos por ela. Nesse sentido a escola tornou-se um espaço da construção da cidadania e do conhecimento formal do indivíduo. Não há aqui a pretensão de estudar teoria escolar com profundidade, uma vez que esta escolha foi por questão metodológica e prática de meu trabalho.

Um dos meios de análise do gênero e seu papel na escola foi através do brinquedo e sua função mais necessária: o brincar. Para *Brougère*⁵, o brinquedo é muito importante na percepção das questões de gênero nos ambientes infantis. Aqui, na escola infantil, mais precisamente no primeiro ano escolar das séries iniciais, antigo Grupo V – nomenclatura dada à

⁴ Barthes, Roland. Aula. 10ª edição. Tradução de Leyla Perrone-Moises. Editora Cultrix, São Paulo.

⁵ Brougère, Gilles. Brinquedo e Cultura. 5 ed. – São Paulo, Cortez, 2004. – (Coleção Questões de Nossa Época; v. 43)

alfabetização - com a observação das práticas docentes e de como lidam com esse com as questões de sexualidade, gênero e poder.

Resolvi não utilizar questionários e perguntas mais diretas aos docentes para não deixá-los armados ou para dar-me respostas prontas, pré-fabricadas, e assim quebrar a espontaneidade dos professores. Por serem questões que mexem em muito com o ser de cada um, a intervenção direta, ou mesmo a abordagem com perguntas tirariam o valor espontâneo da pesquisa.

Para minha orientação, a pergunta que norteou este trabalho foi: “Como a escola está lidando com o gênero?” A escola aqui, como uma instituição de produção e reprodução do arbitrário cultural, pautado num trabalho pedagógico, centrado na autoridade pedagógica. Assim, ao utilizar os conceitos de Bourdieu (1982; p. 31) na análise dos Fundamentos de uma teoria da violência simbólica, tem-se:

A “maneira suave” pode ser um único meio eficaz de exercer o poder de violência simbólica num certo estado das relações de força e de disposição mais ou menos tolerantes relativas à manifestação explícita e brutal do arbitrário.

Muito do que vou discutir neste trabalho sobre sistema de ensino é centrado em Bourdieu e em seus conceitos de “*violência simbólica e arbitrário cultural*”, além de trabalhar Berger e Luckmann⁶ nas análises do *cotidiano* escolar.

⁶ Berger, Peter. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis, Vozes, 1985.

A escolha da escola se deu, a princípio, por ser uma instituição importante na formação do indivíduo, bem como por exercer seu papel de mediadora do conhecimento e também por uma necessidade de afastar-me do papel de professor onde leciono, e assim, ser mais imparcial dentro dos meus resultados.

A escola em que realizei a pesquisa situa-se a Rua Francisco Pignatário, 1990, no bairro de Capim Macio, Zona Sul da cidade do Natal. O público de discentes é de classe média-alta, filhos de professores de universidades e faculdades, políticos, empresários e pessoas com um alto poder aquisitivo. A Arte de Crescer é uma escola onde as preocupações com os problemas sociais estão na base de sua proposta pedagógica; e, melhorar o nível de pensar dos futuros cidadãos é um objetivo claro. Nessa instituição escolar os profissionais são bem especializados, com cursos de graduação e pós-graduação, em educação e áreas afins, bem como um corpo de pedagogos, psicopedagogos, psicólogo, nutricionista, dentista e outras especialidades para cuidar de forma plural de cada um de seus discentes. Os professores têm a cada semana um momento de orientação psicopedagógica com os profissionais da escola e a cada período de férias ou recesso, outros profissionais especialistas em educação dão palestras e cursos para o aprimoramento da profissão.

A Arte de Crescer trabalha de acordo com a nova nomenclatura, com educação Infantil: creche, horário integral ou meio expediente e pré-escola. Seu aspecto físico é de boa qualidade. As salas têm número reduzido de alunos, - fato este que melhora a prestação de serviço - espaço para o momento da brincadeira, cores alegres, mobília adequada a cada grupo ou

idade. A escola ainda oferece oficinas diversas, desde Artes até esportes (capoeira, ballet e natação). Em relação ao espaço físico, a Arte de Crescer possui: berçário, 7 salas de aula, parque, mini-zoo, piscina, sala de expressão corporal, sala de leitura, laboratório de informática, refeitório e amplo espaço para momentos de lazer e diversão.

Deixei meu projeto para análise da coordenação na Arte de Crescer e recebi muito incentivo da escola para a realização da pesquisa, pois a escola é interessada em perceber suas dificuldades e assim melhorar a qualidade do ensino. Isto a põe em um patamar de qualidade de poucas instituições escolares de Natal. A escola também está aberta a novas pesquisas e sempre há pesquisadores avaliando práticas dessa instituição.

Essa escola teve sua fundação em 1995, com o Proprietário Joris Galvão e com uma abordagem mecânica, como afirma Celi Menezes. “- No início éramos apenas berçário e agíamos tradicionalmente, pois éramos muito principiantes. Com o passar dos anos, a experiência situou melhor o segmento que a escola deveria adotar e assim, a coordenação pedagógica e a direção adotaram a linha mista de trabalho, não se detendo especificamente a autores ou pensares”. Ser construtivista para coordenadora, é saber adequar a política pedagógica à realidade da escola. Para Celi, a escola não está trabalhando unicamente com o construtivismo, mas também com o pensar tradicional. Uma linha completa a outra e assim a qualidade é alcançada. Nada mais construtivista que ter o livre acesso a diversas linhas de pensamento com o intuito de melhorar as práticas educacionais.

Isto não quer dizer que a escola trabalha pautada em ideais tradicionais, pois sabemos que as instituições educacionais repetem muito do hierárquico, do poder, da autoridade para difundir ideologias dominantes e assim exercer a violência simbólica.

Nesse sentido cabe aqui lembrar que Bourdieu define o “*sistema de educação*” como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado. Isto ele denomina como *informação acumulada*. Apesar de estarmos na contemporaneidade, em todos os sentidos, a educação partindo das pré-informações, reproduz suas práticas. Essas pré-informações as quais me refiro são resquícios da educação dos docentes em sua maneira tradicional e sexista de outrora. Mas apesar de muitos avanços, muitas vezes somos pegos reproduzindo idéias preconceituosas, ora inconcientes.

Devemos ter consciência de que não basta o professor ser “moderno”, quando a instituição continua exercendo seu poder de reprodução de um hábitus de um corpo educado.

A Arte de Crescer trabalha pedagogicamente com uma postura mista de ensino e sempre reavaliando novos pensares em Educação, adequando sua política pedagógica a técnicas e métodos modernos de ensino. . Em diversos momentos de conversas e encontros para pensarmos como se dava o ensino e o relacionamento professor X aluno, professor X professor e professor X instituição, as coordenadoras, em entrevista realizada durante várias observações, adiantavam a necessidade em repensar as práticas educacionais e os vícios que os professores possuem; vícios esses que foram trazidos de uma lembrança autoritária da sua vida enquanto estudante

reproduzindo assim, um modelo autoritário, machista e acrítico. Mas então, o que é feito para que tais profissionais evoluam e tratem de repensar a educação de forma mais contemporânea⁷?. A Arte de crescer tem realizado conversas, discussões, treinamentos e etc. Estes encontros ainda não se mostraram suficientes. Concordou a coordenadora, pois é necessário investimento na formação não só dos professores, mas também dos pais e responsáveis pelas crianças. O despreparo de alguns profissionais frente às questões ligadas ao gênero mostra a urgência que a instituição escolar tem em estudar e preparar seus professores para tais questões. Hooks⁸ afirma que nós professores esquecemos do corpo quando entramos em sala, ficando só a mente como o ser por completo. Entretanto, percebo que este corpo está muitas vezes mais presente do que pensamos, pois não somos só mente, somos nosso corpo também.

Comecei a observar a escola. Decidi então começar pelo momento das brincadeiras, por encontrar muita espontaneidade nos alunos e como os professores conduziam as brincadeiras. O momento de observação se dava com os professores titulares em sala e em muitas situações sentia-me um pouco que indesejado, pois estava ali um corpo estranho a olhar e observar. Com as crianças, o processo de socialização era rápido, porque estava muitas vezes ali para promover a brincadeira ou mesmo brincar com elas. Em outros momentos, ficava observando como a partilha do brinquedo se dava. Ora a professora intermediava as brincadeiras ou mesmo incentivava-os a brincar em grupo e assim dividir os brinquedos trazidos de casa, ora ela

⁷ Contemporâneo no sentido de moderno, atual.

⁸ Hooks, Bell. Eros, Erotismo e o processo pedagógico. In O Corpo educado. Autêtica, 2000.

estava resolvendo as pequenas brigas que ocorriam pela posse do brinquedo que muitas vezes, não pertencia a eles.

Eram nos momentos das intervenções que me aguçavam os sentidos para perceber onde o sexismo e sua reprodução operavam. Como a professora era avisada de que estaria entrando em sua sala de aula um pesquisador e dizia qual era a pesquisa, já a encontrava armada e muito cautelosa no lidar com as questões de gênero. O que muitas vezes a professora me apontava eram questões muito claras e posso até dizer “questões clássicas” de preconceito e de reprodução do sexismo, tais como: “Joãozinho, chorar não é coisa de homem!”, “Vá Pedrinho! Você é o motorista! Leve Maria para passear”. “Os meninos são mais trabalhosos e as meninas mais tranquilas”. Situações que já vemos que é mera reprodução e que são conceitos que já começaram a serem questionados por muitas instituições.

Isto começava a dificultar, pois como falar de gênero e vê-los nos interstícios das ações e das falas dessas professoras? Sem falar que como elas sabiam qual era minha função, tentavam não descuidar. Sendo assim, o trabalho ficava mais difícil, porém mais audacioso, pois trabalhar tentando encontrar brechas, não para culpar este ou aquele indivíduo, mas para que possamos ver a educação com outros olhos e provocarmos o pensar crítico.

Para tanto vou me utilizar do livro *“A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”*. de Bourdieu com o objetivo de pensar um pouco sobre as permanências e mudanças, ou mesmo perceber até onde há apenas produção ou reprodução de conceitos e pensares.

Em uma reunião em que fui falar um pouco sobre gênero e do brincar na Educação Infantil na Arte de Crescer, fizemos uma roda e pedi que cada profissional falasse a respeito do que achava sobre o que era gênero e como eles lidavam quando um menino era pego em ações e representações de papéis femininos. As professoras que falaram disseram que mostrariam a criança que aquele objeto era direcionado para meninas e que meninos brincavam de outras coisas. Outras professoras disseram que não tinha nada a ver, ou seja, que tratariam da questão com naturalidade e um único professor disse que não permitia.

Apesar de falar um pouco sobre os papéis sociais e tentar expor que para a criança o brincar é o mais importante, sem se ater ao sexismo, constatei que o tema abordado gerara muito desconforto e parecia que estavam participando de enquetes para avaliar suas ações. Pedagogicamente, estamos amarrados a uma linha de trabalho que rege nossos atos até certo ponto, e é nisso que creio estarmos imersos num habitus reprodutor de conceitos dominantes e repressivos.

Para transitarmos por estes caminhos de análise, vamos entender melhor o que é violência simbólica no sistema de ensino. Pretendo clareá-la no corpo do texto.

Continuando a discussão, freqüentei a escola semanalmente por um ano para análise do meu objeto de estudo. Observava os indivíduos (professores e crianças) no período da tarde no refeitório, na caixa de areia, sala de aula, no parque e em alguns ensaios de apresentações de festividades e datas comemorativas comuns à escola. Para desarmar estas professoras e professores, conversava e discutia assuntos de disciplina, ajudava-os a

organizar as atividades e assim fui me fazendo mais presente em seu cotidiano. Confiante em propiciar para a sociedade escolar um pensar mais elaborado dessas necessidades e dificuldades que o corpo docente possui, é que sentia meu trabalho importante, pois em muitos casos a escola enquanto instituição de ensino e de educação precisa discutir problemas que estão em sua estrutura e tentar ameniza-los ou mesmo conscientizar seus indivíduos. Estar consciente de suas necessidades, é um passo para avançar e ver os problemas sociais como meios de crescimento e nos tornarmos menos reprodutores, e sim, mais produtores.

Outro pensar que discuto em meu trabalho é a construção social dos corpos, pois entendemos o gênero enquanto constituição, construção e historicização do ser. Quando discuto e mesmo quando analiso meu objeto, penso nessa construção plural do ser. Para tanto, as leituras de Louro, Bourdieu, Foucault, entre outros, foram minha base de discussão.

Pensar a escola como lugar de aprendizagem formal e linear continua sendo a fundamentação dos docentes. A esse respeito Rosa⁹ nos atesta:

“A escola se institui, como se vê, para referir-se ao já instituído, ao já conhecido e acumulado historicamente sob forma de tradição cultural. Seus instrumentos são os símbolos, seu formato obedece a determinada organização hierárquica de funções e saberes. Estes são alguns de seus ingredientes”

Ao agir dessa forma, o aluno é senão um corpo a ser adestrado e ensinado a agir logicamente. Isto também nos classifica como seres sexuados biologicamente com seus programas designados. “Conduzir alunos

⁹ Rosa, Sanny S. da. Brincar, conhecer, ensinar. 3ª ed.- São Paulo. Editora Cortez. – (Coleção Questões de nossa época; v. 68)

como seres capazes de ser linearmente ensinados, com uma padronização já instituída talvez fosse uma tarefa muito fácil, pois qual seria a dificuldade em lidar com alunos” metodicamente e corporalmente modeláveis? E onde encontramos então a construção do ser? Se agirmos de acordo com os padrões de ensino tradicional, igualamos todos em uma forma.

É exatamente contrário ao pensamento ora exposto que a Arte de Crescer trabalha. Assim, pensar o cidadão em construção e capaz de ser trabalhado físico-mental e emocionalmente é o objetivo dessa instituição. Mas então, quais são os entraves observados? Se é meta da escola, qual ou quais os problemas que se apresentam? Ter excelência no ensino e na transmissão dos conhecimentos formadores faz parte do desejo desta instituição? Onde se encontram as necessidades ou as “pedras no caminho” que tolhem ou minimizam estas construções? A escola possui corpo docente bem preparado para lidar com as dificuldades? E estes questionamentos já suscitam bastante discussão acerca da educação e da construção de identidades e papéis de gênero.

Concordo com Rosa (2002, p. 88) que *“educar’ é criar condições necessárias ao estabelecimento de uma ponte entre a tradição e a criação, entre o ser que “já-sou’ e o meu “poder-ser’.*

As práticas de castigo e perda do direito às atividades de lazer e diversão também são observadas nas instituições educacionais. Por qualquer ação que não conduz com o esperado, ou mesmo por discordar de qualquer ponto de vista, ou mal comportamento, as(os) professoras(es) usam desse artifício tão arcaico e arbitrário quanto seus anos escolares. Os antigos castigos de penalizar os corpos mudaram para outras formas de castigar.

Agora aplicam-se os castigos da perda dos direitos e de deixar repensar em suas ações. De uma forma ou de outra, o castigo está presente, caracterizando assim, os castigos da modernidade dotados de *violência simbólica*. Violência essa, de certa forma suave, transparente, sutil, mas muito eficaz. É uma docilidade que modela, que marca e castra o indivíduo de seus direitos. Direitos estes, que se tornam inexistentes.

Estas práticas acima citadas estão ligadas ao ato de ensinar, de aprender e de direcionar a educação que, de uma forma ou de outra, ainda traz resquícios da educação penalizadora, castigando seus educandos como forma de disciplina.

Pensando em disciplina, a “instituição escolar” é especialista nessa área. Louro, em *A construção escolar das diferenças*, nos mostra que a escola que temos hoje foi um legado da escola ocidental que começou a separar seus educandos por idade, sexo, crença e condição sócio-econômica, bem como, garantir e produzir as diferenças entre os sujeitos. Apesar de termos evoluído bastante, é nessa escola da modernidade que continua, mas de forma sutil o ato de fazer essas separações e reproduções de diferenças. Diferenças estas que se dão de maneira muito marcante no que diz respeito à hierarquia e poder, não respeitando as diferenças como “diversidade” e pluralidade de construção de corpos e mentes. Nesse sentido Louro conclui:

“Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem 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, tornando-se parte de seus corpos.” (2003, p. 61)

É pensando assim que trabalho meu objeto de pesquisa, tentando ver além do simples ato de ensinar e de disciplinar, mas na perspectiva de como esta disciplina está ligada ao gênero e ao pensamento sexista.

Capítulo II

PROFESSOR, COTIDIANO E GÊNERO.

“Por um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem 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, torna-se parte do seu corpo. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um conheça os sons, os cheiros e os sabores “bons” e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenham algumas habilidades e não outras...” (Louro, 2003, p. 61)¹⁰

O enquadramento dos atores sociais em categorias sejam elas, de gênero, classe, etnia, etc..., é uma questão por demais analisada e discutida por diversos teóricos e estudiosos da sociedade. No que toca ao gênero que é minha ocupação, continua sendo um espaço cheio de conceitos e pré-conceitos, perpetuando idéias com conteúdos machistas e hierárquicos.

A citação de Louro nos leva a pensar no cotidiano escolar e em suas variadas formas de classificar e separar seus atores. Essa reflexão encontra sintonia com os conceitos estudados por Foucault *Vigiar e Punir*. O autor discorre que o poder disciplinar, os adestramentos, a fábrica de corpos e de uma vigilância hierárquica não possuem o mesmo sentido tão assustador de outrora, mas que de forma, doce tem formado corpos e transformado seus indivíduos em seguidores de suas receitas. Não tenho a intenção de ser tão pessimista com a educação nem pregar que ela é apenas reprodutora de conceitos sexistas, mas tentar ver no seu íntimo as práticas que ainda produzem e reproduzem esta hierarquia dominadora masculina. Bourdieu, na

¹⁰ Louro, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 5ª edição

Dominação Masculina, nos atesta que a reprodução sexista não reside só no seio doméstico, mas em lugares como a Escola e o Estado. Lugares de elaborações e imposições de princípios de dominação.¹¹

Para iniciar o debate dessa questão, autores como Bourdieu e Foucault foram de fundamental importância na minha análise do objeto de estudo. Perceber a escola enquanto um lugar prazeroso e de aprendizado é fato, não discuto esse mérito da instituição. Mas também há certamente, elementos de reprodução. Em meio a mudanças e avanços nas práticas pedagógicas, há momentos de permanência de práticas do passado. O habitus que perpetua a hierarquia masculina modela seus atores, que lhe diz o que fazer e como realizar ações que vão lhe dá o mérito. É uma docilidade que marca e forma muito mais que os antigos castigos dos corpos. A esse respeito, Foucault nos relata a respeito da gratificação-sanção¹²:

“O professor deve evitar, tanto quanto possível, usar castigos; ao contrário, deve procurar tornar as recompensas mais freqüentes que as penas... quando o mestre for obrigado a usar de castigo, que ele ganhe se puder o coração da criança, antes de aplicar-lhe o castigo.” (Foucault, 2002, p. 150)

É nessa perspectiva de normatização que muitas práticas ainda continuam sendo reproduzidas e perpetuando assim velhos conceitos da instituição educacional do passado.

Para nossa análise da educação atrelada às questões de gênero, uso o conceito escola referindo-me ora a instituição de ensino, ora aos seus agentes

¹¹ Bourdieu, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

¹² Foucault, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987.

– as/os professoras(res), atores que estão lidando com as realidades de seus discentes e assim condicionando-os aos seus pensares.

Podemos iniciar esta discussão pela pergunta: *O/A Educador(a) está preparado(a) para lidar com as questões sobre gênero e sexualidade?* Quando escolhemos, de acordo com o currículo, o que trabalhar, o gênero e o tema sexualidade também fazem parte do nosso planejamento? A escola enquanto lugar de progresso e aprendizagem encontra-se realizando práticas sexista e preconceituosa. Delega o aprendizado e o ensino de questões relacionadas à sexualidade aos docentes e muitas vezes não lhes preparam. Falar de sexualidade e de questões relacionadas aos papéis sexuais toca num lado sombrio de cada um de nós. Sombrio no sentido de estar, por vezes, mal resolvido e ainda estamos cheios de preconceitos e de rótulos.

Quando falamos em gênero, ainda reside fortemente a idéia de diferenças anatômicas, avaliamos o ser pelas diferenças dos órgãos genitais. Mas como fazer essa análise diferentemente? As teorias da ideologia muito nos serve para pensarmos melhor estas e outras questões ligadas ao pensar social. Mas, pensar o ser baseado na teoria crítica da formação das idéias é uma tarefa difícil, pois derruba muito de nossas idéias já sedimentadas e que está de forma muito confortável. Mudar e aceitar novas idéias desestabiliza meu pensar e me confunde com relação não só ao outro, mas me confunde em relação ao meu papel na sociedade.

Vivemos num mundo de previsibilidades e conceitos que são regidos pela cotidianidade e pelo tempo; tempo este que me diz o que fazer antes de findá-lo. Já nascemos em um espaço social normalizado, codificado e conceitualmente idealizado. A chegada nesse mundo me adequa às realidades

sociais. Minha realidade é regida pela sociedade ao meu redor e existe independente de minha intervenção. E, em se tratando de realidade, Berger e Luckmann afirmam ao seu respeito:

“O tempo que encontro na realidade diária é contínuo e finito. Toda minha existência neste mundo é continuamente ordenado pelo tempo dela, está de fato envolvida por esse tempo. Minha própria vida é um episódio na corrente do tempo externamente convencional. O tempo já existe antes de meu nascimento e continuará a existir depois que eu morrer.”(Berger & Luckmann, 2001, p. 44)¹³

Nas instituições educacionais, o tempo é um fator muito importante. Ele é o “senhor” que determina a vida não só dos discentes, mas de todo o corpo docente. Pela escassez de tempo somos levados a trabalhar selecionando o que é melhor e mais útil, enquadrar e decidir o que ensinar. Mas, será o estudo do gênero e da sexualidade é um elemento importante nessa seleção de conteúdos? Não esquecendo de que a escola é um dos lugares de produção de nossas identidades, não sendo apenas o único espaço, porém um dos mais importantes. Louro¹⁴ nesse sentido relata:

“Preocupada em disciplinar e normalizar os indivíduos, a escola, ao longo da história, ao mesmo tempo que negou seu interesse na sexualidade, dela se ocupou. As instituições escolares constituíram-se, nas sociedades urbanas, em instâncias privilegiadas de formação das identidades de gênero e sexuais, com padrões claramente estabelecidos, regulamentos e legislação capazes de separar, ordenar e normalizar cada um/a e todos/as.”(2000, p. 40)

¹³ Berger, Peter L. A Construção Social da Realidade. Editora Vozes, 20ª edição.

¹⁴ Silva, Luiz Heron da. (org.) A escola cidadã no contexto da globalização.

Silenciamos perguntas e interesses sobre a sexualidade. Talvez por não sabermos responder ou mesmo para não gerar curiosidades entre os educandos. Quando falamos muito timidamente sobre os assuntos relacionados à sexualidade ou aos papéis de gênero, proferimos conhecimentos que gerarão a *sexualidade hegemônica*¹⁵ de homens e mulheres, ou seja, padrões já conhecidos e identificados como aceitos aos padrões hierárquico masculino, branco e heterossexual. As instituições educacionais normalmente trabalham a sexualidade apenas biologicamente como visão única de conhecimento do ser e de suas variantes de prazeres e de formas de sentir e viver. É aí, exatamente nesse ponto que formas sutis de discriminação e de preconceito estão sendo exercidas.

O termo “tempo é dinheiro” nos coloca numa posição de produtores de conhecimentos voltados para servidão individual e social. Pensar a nossa sexualidade e a dos nossos educandos é fugir dessa teia de conhecimentos valoráveis para nossa sociedade. Viver o cotidiano é viver de forma pragmática e disto nós educadores conhecemos bem. A vida cotidiana nos leva a desenvolver este sentido do que é mais necessário e prático para por em ação.

Voltando aos conceitos que Bourdieu apresenta, as informações tornam-se formação, mediante o papel da comunicação, que é meio utilizado pelo professor. É através dessa comunicação que a língua vai agindo para realizar sua força de categorização e de demarcação do útil e do inútil. E essa prática também produz “violência simbólica” não só no aluno, mas também no professor. Este último é senão imerso nesse cotidiano, nessa teia de informações e desinformações. Somos regidos por um poder que não se sabe

¹⁵ GIDDENS, Anthony. A Transformação da Intimidade: sexualidades, amor & erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

de onde vem, não há um lugar específico onde encontrá-lo, questioná-lo, mas que na realidade está entre nós e nos guia, nos delata, nos diz o que fazer e como fazer. Poder arbitrário que rege não só nossos atos, mas que determina as ações pedagógicas das instituições. Estar inserido nesse cotidiano é viver simbolicamente imerso nesse arbitrário. E, a respeito do arbitrário na proposição 1.2.1 "Do duplo arbitrário da ação pedagógica", Bourdieu nos relata:

“A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que as estruturas e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “*natureza das coisas*” ou a uma “*natureza humana*”. (1975, p. 23)

Mais a diante nessa mesma proposição, o autor ainda nos diz que é condição de viver estar imerso nesse arbitrário cultural e que é opção que ninguém faz. Faço relação com os fatos da ideologia. Viver é senão um meio de está exercendo o papel ideológico. A ideologia é senão esse arbitrário.

Por analisar essas questões pelo viés da ideologia, o tema torna-se pertinente nessa discussão, pois somos produtores e produtos da vida social. Sousa Filho (2001, p.29) nos atesta que os homens são prisioneiros da vida social, dos mitos, tabus e crenças, e isso tudo são produtos dos próprios homens. Nós produzimos nossos próprios conceitos e passamos aos outros como verdades. A escola institui em seu currículo o que deve ou não ser trabalhado, o que dizer e para quem dizer. Os conceitos ideológicos estão aí, no que fala e no que cala. É nesse calar que está contido muito de seu

exercício. Devemos então cuidar desse silêncio que nada pronuncia, mas que muito fala. É o verdadeiro exercício ideológico.

Falar em instituição escolar é também falar do campo em que esta educação é produzida. É analisar intimamente suas redes de atuação e suas divisões dentro das instituições, bem como de seus atores sociais. Para caminharmos um pouco de mãos dadas com os conceitos, sem culpabilizar este ou aquele, devemos entender como se dá a violência simbólica na educação. Para tanto, vou usar conceitos já outrora analisados por Bourdieu que são de fundamental importância para dissecar essas idéias. O autor perpassa a Educação por diversos elementos que a constituem: ação pedagógica, autoridade pedagógica, trabalho pedagógico, autoridade escolar, sistema de ensino e trabalho escolar. Em todas estas instâncias a violência simbólica e o arbitrário cultural estão presentes, sejam impondo força para a realização desse arbitrário cultural, ou mesmo para informar e formar um corpo docente/discente pelas vias da ideologia. Ainda relata minimamente as ações e execuções de cada área dessas. Ainda há discussão a respeito da produção e reprodução dos conceitos sociais, que eu gostaria de associar as mudanças e permanências na educação.

Há alguns elementos citados acima que tem releva em minha análise. O Trabalho pedagógico enquanto estrutura geradora de um habitus, ou seja, forma o corpo de ações e conhecimentos do atores envolvidos no processo de ensino e analise do Sistema de ensino enquanto um espaço de produção e reprodução do habitus cultural. A respeito do habitus, Bourdieu discorre aqui:

“... a teoria do habitus como princípio unificador e gerador das práticas permite compreender que a durabilidade, a

trasferibilidade e a exaustividade de um habitus estejam fortemente ligadas aos fatos.” (1975, p. 46)

Pensar a escola já é um avanço que faz parte da produção de novos conceitos e de uma modernização nas instituições. As ações devem ser mais trabalhadas para que forme novos habitus. Pensar o gênero, a sexualidade, as hierarquias entre outros temas polêmicos e que continuam sendo uma “pedra no caminho” da educação, é senão uma necessidade que já começamos a caminhar, apesar de fazê-lo de forma tímida e com muitos entraves.

O tempo todo vou trafegar entre a produção e a reprodução de valores. No entanto, ora delatando, ora defendendo as posturas educacionais. Para a análise do meu objeto de estudo, afasto-me das distinções de classe, tais que Bourdieu analisa. Conceituar os elementos de acordo com classe dominante e dominada foge da minha análise. Penso em fazê-lo partindo da incorporação e introjeção de atos e valores, apesar de concordar com os conceitos classistas do autor.

O Trabalho Pedagógico conceituado por Bourdieu ainda é por demais presente em nossa sociedade. Força que substitui a coerção física. Mas, que objetiva a ordem, que perpetua a disciplina e que tem também caminhado na tentativa de diluir as diferenças tentando deixá-las opacas, sem visibilidade e que tem muitas vezes chamado tais práticas de avanços, quando não passam de tolerância. O autor afirma que o TP¹⁶ é tão eficaz a longo prazo quanto a coerção física. Os conceitos do TP vão moldando habitus novos ao longo dos tempos. Esperamos que as novas produções na educação acerca do gênero, dos papéis sexuais e da diversidade sejam também incorporadas e que não apareça mais à frente como novas formas de preconceitos.

¹⁶ TP: Trabalho Pedagógico

Na escola, a produção de literaturas infantis, reuniões pedagógicas, aulas de ciências, palestras para pais e responsáveis têm sido realizadas ainda muito timidamente, apesar da TV, da publicidade, NET e outros meios já travarem esses conhecimentos de forma mais aberta e sem produção de culpas. Não estou dizendo que a escola faz de forma errada ou que faz se culpabilizando, mas que galga passos lentos na visão e mesmo nas práticas da sexualidade em seu sentido lato. Não trabalhar a sexualidade e o gênero apenas biologizando os conceitos, não se fragilizar ao ter que abordar o tema da sexualidade sem amarras que inibam tanto o professor quanto os alunos, pois é o que ocorre comumente. Falar de sexualidade confundindo com sexo, com bipolaridade (masculino/feminino), com conceitos que continuam tão presentes que estão na base do nosso conhecimento ainda é muito comum. No livro “Na minha escola todo mundo é diferente.”¹⁷, foi um pensar digamos até bem otimista sobre a diversidade que encontramos não só na escola, mas na nossa sociedade, pois somos diversos, diferentes não no sentido hierárquico, mais no pensar, no agir e no ser. De que forma esse livro infantil tem sido lido?, E dado a essa literatura o cunho da diversidade no sentido da cidadania? Somos nós, professores preparados para lidar com essas diferenças, sem hierarquizá-las? A instituição escolar lida com esses temas da sexualidade sem exalar o preconceito? Questionamentos desse teor devem ser conversados, discutidos e mesmo compartilhados, pois vivemos imersos nesses mesmos conceitos, e vê-los separando-nos deles é muito difícil, pois fazem parte do nosso pensar, e com isso, do nosso ser. Se apenas pensarmos nessa

¹⁷ Ramos, Rossana. Na minha escola todo mundo é igual. – São Paulo: Cortez, 2004.

perspectiva da introjeção ao longo de nossa vida, deixamos de perceber que as mudanças estão acontecendo, que precisamos e devemos acompanhá-las.

O TP não só é exercido para o corpo discente, mas o docente é muitas vezes, seu fiel seguidor, pois estão sujeitos às ordens superiores das instituições. Boudieu constata no escólio da proposição 3.2.2.1:

“... os agentes que produzem o Trabalho Pedagógico não seriam também completamente prisioneiros das limitações que o arbitrário cultural impõe ao seu pensamento e a sua prática se, fechados no interior desses limites por sua autodisciplina e uma autocensura (tanto mais inconsciente quanto interiorizam mais completamente os princípios), eles não vivessem seu pensamento e sua prática na ilusão da liberdade e da universalidade.” (1975, p. 51)

Então, a esse respeito vem a seguinte questão: como viver fora dessa teia de conhecimento adquirido, reproduzido e muitas vezes produzindo um pensar não liberto dos limites impostos por esse arbitrário cultural? Mais uma vez não penso a educação totalmente nessa negatividade aprisionada aos conceitos desse arbitrário cultural que simbolicamente exerce sua violência. Mas, proclamo esses problemas para o crescimento da classe educadora, ajudando assim a elaborar novas formas de ver o outro e de se ver também. Pensar a escola como espaço de produção de novos conceitos, de práticas voltadas para o conhecimento dos atores sociais e de suas diversidades de pensares e sentidos é nos conhecer para ajudar o “outro” a se conhecer e exercer seus papéis de cidadão.

A preocupação com a análise de gênero também é vista sob um viés cultural. Estas preocupações que muitas vezes chegavam à escola como ato

meramente biológico têm sofrido modificações, pois os processos educacionais também evoluíram e as questões sociais viraram os cerne das discussões mais acaloradas.

Nas escolas, a construção do saber é vista sob um outro prisma. O indivíduo é tratado como um ser que é moldado e interage na realidade do outro. Apesar dessa nova reflexão, a tradicionalidade encontrada na educação ainda é um elemento muito arraigado, pois a todo tempo estamos direcionando posições, gostos, normas etc, para a constituição de indivíduos capazes de agirem socialmente com comportamentos previsíveis. Essa previsibilidade e a praticidade nada mais é que a realidade social sendo incorporada e vivida pelos sujeitos. E mais uma vez trago Berger e Luckmann para discorrerem a respeito do enfoque da realidade:

“Sendo a vida cotidiana dominada por motivos pragmáticos, o conhecimento receitado, isto é, o conhecimento limitado à competência pragmática em desempenhos de rotina, ocupa o lugar eminente no acervo social do conhecimento.” (2001, p. 63)

Ao pensar a escola assim, ela opera pragmaticamente, incorporando conceitos sociais e úteis à comunidade escolar. Ao que me parece, a escola não se apóia na criticidade que deveria para educar, ou mesmo formar cidadãos, mas em conceitos já instituídos socialmente e permeados de normalizações e regras de condutas morais e sexista. Mas uma vez podemos embasar esses conceitos com o trabalho pedagógico realizando sua função intrínseca: promover a ordem.

Portanto, trabalhei meu objeto de estudo que norteia a questão: *“Como a escola está lidando com o gênero?”* não só com observações de práticas docentes, que estarão mais explícitas no capítulo a seguir mas também analisei

pelo viés do brinquedo, como os professores lidam com questões de gênero associadas a manipulação desses objetos em sala de aula ou nos momentos de lazer em que o brinquedo gerava discussões a respeito da sexualidade e dos papéis de gênero.

CAPÍTULO II

2.1 = GÊNERO, CULTURA E BRINQUEDO.

“...o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura.”(Brougère, 2004, p. 08)

O estudo dos brinquedos relacionado ao gênero que aqui vou me deter, tem como bojo de análise o viés cultural, pois creio que vai me servir de base para a discussão. Além dessa área importante, uso os pressupostos de Gilles Brougère, pesquisador e estudioso do brincar e suas teorias. Dentre suas obras, “*Brinquedo e Cultura*” é a que me deu mais instrumentos para pensar minha problemática.

Brinquedo enquanto um artefato da produção humana traz elementos incorporados do meio produtor. Ele – o brinquedo – já chega à sociedade com indicação de seu uso, finalidade e funcionalidade. Sua produção é, na maioria dos casos, para um fim de consumo, apesar de ser direcionado para quem não vê essas funções mercadológicas. A criança brinca e usa seus brinquedos simbolicamente e sem se aperceber enquanto estatística de consumidor final. Simbolicamente porque transforma seus brinquedos em elementos simbólicos que a faz representar seu mundo imaginário, porém real em seu conteúdo. Torna-se relevante deixar aqui registrado a afirmação que Castoriadis¹⁸ faz a respeito do simbólico:

“...o imaginário deve utilizar o simbólico, não somente para *exprimir-se*, o que é óbvio, mas para *existir*, para passar do virtual a qualquer coisa a mais. O delírio mais elaborado bem como a fantasia mais secreta e mais

¹⁸ Castoriadis, Cornelius. A Instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1982

vaga são feitos de *imagens* mas estas *imagens* lá estão como representando outra coisa; possuem portanto, uma função simbólica.” (1995, p. 154)

Nesse sentido simbólico é elemento fundamental para a utilização e existência do ato do brincar. O brinquedo e sua produção mercadológica trazem além dos conceitos culturais da sociedade local; é a todo tempo redimensionado em sua utilização.

A respeito da função e valor simbólico, Brougère define o brinquedo como um produto com seu uso potencial (aqui o brinquedo voltado para o brincar) e portador de significados, enquanto objeto representacional, capaz de fazê-la brincar e ser outras personagens do seu mundo. É evidente que essa função simbólica tem maior peso nos meus estudos, pois é partindo dela que analiso e concluo meus pensamentos sobre gênero e brinquedo e sua intermediação na escola feita pelo professor.

Apesar de crer no simbólico como um viés de análise muito importante, não devo desconsiderar a funcionalidade do objeto em questão. As funções de maternidade, docilidade, agressividade entre outras se encontram no brinquedo sim, mas seu direcionamento correto e moderação no tratar do assunto é que vai diferenciar seu uso. É nesse pensar que a escola não deveria se esquivar, mas tentar trabalhar essa “funcionalidade¹⁹” que se tornou fluida e também muito acrítica.

Pensar uma sala de aula em que as diferenças biológicas e anatômicas não passassem de elementos dados, sem importância para a identificação do indivíduo enquanto produtor de conhecimento seria muito importante e respeitoso ao mesmo tempo. Se assim o fizesse, a escola não punha apenas

¹⁹ Funcionalidade aqui enquanto um uso específico do brinquedo

os elementos classificadores e sexistas dentro de suas sala de aula. O que comumente vemos são escolas de ensino infantil e fundamental I com equipamentos e brinquedos voltados para os indivíduos padronizados sexualmente. O uso de mesinhas, fogõezinhos, panelinhas e bonecas variadas para as meninas exercitarem a maternagem, a docilidade e a dona de casa mais prendada, enquanto são destinados para os meninos os jogos, xadrez, carrinhos e bonecos, objetos que classificam como livres para exercerem seus anseios, gritos e sua liberdade.

Apesar desse pensamento não ser tão demarcado visivelmente e oralizado por professores e por quem cuida da escola e de sua funcionalidade, estes atos continuam a figurar e a denunciar cada vez mais como o elemento sexista está presente nas instituições escolares. Professores que trabalham sob o pensar construtivista, mas que são tão tradicionais em seu pensar, que o pensar sexista é o que lhe move e tudo o que realizam é pautado nas diferenças. Nas salas de aula, separam meninos de meninas, pois em certas idades isto já é comum e notório. Portanto cabe ao professor amenizar ou mesmo levar para um pensar desestruturador dessa divisão binária.

Aulas de “Educação Física” que poderiam expor as diversidades de corpos, de toques, pois é momento de interatividade e ao mesmo tempo mostrar a igualdade no que tange aos corpos e suas funções físicas, tais como correr, pular, brincar, etc, ainda é trabalhada na separação dos gêneros, na crença de que meninas e meninos têm suas atividades diferentes. Socialmente e culturalmente essas diferenças já fazem parte da constituição dos indivíduos,. Entretanto, por que reforça-las? Se já temos essas diferenças tão marcadas, basta-nos trabalhar sob outro prisma. Devemos lidar com essas diferenças de

outra forma, amenizando-as, trazendo-as para uma reflexão sem reforçar rótulos e minimizar a situação. A família e a escola juntas podiam alcançar avanços importantes para um novo pensar na educação. A comunidade escolar precisa muito dessa união para não ficar apenas a escola como lugar de aprendizagem e de socialização dos conhecimentos.

Já contamos com um mundo midiático com mudanças tamanhas a respeito dos papéis e práticas sexuais, novelas, programas de auditórios entre outros programas televisivos já trazem em sua pauta a discussão dessas diferenças e os avanços conseguidos pelos mais diversos seguimentos de minorias sociais. E a escola trabalha com muita delicadeza essas questões. Seja para não se meter numa questão por demais arenosa que é a sexualidade e os papéis de gênero, ou mesmo para manter a ordem e sua estrutura de lugar dessexuado, pois não é de sua competência tratar esses assuntos. Esse é um ponto muito importante nessa reflexão, como a escola e seus propagadores – os professores – ainda se encontram num universo sexista e preconceituoso.

Como trabalhar essas diversidades, os gêneros e as igualdades num lugar que o mais importante é a formação das mentes escolarizadas e disciplinadas, com uma quantidade de conteúdos escolares que farão os alunos passarem para outra série ou nível? O corpo, lugar de exercício de sua sexualidade, sua construção social, a interação com a mente deixa de ser importante. Uma reforma da Educação, em que “as diferenças” não acabem em posições hierárquicas, modelagens de corpos e de mentes como padrão do que é correto socialmente e aceitável culturalmente, é uma necessidade

urgente, pois é também na escola onde se deve começar todo esse processo de conscientização.

Para melhor nos situarmos, trabalho o brinquedo como um objeto fruto da cultura e da produção humana, nesse sentido um passeio pelo estudo da cultura e de sua função na trama social é que nos dá subsídio para maiores discussões.

Falar em cultura é falar do ser humano em sociedades, em grupos de seres vivos, e portanto, falar de como esses seres conduzem suas vidas. A esse respeito, Geertz conclui:

“A perspectiva da cultura como *mecanismo de controle* inicia-se com um pressuposto de que o pensamento humano é basicamente tanto social como público – que seu ambiente natural é o pátio familiar, o mercado e a praça da cidade. Pensar consiste não nos *acontecimentos da cabeça*, embora sejam necessários acontecimentos na cabeça e em outros lugares para que eles ocorram.” (1989, p. 57)

Pensar de acordo com Geertz é adotar a tese de que somos totalmente sociais e que nossas reflexões acerca da vida são construções sociais. Somos e estamos construindo e sendo construídos a todos os instantes. Se levarmos para os brinquedos, as funções e suas representações são construções sociais, e, portanto, humanas.

Devemos ter cuidado com o relativismo das coisas e não levantar discussões a respeito do brincar, da cidadania e dos conceitos de gêneros. O pensar preconceituoso e anti-plural dos gêneros são maneiras de não se discutir e pensar mais criticamente. A escola é muito sábia nesse aspecto. Não

levantar poeira, um vez que ela não dá conta dessa criticidade devido seu pensar ultrapassado.

No tocante a escola e sua classificação de saberes de acordo com seu desenvolvimento e da necessidade de um aprofundamento nos estudos, Vigotski afirma:

“Cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso de desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro. Isso leva-nos diretamente a reexaminar o problema da disciplina formal, isto é, a importância de cada assunto em particular de ponto de vista do desenvolvimento mental global. Obviamente, o problema não pode ser solucionado usando-se uma fórmula qualquer; para resolver essa questão são necessárias pesquisas concretas altamente diversificadas e extensas, baseadas no conceito de zona de desenvolvimento proximal.” (2003: 119)

Hoje, muito se fala da importância do brincar, mas ainda pesa muito a formalidade das disciplinas escolares que concentram maior grau de intelectualidade, fazendo do momento lúdico, um mero espaço de lazer, sem significado. Brincar passa então a ter uma denotação jocosa, infantil e sem sentido para grande parte da sociedade e é contra isto que a escola teria que trabalhar e reverter esse pensamento infundado. O brinquedo em ação estimula a imaginação da criança, ela é sempre maior que sua idade, mais forte do que é, ela pode virar super herói, mãe, profissional etc... Vendo por este lado, por que não se incentiva a ludicidade na escola de forma mais liberal, sem usar de normatizações para a utilização dos brinquedos e das brincadeiras?

Utilizando o pensamento de Brigitte & Peter Berger²⁰ (1999, p. 206) a socialização a que somos sujeitos desde o nascimento é um processo de reciprocidade, que afeta não só o socializado, mas os socializantes também. Essa cotidianidade é um movimento importante para nossa formação. É nesse momento que a criticidade e o respeito à diversidade devem ser mais freqüentes, para a formação das crianças. Estes sociólogos acrescentam que o uso da imaginação e do faz-de-conta na criança não designa uma identidade formada, mas sua ação em diferentes papéis no ato do brincar. Papeis esses que lhe serão importantes na construção de seus conhecimentos. Não é brincando de ser índio que vai tornar-se índio, mas acumular experiências que mais tarde vão lhe servir.

Vou trabalhar também o gênero, elemento difícil de lidar nas escolas pela heterossexualidade e seus papéis definidos como padrão. Tudo que foge a estes padrões é problemático e muitas vezes proibido. Assim, reporto-me a Louro que traz relevantes informações acerca do gênero.

“A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos. E aqui nos vemos frente a outro conceito complexo, que pode ser formulado a partir de diferentes perspectivas: o conceito de identidade. Numa aproximação às formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, compreendemos os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditória.” (Louro, 24, 2003)

Este tema ao qual me dispus a analisar é por demais delicado pensar e explorar na “educação”, pois falar de construção de identidades e de formação

²⁰ Foracchi & Sousa Martins, Marialice Mencarini & José de. Sociologia e Sociedade. LTC, 1999.

do sujeito enquanto ser social com papéis não preestabelecidos, mas construídos socialmente foi muito difícil, porque, os professores ainda crêem e trabalham pautados nas inclinações biológicas e fixadas. Querer tratar de um tema tão difícil e ao mesmo tempo “desnecessário” pois mexe com o silêncio. Ora já foi visto nos séculos em que a educação calara via punição, os que se dispusessem a falar. É preciso estar preparado para prosseguir esse árduo caminho da descoberta do novo. Ao mesmo tempo, deu-me mais desejo de reelaborar meus conceitos a respeito dos estudos de gênero enquanto categoria analítica e que está em construção a cada dia.

Mas enfim, o que é gênero? Os professores estão preparados para refletir sem o “proibido”, “ilícito” e “pecaminoso”, pois trabalhar afastando-se destas perspectivas é afastar-se dos conceitos educacionais permitidos. Falar de descobertas sexuais, prazeres e desejos ficou reservado às rodinhas de amigos ou mais seriamente aos consultórios psico-terapêuticos. Na escola não cabe tratar desse assunto tão impertinente. Então, como formar cidadãos sem lhes instruir ou mesmo lhes oportunizar falar de seus corpos e de seus papéis? Precisamos nos informar para que não caiamos nos conceitos proibitivos das instituições de ensino e nos calemos a respeito de nossas identidades e papéis sócio-sexuais. Chamo aqui de papéis sócio-sexuais as nossas trocas com o outro, bem como, a construção de nosso entendimento de gênero, identidade e sexo.

Mas então como definir o conceito de gênero que está em constante construção? Isto não quer dizer que não haja formulações teóricas que dêem conta dessa explicação, mas que devemos pensar a partir delas para construir nosso entendimento.

O pensar e refletir as relações de gênero tiveram um processo histórico marcado por insatisfações e re-elaborações não só de mulheres atuantes na militância feminista, mas também de homens com suas teorizações a respeito da ideologia, poder e cultura. Vemos que, pensar gênero foge do sexismo imposto por grande parte das Instituições. Pensar gênero é pensar plural, é não defender conceitos pré-estabelecidos, ordens impostas, formas unânimes de visão. Como Louro afirmou, não se entende gênero pautado só nas permanências, na fixidez, mas na volatilidade das identidades e do pensar.

Após momento de lutas e reivindicações por melhorias, direitos e posição social igualitária, um novo pensar sobre a mulher passa a fazer a sociedade refletir mais integralmente no indivíduo. Apesar das construções teóricas a respeito do gênero e de sua popularização na sociedade estar cada vez mais em nosso cotidiano, pensar gênero ainda tem uma visão muito centrada no corpo, é visto sob a idéia de sexo, pênis, sexualidade, mulher, feminilidade e outros temas muito corpóreo. Mas, estudá-lo também é estudar identidades, construções, relações que são permeadas pelas trocas, conceitos dos mais diversos que formam a personalidade e a identidade do indivíduo, que para Louro e outras teóricas, a formação desse gênero só deixa de se transformar com a morte do indivíduo.

Até então, gênero não foi definido como categoria fixa, pois se assim fosse deixaria de ser construção cultural. E nesse sentido, Grossi afirma:

“Gênero serve portanto para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado. No entanto, como veremos, nenhum indivíduo existe sem relações sociais, isto é desde que nasce, portanto sempre que estamos nos referindo ao sexo já estamos agindo de acordo com o gênero associado ao sexo daquele indivíduo com o qual estamos interagindo” (1998, p. 7)

O que nos deixa claro é que mesmo o estado biológico: o sexo é uma atribuição do gênero, sua formação também é construída, bem como, suas atribuições e papéis. Todas as definições de masculino e feminino vão construir representações que definirão ou mesmo reafirmarão as posições sociais. Em seu livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*, Butler também afirma que sexo e gênero são construções políticas e culturais do corpo. Vemo-nos agora obrigados a pensar se existe algo de natural na constituição da identidade masculina, pois até o sexo já se sabe que também é uma construção. É através do corpo físico que a definição de papéis fica visível, pois quando se analisa o sexo, é no corpo que encontramos a “diferença”. É muito comum associarmos papéis a homem e a mulher. Sempre classificando o emocional frágil, a delicadeza, o lar, a maternidade e todas as atividades frágeis e emocionais ao feminino e o seu contrário ao homem. Ele sempre tendo privilégio. Isto reflete também no âmbito profissional e na academia. Há cursos em que a presença de mulheres é marcante. São cursos que em sua maioria são voltados para lecionar e cuidar da saúde dos indivíduos, ou até mesmo onde elas agem menos fisicamente em virtude de sua “sensível estrutura”. Já os varões têm seu espaço marcado em atividades que envolvam movimentos, ações e gestão. Sempre no comando de grupos e estes grupos não é difícil adivinhar por quem é formado: “a mulher”. Esse cenário nos mostra o quanto de permanência do patriarcado ainda persiste em nossa sociedade. Carvalho²¹ afirmou que em sua pesquisa estava muito atento às permanências e mudanças constantes em relação à sexualidade. De fato,

²¹ Carvalho, João Alberto. O amor que rouba os sonhos: um estudo sobre a experiência feminina ao HIV. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003

em muitas áreas houve avanços, mas pouco significativos em relação ao respeito e valorização da presença feminina, tanto no espaço privado, quanto no público. Hoje, a mulher tem um espaço de atuação maior, pois vem procurando nessa luta diária impor sua qualificação, respeito e tentando pôr por terra os conceitos pré-estabelecidos do patriarcalismo. A escola ainda tem em seu quadro de funcionários as “professoras”. Culturalmente, acredita que elas são mais dóceis, amáveis e cuidadosas em relação aos professores. Essa luta também se situa na não biologização da mulher, dando-lhe a função principal de ter filhos e de ser para o lar, assim como o homem estar para a rua. Todos os espaços públicos são da ordem do masculino e por ele aproveitado. Nessa perspectiva da “dominação” dos espaços públicos por homens, restam para as mulheres pequenos afazeres que, em sua maioria, são reduzidos a cargos subalternos e de menor importância.

Com as novas formas de famílias, controle da natalidade, inserção das mulheres no mercado de trabalho de forma mais intensa e a AIDS, o conceito de gênero vem tomando outros rumos. De posse de seu corpo e também de suas vontades quanto à procriação – função que lhe é dada como natural – a mulher passa a fazer parte do cenário social e político e assim tomar decisões que eram do âmbito masculino. Esses novos arranjos reconfiguraram todos os conceitos de feminilidade e masculinidade. Agora, estão mais fluidos, menos densos e menos marcados pelo antigo pensamento patriarcal. Isso demonstra que o conceito de gênero tem reformulado o pensar social.

Outro ponto muito importante é a distinção que é feita em relação ao gênero e ao sexo. Onde será que eles se encontram, se completam ou se distinguem? Há de fato esta distinção? Para Grossi, o sexo é invenção do

gênero. Ele, desde sua determinação já é uma condição do gênero, bem como sua volatilidade no que se refere aos conceitos culturais ao seu respeito. Portanto, é em Grossi que encontramos a afirmação:

O gênero é algo que está permanentemente em mudança e todos os nossos atos ajudam a reconfigurar localmente as representações sociais de feminino e masculino. Na verdade em todas as sociedades do planeta o gênero está sendo todo o tempo ressignificado pelas interações concretas entre indivíduos do sexo masculino e feminino. Por isto, diz-se que gênero é mutável.” (1998, p. 7)

Os conceitos de masculino e feminino têm sido repensados e dessa forma, a idéia de sexualidade pautada na heterossexualidade também teve seus avanços, graças às lutas dos movimentos feministas. Ela foi o início de um longo processo de ressignificação dos papéis sexuais. O entendimento do que é “homem” e “mulher” vai variar desde suas práticas sexuais, grupo social, religião, raça, etc... Não se julga um indivíduo partindo apenas de um dos pontos citados; mas, entender o indivíduo é pensá-lo globalmente e plural. Seu gênero também. É pensar como nós conceituamos o que é ser “homem” ou “mulher” e quais são as atribuições de cada um na sociedade. Sem ater-se aos padrões e normas preconceituosas e antigas. Nas instituições educacionais essa ressignificação chega de forma muito despercebida, quando não, é deixada para outros planos por estar inserida no íntimo do indivíduo. Muitas vezes são delegados estes assuntos aos professores de biologia que os tratam de forma meramente orgânica. Isso quer dizer estes conceitos são separados em dois pólos distintos e universais, sem elaborações mais pesquisadas.

Para uma visão mais aberta e mais crítica a respeito da sexualidade, das práticas sexuais e mesmo da pluralidade de identidades, a escola seria uma grande aliada na desmistificação de muitos mitos e conceitos ultrapassados sobre seus indivíduos. Seria conveniente repensar o currículo escolar pautado na biologização dos conceitos e abrir para reflexões mais filosóficas à respeito do “plural”.

Muitas vezes levar esses questionamentos para a instituição educacional, é fazer uma revolução desnecessária, é ser “alternativo” . Muitas professoras e professores acham uma questão supérflua, sem necessidade, pois disso quem deve cuidar são os pais, e esquecem que são responsáveis pela construção do pensamento social.

A família, por sua vez, é quem mais influencia no pensar de sua prole. Às vezes, o trabalho realizado na escola - que já não é grande coisa- é desfeito em casa e todo dia é um novo começo sem avanços. Gerard Duveen afirma que desde muito cedo a criança é construída sexualmente e assim, ao nascer já exerce seus papéis sexuais. O gênero é essa construção iniciada no ventre. Ele conclui:

“A força da categorização nas representações de gênero que circulam em volta da criança é tão forte que ela sempre vai aparecer como menina ou menino desenvolvendo identidades sociais específicas. Desde os seus dias mais remotos, a criança é construída como um ser com gênero por aqueles a sua volta, que conseqüentemente vão agir em relação à luz dessa construção. (2002, p. 266)

Por serem conceitos tão cedo introjetados, não temos como fugir das normatizações e padrões estabelecidos. Já estamos agindo, ao nascer, como

nos foi imposto e pensado. Somos a construção de nossos pais que sofreram mudanças ao longo de toda existência.

Pensar gênero é isso, é pensar numa diversidade de conceitos e formulações que estarão sempre se refazendo e se resignificando, dependendo de fatores externos e internos ao indivíduo e sua participação nas práticas sociais.

A afirmação: “E viva a diferença!”, como um apanágio de liberação sexual, a meu ver só enquadra os indivíduos cada vez mais às suas condições biológicas. Será que essas diferenças são de fato as diversidades? Que filosofia é esta que se centra no corpo? Talvez as lutas feministas possam um dia nos dar de presente de fato este “viva a diferença’ sem menosprezar e diminuir os indivíduos aos seus órgãos sexuais”.

2.2 = BRINQUEDO E REPRESENTAÇÃO

CULTURAL

Brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples com o real.

Gilles Brougère²²

A análise da ideologia e sua produção simplista a respeito da ludicidade, põem em cheque alguns questionamentos: As brincadeiras e os brinquedos utilizados na idade infantil teriam alguma participação na construção da orientação sexual do indivíduo? O ato do brincar seria um produtor ou mesmo reproduzidor da ideologia da dominação masculina? Por onde perpassa a idéia de diferenciação sexual pautada em um sexo que detém um poder de mando ou mesmo de direitos? Essa diferenciação está na ordem das coisas, como afirma Bourdieu: (1999, p. 17)

“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 das coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado nos corpos e nos *habitus* dos agentes, funcionando como sistemas de esquema de percepção, de pensamento e de ação.”

²² BOUGÉRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. 5ª edição – São Paulo. Ed. Cortez, 2004. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 43)

Analiso o brincar com essa idéia da divisão imposta pelo cultural e que chega à escola cristalizando-se em problemas de diversas ordens. Estudar e entender o gênero é importante para que trabalhemos com as mudanças de que a Educação precisa. O problema do preconceito a respeito do sexo está nos sujeitos e a escola é composta por tais elementos. Eis um bom motivo para nos preocuparmos com essa temática. Para escaparmos dos rótulos impostos pela sociedade, é condição necessária entender essa imposição arbitrária da diferenciação do masculino e do feminino na classificação dos objetos.

O brincar para a criança tem a mesma importância que o trabalho para o adulto, por isso, quando está brincando, a criança age de forma muito séria. Atrapalhar esta brincadeira é por um fim no momento de aprendizagem em que ela se encontra. Huizinga (2000, p.21) afirma: *“a criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagradas”*. Exemplo dessa sacralidade vemos nos jogos simbólicos em que a seriedade com que as crianças incorporam os papéis de adultos, sejam eles, representações de parentes ou personagens heróicos da TV. O brincar, nesse momento, transforma-se em realidade e eles agem como se fossem essas personagens. A fala, os gestos, artefatos que essas personagens usam fazem parte dos jogos de representações e tudo que fazem são vivências reais. Na sua totalidade, os meninos são super-heróis, pai, desbravadores do bem e maridos, enquanto as meninas usam maquiagem, peças e acessórios femininos representando a mãe, personagens da TV e muito raramente super-heróis. A respeito do sagrado a que me referi acima, Durkheim (2000, p.19) conclui:

“Todas as crenças religiosas conhecidas, sejam simples ou complexas, apresentam um mesmo caráter comum: supõe uma classificação das coisas, reais ou ideais, que os homens concebem, em duas classes em dois gêneros opostos, designados geralmente por dois termos distintos que as palavras profano e sagrado traduzem bastante bem.”

É nessa idéia de sagrado que às coisas tornam-se reais e ideais que significa bem em meu trabalho. Em alguns momentos de observação, pude constatar essa sacralidade. As crianças no momento do *jogo simbólico* tratam com muita seriedade sua participação, deixam de ser indivíduos comuns e passam a personagens reais em suas ações e sentimentos. Quando são atrapalhados ou quando alguns burlam as regras, o choro e a ira são presentes de imediato. Muitas vezes, faz-se necessária a intervenção dos professores, e nessa ação quase sempre a magia da representação acaba.

Neste capítulo analiso a cultura e a ideologia como parte intrínseca da vida no cotidiano. Tanto a cultura quanto a ideologia são permeadas de diversos conceitos que em muitos fogem do real significado; exercendo assim, o próprio papel da ideologia: mascarar o real com meias verdades. Sousa Filho (2001, p. 31) nos atesta com a seguinte assertiva: “*É o ocultamento do processo que engendra e conserva o real, pela ideologia, que leva o homem a sacralizar sua cultura como única, inevitável e eterna*”. Não há como escapar dos conceitos ideológicos, pois nascemos em um mundo codificado e idealizado por esses conceitos. Somos atravessados, vivemos e agimos meio a tais conceitos. Os ideais, a realidade cotidiana, etc, é atravessada pela ideologia. Sousa filho conclui:

“Não há dúvida, nem tudo na cultura é trabalho da ideologia”. O que faz justamente a força da ideologia é ser um modo particular de representação da realidade que, embora ocultando o processo que a produz e conserva, aparece, em meio às idéias, como igualmente idéias.” (2001, p. 33-34)

Falar de ideologia também é falar em cultura, Clifford Geertz concordando com Max Weber (1989, p. 15), afirma que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu. Assumo a cultura como essas teias e a sua análise; não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significados. A cada nova geração, novos conceitos e novas ressignificações de papéis sociais. Essa teia de significações passa a ser particular de cada grupo, povo ou instituição. É a partir das interpretações dos códigos sociais e do conhecimento dessas teias que vamos nos conhecendo ou conhecendo outros grupos e seus costumes. Essas teias são inter-relações muito próximas da trama social.

Geertz (1989, p. 56) afirma em relação ao homem e a cultura, lançando duas propostas de análise:

A primeira, cultura é mais bem vista não como complexos de padrão concretos de comportamentos – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos -, como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismo de controle – planos, receitas, regras, instruções – para governar o comportamento. E a segunda é que o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento.

Analizamos o homem e constatamos que este é um ser dependente da cultura. Então seus artefatos e seus hábitos também são produtos dela. Cabe

trazer a discussão para a esfera dos brinquedos e das brincadeiras, que não podem fugir a regra. Os brinquedos são reflexos da cultura. O seu uso também. Portanto, faz-se necessário trazer a afirmação de Brougère (2004, p. 8) a respeito do valor cultural e do brinquedo:

“Mas o brinquedo possui outras características, de modo especial a de ser um objeto portador de significados rapidamente identificáveis: ele remete a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. Neste sentido, o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos como ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura”

Essa função social e cultural do brinquedo é uma preocupação pertinente em minha análise, pois é partindo desse pensar que vejo e interpreto diariamente sua utilização na escola. O brinquedo traz consigo além do uso funcional, o simbólico. Nesse sentido, questiono: Quais das funções acima estão mais diretamente ligadas ao uso nas instituições escolares? Apesar de ser uma temática muito apreciada que é o uso do lúdico, do brinquedo na escola, o seu entendimento e uso têm sido pouco aproveitado. A prática do faz de conta ou jogo simbólico acontece apenas um dia por semana e em curtos momentos, isso até o 2º ano do ensino fundamental, o que deixa claro que as crianças após 7 anos não brincam mais desse jogo simbólico. É certo que outros interesses vão surgindo, bem como outras formas de brincar e os brinquedos tornam-se diferentes, mas também não há incentivo para continuar brincando como antes.

Não podemos esquecer que o mercado de consumo é um fator muito importante para a entrada de novos brinquedos no universo infantil que muitas

vezes os responsáveis os compram para realizar antigos desejos infantis. A escolha dos brinquedos quando não são definidas pelas propagandas veiculadas em breaks comerciais de programas infantis, vem dos desejos infantis dos responsáveis. Por isso, o ingresso de brinquedos nos lares se torna muito desmotivador à brincadeiras; ficam jogados em casa ou dentro das caixas. Quando o brinquedo é escolhido pelas crianças, dá-se pelo desejo do brincar e o brinquedo tem um significado importante para as experiências da vida infantil. É visando esse objeto que vai render lucros e ao mesmo tempo agradar aos destinatários, que as empresas mercadológicas estudam e produzem produtos que atraem a atenção das crianças. Testes são realizados com o intuito de ver a funcionalidade e a recepção dos modelos. Brougère (2004, p. 28) nos afirma em realização da produção de novos brinquedos:

“Para nos atermos à concepção, a racionalização passa pela aplicação de técnicas de análise do mercado, de determinação da expectativa dos consumidores (marketing), de criatividade e de testes dos modelos fabricados”

A pesquisa de mercado hoje é uma ferramenta muito importante para a criação e lançamentos de novos brinquedos. As grandes empresas trabalham com o que vai gerar maior aceitação e lucro, com isso o estudo de formas, cores e função é parte séria na produção. As grandes empresas contratam pesquisadores, psicólogos e pedagogos para associar função e representações na produção de jogos, brinquedos e etc. Por esse motivo Brougère afirma que função e símbolo estão de certa forma intrínseca no brinquedo. Portanto,

manipular brinquedos é manipular significações culturais originadas em determinada sociedade.

Volto a pensar na escola, enquanto lugar que todos passamos, por ser uma instituição social muito importante para o aprendizado e a socialização dos indivíduos. Ela é responsável pelo acúmulo de conhecimentos sistematizados e lugar também que demanda ludicidade, prazer e bem estar. Vendo pelo viés lúdico, como a escola lida com as questões de gênero e sexualidade no ato do brincar? Como já mencionei anteriormente, trabalhar com os conceitos de gênero ainda é uma problemática, pois os professores teriam que lidar com as questões hierárquicas, com os diversos entendimentos sobre a construção dos papéis, com oposições binárias sem transformá-las em preconceitos, rótulos e posições mediante a genitália, nem mesmo sua própria condição de indivíduo e de seus papéis se sabe ao certo. Como trabalhar a diferença então, se não consegue nem vê-las como direito do cidadão? Por estes e outros motivos as instituições educacionais camuflam ou trabalham numa posição ambígua em relação à sexualidade e construção dos indivíduos. Rosa afirma sobre a escola:

“A escola se institui, como se vê, para referir-se ao já instituído, ao já conhecido e acumulado historicamente sob a forma de tradição cultural. Seus instrumentos são os símbolos, seu formato obedece à determinada organização hierárquica de funções e saberes”.(2002: 49)

Como vimos, a escola continua tão arcaica quanto antes. Os conceitos antigos aparecem com uma nova roupagem de escola nova, de pensamento vivo, mas com sua estrutura de dissociação, segmentação e imposição de idéias que lhes são cabíveis à hierarquia que ela prega. Já discutimos no

capítulo 1 a respeito do arbitrário cultural que nos guia independentemente de nosso pensar e agir.

Quem já não ouviu ou mesmo determinou a brincadeira ou o brinquedo que se deve usar de acordo com o gênero? Nas escolas, esse uso também é determinado, mesmo de forma muito amena, sempre direcionamos o brincar de acordo com o sexo da criança. A esse respeito, Brougère (2004:21) constata a determinação do brincar:

“A diferença sexual é, aqui, essencial na valorização das imagens. O universo feminino parece ficar junto da família e do cotidiano, enquanto o do menino, que começa sem dúvida, com a miniatura do automóvel, traduz a vocação para a descoberta dos espaços longínquos, escapando do peso do cotidiano. Qualquer que seja, o brinquedo vai propor à criança uma imagem que axalta o adulto, cujos traços e atividades o transformam num personagem que merece interesse.”

Essa diferenciação sexual está na ordem das coisas, quando falamos ou nos direcionamos as coisas, já está definido o sexo. Como é um conceito já instituído socialmente, por que então reforçar? Esse conceito já está posto. Devemos é minimizá-lo com práticas e ações em que essas diferenças inerentes à bipolaridade dos sexos não se torne em preconceitos, hierarquias e desrespeito ao indivíduo.

Steiner²³ (1996, p. 21/22), no artigo “*A atividade lúdica*”, relata a respeito dos castigos utilizados pela escola em tempos antigos, como forma de disciplinamento dos anseios do indivíduo e faz uma relação com a linda boneca. Essa disciplina tem por base a modelagem do mau gosto, do estereótipo do brincar, bem como a limitação do poder de criação artística da

²³ Steiner, Rudolf. *Andar, falar, pensar: a atividade lúdica*. 4ª edição. São Paulo: Antroposófica. 1994.

criança, quando esta faz ou mesmo desenha uma boneca de pano, encontrando nessa produção não só o desenvolvimento intelectual, mas também o espiritual. Steiner afirma ser esta boneca o flagelo infantil, pois é uma produção industrial para desenvolver um demanda mercadológica e padronizar os gostos. Isso é o papel da ideologia atuando intimamente nas decisões que tomamos.

No texto *“Brincadeira e cultura”*, Gilles Brougère afirma:

“A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura.”(2001, p. 97)

Vimos que a cultura é uma teia de significações, é uma forma de ordenação de comportamentos, de normatização das ações. Então a decisão do brincar também obedece a essas normas sociais. A cultura é vivenciada como uma e real, não vivemos fora de suas relações. Somos seres culturais e por tal agimos de acordo com seus padrões.

Claude Lévi-Strauss em *“As Estruturas elementares do parentesco”* (1982:41) conclui:

“A cultura não pode ser considerada nem simplesmente justaposta nem simplesmente superposta à vida. Em certo sentido, substitui-se à vida, e em outro sentido utiliza-a e a transforma para realizar uma síntese de nova ordem”.

Em *Natureza e Cultura*, Lévi-Strauss também crê o homem um ser social e cultural, sendo a cultura capaz de modificar seu próprio meio, e mesmo confundindo-se com ela, mas não descarta a função biológica do ser quando diz que tudo enquanto universal é caracterizado pela espontaneidade, mas quando se refere a uma norma, torna-se cultural e particular. O autor conclui: “*Em toda parte que se manifesta uma regra podemos ter certeza de estar numa etapa da cultura*”.

Falar em cultura nos remete também à análise do simbólico, pois estes são elementos humanos que convencionam os aprendizados e as interpretações. As relações sociais são permeadas de símbolos e de interpretações que ideologicamente vão moldando este ser cultural e simbólico. Geertz, apud Parson define cultura como sistema de símbolos em virtude dos quais o homem dá significação a sua experiência própria. Sousa Filho observa:

A ideologia vale-se do espaço do invisível para realizar todas as suas operações de dissimulação e ocultamento. A ideologia estaria impossibilitada de existir se não existisse a prática simbólica. A própria ideologia não aparece como tal, mas na forma de idéias, crenças, valores e normas, tornando-se invisível à observação imediata, na vida diária e comum. Do que decorre toda a eficácia de seu trabalho. (2001, p. 36)

Eis onde se encontra a ideologia, no íntimo das instituições, das idéias. Só uma análise profunda para identificar sua atuação, sua condução das práticas sociais. O ideal de gênero por mais que não seja percebido claramente pelas instituições educacionais, acaba fazendo parte desse mesmo pensar ideológico, segregando, impondo normas de conduta, como meio de disciplina do corpo, da fala e mesmo de pensar. O que propõe não é uma

pedagogia para a liberdade do individual, mas novas formas de enquadrá-lo em um tipo ideal de ser. Kishimoto (1998, p. 26-27) em seu livro “*O Brincar e suas teorias*” afirma que a criança produz sua cultura lúdica, que é ensinada pelos adultos. Ela o faz de acordo com o sexo, a idade e o meio em que está inserida, mais uma vez confirmando ser a brincadeira elemento ideológico e cultural.

Na visão do psicanalista D.W. Winnicott, quando nos referimos ao homem, estamos nos referindo à soma de suas experiências culturais. Winnicott se deteve a estudar a criança e suas experiências culturais e sociais partindo do brincar. Seria este brincar, imerso de conceitos culturais, simbólicos e ideológicos que iria formando a personalidade, bem como o futuro ser social. Esse ato começa com o recém nascido e sua mãe. As brincadeiras e carinhos dispensados por sua mãe ao longo de seu desenvolvimento vão categorizando o eu e o não-eu, o eu e o outro. Para Berger e Brigitte (1999, p. 211), o ser é formado pelo “eu” e o “me”, partes de um processo da socialização do indivíduo, em que o primeiro é a individualidade e o segundo a consciência sociocultural, moldada pelo ambiente.

O brinquedo encontra-se nesse patamar de definidor do “me” ou mesmo do “não-eu” como queira falar. As brincadeiras no início da vida da criança são de fundamental importância para a criatividade e o desenvolvimento de um adulto sadio. Winnicott conclui:

“Dada à oportunidade, o bebê começa a viver criativamente e a utilizar objetos reais, para neles e com eles ser criativo. Se o bebê não receber esta oportunidade, então não existirá área em que possa brincar, ou ter experiência cultural, disso decorrendo que não existirão vínculos com a herança cultural, nem contribuição para o fundo cultural. A criança privada é

notoriamente inquieta e incapaz de brincar, apresentando um empobrecimento de capacidade de experiência no campo cultural". (1975, p. 141)

As experiências lúdicas na infância refletem no pensar e mesmo no ser do indivíduo adulto. Como Winnicott afirma, vai promover uma experiência cultural rica. Outros autores também se referem à brincadeira nos bebês como essencial. Kishimoto (1998, p. 22), relata que a criança precisa aprender a brincar e isso ocorre com as brincadeiras entre mãe e bebê, que são indiscutivelmente o lugar do verdadeiro aprendizado. Nesse sentido, assim observa:

"A cultura lúdica como toda cultura é produto da interação social que lança suas raízes, como já foi dito, na interação precoce entre a mãe e o bebê. Ela adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada". (1998, p. 26-27)

Kishimoto em seu livro "*O Brincar e suas teorias*" afirma que a criança produz sua cultura lúdica, que é ensinada pelos adultos. Ela o faz de acordo com o sexo, a idade e o meio em que está inserida. Mais uma vez confirmando ser a brincadeira elemento ideológico e cultural.

A discussão do gênero nesse trabalho é muito importante por acreditar que os conceitos são relevantes para nos compreender e compreender o outro sem os preconceitos do sexismo.

A construção de uma idéia de gênero na sociedade obedece à cultura ao qual ela está inserida. Para os culturalistas, a visão de gênero está intimamente ligada à construção da identidade do indivíduo pela via da cultura.

Há uma gama de autores que discorrem a este respeito. Rubin apud Barbieri (1993, p. 4) alega a respeito do gênero;

“O conjunto de disposições pelo qual uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana e no qual se satisfazem essas necessidades humanas transformadas”.

Como será que a utilização do brinquedo vai classificar a criança enquanto menino ou menina? A palavra criança não nos remete a gênero, mas a uma fase da vida do sujeito. De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra significa: ser humano de pouca idade, pessoa ingênua, infantil. Mas será que os educadores têm essa visão de criança? Ou já associa ao sexo biológico? Por que será que em pleno século XXI o ideal de ser humano ainda é o masculino? Enquanto a família – primeiro contato social da criança – e a escola – segundo lar – não tiverem bem claras essas questões relacionadas ao gênero, as reproduções desses conceitos distorcidos continuaram povoando as idéias das crianças que serão adultos e assim reproduzirão esses mesmos conceitos e o círculo torna-se vicioso. A esse respeito Brougère conclui:

“A cultura lúdica recebe estruturas da sociedade, conferindo-lhe um aspecto específico. É o que acontece com a diferença de gênero que provém da sociedade, mas que adquire traços específicos na cultura lúdica. Na verdade, esta é diferenciada: diferença de sexos, de gerações, até mesmo de idade, de meio social, de nações e de gênero”.(2001, p. 52).

Esta citação de Brougère nos reforçam a idéia que está no brinquedo os conceitos de sexuação e de determinação dos papéis de gênero na nossa sociedade. E a sociedade confirma tais conceitos de diferenciação sexual e de

hierarquização dos papéis. É muito comum vermos, no cotidiano escolar, associações de fragilidade, docilidade e recato às meninas e exigirem delas incorporação desses atos, enquanto não se espera de meninos esse comportamento. Quando assim eles representam seus sentimentos, dizem ter algo errado e chamam-lhe para o que popularmente se cobra: “Seja homem!”

Capítulo III

A PESQUISA

A prática nossa de cada dia

O desejo de estudar o brinquedo e suas implicações na escola, como já foi citado, surgiu da necessidade dos professores quando postos em situação de dificuldades em relação às questões de sexualidade e de gênero no ato do brincar e de sua angústia por não se posicionar criticamente ou por não saber lidar com essas problemáticas.

Foi então que procurei desenvolver essa pesquisa na escola onde sou professor e trabalho há 6 anos. No início dos estudos do meu projeto, pus esta entidade por ser um local propício pelas ocorrências sobre as necessidades de se pensar o gênero de forma ampla que abrangessem o pensar não só no corpo como um lugar depositário do sexo biológico, mas sim, o corpo e seus múltiplos processos de entendimento, desde os papéis sexuais, práticas e exercícios da sexualidade. A proximidade aos alunos e o receio de me envolver emocionalmente sem separar a função de pesquisador e de profissional da escola me fizeram repensar e procurar outra instituição para a realização do meu trabalho.

Procurei então a escola-creche “Arte de crescer”, situada em Capim Macio, Zona Sul de Natal. O público alvo da escola é das classes “A e B” e moradores da circunvizinhança. A estrutura física da escola é muito boa e com alto padrão de qualidade. A escola oferece apoio psicopedagógico,

pedagógico, psicológico, nutricional e odontopediatria. A arte de Crescer oferece serviços de Berçário, Educação Infantil e Tempo Integral. No Ensino Infantil as salas são organizadas com produções das crianças, caixa de brinquedos e cadeiras e mesas para as aulas. Convém lembrar que os brinquedos oferecidos ainda se encontram de forma insipiente, precisando melhorar tanto na quantidade quanto na qualidade, mas a compra de novos brinquedos e jogos será um investimento que acontecerá muito em breve, segundo diálogo realizado em um dos encontros com a coordenação da escola. São oferecidas aulas de iniciação musical e Inglês, além de esportes diversos, chamados de “escolinha”

A orientação pedagógica fica a cargo de Celi Menezes e Suzana Menezes.

Quando cheguei à escola por intermédio de Flávia Kalline, Nutróloga da escola, levei comigo o projeto de pesquisa. A coordenadora levou para apreciação da equipe pedagógica, e foi aceito.

Os momentos antecedentes foram de muita euforia, pois adoro crianças e iniciar este trabalho na prática me deixava nervoso e satisfeito. Meu grande problema era deixar claro à professora qual era meu propósito, pois eu entrava em sala num dia regular de aula e assistia a condução das professoras nesse brincar. No início, eu parecia um corpo estranho, um observador que depois iria relatar à escola o que a professora fazia, ou como ela intermediava nos momentos de atividade.

Aos poucos fui ajudando em sala e tirando algumas dúvidas no que se referia àquela atividade lúdica do dia. Ora brincava, ora observava as brincadeiras e percebia como os brinquedos eram de fato importantes para

aquelas experiências infantis. Assim sendo, trago novamente a fala de Brougère (2004, p. 59) a respeito do brinquedo:

“Com o brinquedo, a criança constrói suas relações com o objeto, relações de posse, de utilização, de abandono, de perda, de desestruturação, que constituem na mesma proporção, os esquemas que ela produzirá com outros objetos na sua vida futura”.

Pensar o brinquedo como um artefato que fará com que a criança esteja em contato com suas experiências e práticas futuras é senão uma realidade, pois elas desenvolvem papéis e profissões das mais variadas, e as fazem com muita seriedade e com muito respeito. Vivem experiências que lhes ajudarão a desempenhar futuros papéis na idade adulta. Ora mãe, ora professora, a menina vai assimilando falas, comportamentos, e experiências que mais tarde lhes guiarão nessas funções já experimentadas. Enquanto o menino com seus carrinhos, viajarão para longe nas brincadeiras ou guardam a honra e se responsabilizam pela manutenção da paz e segurança feminina. Isso muitas vezes lhes dá o direito de mandar e se ser obedecido, pois está lidando com a proteção, sendo de fato um “super-herói”.

Outro ponto importante, diz respeito de como os pais compram brinquedos que as crianças não desejam e não fazem parte do universo infantil. Muitos desses brinquedos foram comprados por moda ou mesmo para satisfazer as vontades dos pais. Nesse sentido, reporto-me a Brougère²⁴ quando afirma que o brinquedo deve agradar primeiramente aos pais ou a quem os compram e fazer seduzir-se pelas imagens que lhes farão lembrar de

²⁴ Brinquedo e Cultura. Pág. 20.

sua infância. Muitas vezes esta escolha pelos pais ou responsáveis diverge do que a criança de fato quer. Em diversos brinquedos analisados, os voltados para o desenvolvimento intelectual, carrinhos, instrumentos musicais e bola foram trazidos pelos meninos, enquanto as meninas continuavam a trazer animais de pelúcia, bonecas, e objetos referentes ao lar.

Comecei a pesquisar no grupo III com crianças de 2,5 a 3 anos. A pesquisa de campo era realizada nas sextas-feiras no dia do brinquedo. Cada criança era orientada a trazer de casa seu brinquedo favorito para interagir com outras crianças.

Nessa turma, como eles eram bem pequeninos, não havia divisão de grupos de acordo com o gênero. Todos brincavam com tudo. Em muitos momentos percebi meninos que queriam brincar com as bonecas, usar as panelinhas e cozinhar, sem o olhar discriminatório dos outros meninos e meninas. Da mesma forma as meninas, não havia problema nesse brincar com outros brinquedos direcionados aos meninos ou comprados para esse fim.

O discurso sexista era muito presente oralmente. O “ não pode” que muitos deles diziam, era apenas o discurso de casa, mas na prática e na escola, apesar de repetirem, parece-me que eles esqueciam e todos os brinquedos se tornavam comuns a todos.

Após alguns meses de observações, decidi observar em outro grupo. Fui então para a turma de “Alfabetização” ou grupo V. Nesse grupo os alunos tinham em média 5,5 a 6 anos e já era perceptível a definição dual dos sexos e discriminatória entre eles. Os conceitos de masculino e feminino, homossexualidade entre outros pontos ligados as diferenças e ao que é permitido ou não, já estava *claro* para eles. Escrevo claro no sentido de já

identificarem elementos do masculino e do feminino sob um olhar sexista, discriminatório e acrítico. Pensar este, que se tornou comum em seu meio social, familiar e escolar. Observar nessa turma era mais complicado, pois as crianças se sentiam envergonhadas ao brincar, mesmo eu deixando-as muito a vontade.

Os brinquedos que os meninos traziam eram carrinhos e bonecos robotizados, ou referentes às guerras ou mesmo jogos educativos. Para Brougère (2004, p. 78), a criança, ao brincar, muitas vezes tenta escapar da realidade e entrar num mundo das aventuras e guerras:

“Efetivamente, a brincadeira aparece como um meio de escapar da vida limitada da criança, de se projetar num universo alternativo excitante, onde a iniciativa é possível, onde a ação escapa das obrigações do cotidiano. É o universo alternativo que projeta a criança num mundo adulto, mas num mundo adulto mais apaixonante do que aquele que a cerca. Este pode ser o universo da aventura, da exploração. Ora, a guerra é uma das primeiras fontes da exploração, da aventura, da ruptura com o cotidiano. O imaginário da guerra, que anima nossa cultura desde os textos bíblicos até as façanhas dos heróis da Resistência, vem incrementar os temas das brincadeiras, dando um conteúdo preciso a essa necessidade de escapar das contingências presentes.”

Os brinquedos referentes à guerra hoje em dia são muito apreciados, pois a televisão e os desenhos infantis baseados em filmes e seriados lançam cada vez mais brinquedos e bonecos de guerra. Muitas vezes são super-heróis e mestres do universo que detêm o conhecimento de conservação e destruição da humanidade. As brincadeiras com esses brinquedos são muito barulhentas e por vezes a força que as crianças depositam no brincar nos demonstra

agressividade e rispidez. Em diversos casos, só os meninos brincavam e representavam todos os esses elementos já descritos.

Nas observações, percebi que para os meninos muitas de suas brincadeiras eram barulhentas. Outros momentos, a sexualidade era mostrada sempre com demonstração de força e grito, bem como, batendo uns nos outros. Quando usavam os brinquedos eram muitas vezes para demonstrar força, quebrando-os ou fazendo ruídos muito altos. A professora mediava a situação sempre relatando a necessidade de preservar o objeto, mas ali não se encontrava apenas o brinquedo, tinha sim uma representação de força, coragem e agressividade que era prova de sua condição sexual. Era a confirmação que tanto a sociedade cobra via provas, palavras e ações. Badinter (1993, p. 4) afirma que o homem, a todo instante se distingue pelo rótulo de qualidade: “verdadeiro”: E conclui:

“*Dever, provas, provações*, estas palavras dizem que há uma tarefa real a cumprir para tornar-se homem. A virilidade não é dada de saída. Deve ser construída, digamos “fabricada”. O homem é portanto, uma espécie de *artefato* e, como tal, corre sempre o risco de apresentar defeito. Defeito de fabricação, falha na maquinaria viril, enfim, um homem frustrado. A garantia do empreendimento é tão baixa que o sucesso merece ser exaltado. Como diz Pierre Bourdieu: “para louvar um homem, basta dizer que ele ‘é um homem’.”

Essa citação comprova que nos momentos de brincadeira os meninos também reforçam sua condição de *machos*, de *homens*. As representações de guerra, já citadas, e a agressividade com que brincam, são na prática, as maneiras de expressarem esse rótulo que Badinter chama *verdadeiros homens*. Estas crianças não brincam em total liberdade, mas sob vigilância de

adultos que, na maior parte das vezes, são seus professores, professoras ou recreadores(as). Com as meninas, as brincadeiras tomam outras formas que são aceitas socialmente. Elas podem brincar e representar o universo feminino no futuro. Docilidade, maternidade, cuidados, fragilidade, passividade são elementos muito importantes para uma futura mulher. As brincadeiras com bonecas cada vez menores como as bonecas-bebê têm sido preferências para os que dão presentes às meninas. Além de estojos de maquiagens e de lápis de cor e pincéis para as meninas desenvolverem sua sensibilidade.

Ao chegarem à escola, os meninos em idades mais avançadas (8 anos ou mais) sentem dificuldades em realizar atividades de colorir e desenhar por serem atividades de meninas e ditas “frescuras”. Eles preferem representar desenhos em grafite e com detalhes voltados para as ações. Mesmo quando solicitados a realizarem estas tarefas, eles as fazem meio a constrangimentos. Montserrat Moreno²⁵ conclui que nas brincadeiras das meninas, elas dispõem de liberdade para serem mães, cozinheiras, fadas, cabeleireiras, enfermeiras, bem como, exercerem outras funções que demarcam cuidados e leveza, sem exercer trabalhos pesados e característicos de demonstrarem força física, ficando essas tarefas para os meninos.

Algumas vezes os alunos me esperavam para brincar e me perguntava pelos meus carrinhos e ou bonecos. Às vezes para brincar com eles e ver suas reações, brincava de boneca ou com alguns brinquedos trazidos pelas meninas. Mas só pelo fato de serem trazidos por elas, tornava-se um tabu pegar ou brincar com esses brinquedos, pois virava brinquedo de “menina” .

²⁵ Moreno, Montserrat. Como se ensina a ser menina.

Cabe aqui lembrar de Brougère²⁶ ao afirmar que “A brincadeira aparece como lugar de diferenciação sexual e tende, algumas vezes, a reforçar as diferenças, mesmo quando elas são parcialmente suavizadas na sociedade.” Essas diferenciações são fortemente trazidas para a escola e lá muitas vezes se cristalizam, pois como desfazer as idéias de diferenciação pautada na hierarquia e nos rótulos? A escola enquanto lugar de socialização e por onde nós somos socialmente obrigados a passar por ela, pois é uma instituição muito valorizada e importante para a aquisição não só de conhecimentos cognitivo, mas de socialização, tem em seu lugar mais essa função, ensinar a pensar e refletir criticamente, que deve ser um ponto importante no currículo para a desmistificação da esfera biológica como único meio de avaliar o indivíduo. A respeito das diferenciações, Moreno conclui:

“Quando meninas e meninos chegam à escola, já tem interiorizado a maioria dos padrões de conduta discriminatória. Mesmo que tenhamos escolas mistas e que meninas e meninos sentem-se ao redor das mesmas mesas, na hora do recreio, os meninos jogam com os meninos e as meninas jogam com as meninas. Nas brincadeiras livres é que se exercitam espontaneamente os modelos aprendidos de conduta, é aí que aparece a fantasia com a qual cada indivíduo se identifica. Mas, é nesses momentos de “liberdade” que cada indivíduo se encontra mais intensamente limitados pelas normas estabelecidas, como se tivesse “plena liberdade” para identificar-se com os arquétipos que estão destinados a ele em função de seu sexo, mas não para transgredi-los” (1999, p. 30-31)

É partindo desse brincar livre e assim exprimir-se com os rótulos que socialmente vamos interiorizando-os que as instituições devem trabalhar mais intensamente. Não digo que haja uma total exclusão do pensamento inclusivo

²⁶ Idem, pág. 81

sobre sexualidade no currículo como um aspecto da construção do indivíduo, da constituição ao longo de sua formação cognitiva, social e cultural. O sistema de ensino já progrediu e gerou mudanças em seu currículo no pensamento sexista e na forma androcêntrica de pensar, mas precisa trabalhar o gênero e a construção do indivíduo não centrando nas diferenças biológicas.

Se é visto que no brincar há chances de se discutir e avaliar o poder, o rótulo e, são muitas vezes centradas nas diferenças e desigualdades, devemos nós professores nos apropriarmos do estudo da ludicidade e dos brinquedos para produzirmos assim conhecimentos e práticas, sejam elas escolares ou não, mas que nos dê subsídios para prepararmos planos de aulas mais centrados na diluição de problemas de gênero, da sexualidade e da construção de novos conhecimentos a respeito dos papéis sexuais.

Em uma de minhas intervenções, quando cheguei à escola, as crianças estavam no refeitório, fui para a sala de aula e pus em cada um dos carros dos meninos, uma boneca. Quando chegaram, relutaram em brincar. Argumentei que eram apenas brinquedos e que não ia haver problemas. Brinquei um pouco com as bonecas e eles me olhavam com cara de indignação, então a *professora* disse que eles levassem a boneca ao shopping, pois eram suas namoradas e os meninos brincaram sem demonstrar constrangimentos. Poderíamos tratar essa questão de outra forma? De imediato, até foi uma atitude cabível, mas deveria ser tratada com mais criticidade pela professora em outro momento, não só usando o exemplo da boneca, mas abordando o brincar de maneira saudável e lúdica. As discussões a respeito do gênero, dos papéis masculinos e femininos, bem como trabalhar o preconceito, ajudariam

na compreensão de outros elementos e formaria novos conceitos sobre as identidades e papéis.

Quando perguntados por que não brincar com as bonecas, eles diziam que eram brinquedos de menina e que se brincassem iam virar “mulherzinhas”. Obviamente, trata-se do uso simbólico de tornar-se inferior ou motivo de vergonha brincar com artefatos femininos, fazendo-os passar por meninas. Há do outro lado, o olhar do *outro* (pai e mãe) diante desse brincar. Como os pais se portariam, ao vê-los na escola brincando com bonecas, uma vez que cada menino levou seu brinquedo específico para meninos. Bonecos com corpos bem definidos e com expressões marcadamente masculinas em momento de guerra ou com o charme de galã. Por mais que seja um brinquedo muito próximo da boneca, os meninos dizem que não é boneca, pois não tem cabelos grandes, usam calças e não usam batons. Mas as formas de manuseio desses bonecos divergem totalmente da utilização feminina. Os meninos brincam de guerra e de super-heróis, são guerreiros e salvam o grupo, animais etc, do perigo e não há apego sentimental ou momento de fragilidade, mas sim de valentia e superação de situações difíceis. Outros diziam que os pais não deixavam brincar por ser “*coisa de menina*”. A respeito das brincadeiras de guerra, Brougère (2004, p. 81) diz:

“Outro elemento importante nesse universo lúdico é a divisão desigual do tema de guerra entre as brincadeiras de meninos e as brincadeiras de meninas: é claro que as meninas brincam de guerra e existem roteiros que prevêem papéis femininos. Porém, a brincadeira de guerra é predominantemente, masculina. Encontramos de novo, a imagem cultural que consagra o homem à guerra. A brincadeira aparece como o lugar da experimentação da identidade sexual e tende, algumas vezes, a reforçar as diferenças, mesmo quando elas são parcialmente suavizadas na sociedade (o que, de

qualquer modo, está longe de ser o caso da guerra). Essa confrontação com a cultura que evocamos está, portanto, fortemente marcada pelos papéis sexuais.”

Os papéis sexuais nas brincadeiras estão sempre presentes e se brinca sempre ocupando esses papéis. As diferenças entre os sexos já estão na ordem das coisas. Quando nascemos, encontramos um mundo já codificado com os elementos nomeados no masculino ou feminino. Estamos sujeitos a essas nomenclaturas e essas ordens impostas. Não há como escaparmos dessas designações. Portinari²⁷ nos atesta que através da linguagem, que é um campo seguramente em que residem as diferenças, por natureza, é que vamos aprendendo a classificar as coisas e nos fixar em conceitos sexistas. A autora ainda conclui que a linguagem não apenas expressa relações, poderes, ideologias, mas as institui e nos usa muito mais do que nós a usamos. Começamos a falar e nos utilizamos de termos que classificam as coisas e naturalmente, vamos formando nossos conceitos sexistas. Mesmo quando estamos sendo gerados, já aparecemos com sexos definidos. Nesse sentido, recorreremos a Duveen (2002, p. 266) que apresenta a seguinte afirmação em relação às categorizações de gênero ainda na infância:

“A força da categorização nas representações de gênero que circulam em volta da criança é tão forte que ela sempre vai aparecer como uma menina ou como um menino desenvolvendo identidades sociais específicas. Desde os seus dias mais remotos (que graças à tecnologia moderna hoje significa frequentemente enquanto ainda no útero), a criança é construída como um ser com gênero por aqueles à sua volta, que conseqüentemente vão agir em relação a ela à luz dessa construção.”

²⁷ Portinari, Denise. O discurso da homossexualidade feminina. São Paulo.

O círculo familiar como citado acima nos classifica com determinado sexo, assim somos idealizados e nascemos totalmente já com o gênero definido, construído e sedimentado. É até uma visão oposta ao conceito de gênero que parte da premissa de construção e reconstrução ao longo da vida do indivíduo. À medida que crescemos e nos desenvolvemos, o gênero é ressignificado, pois somos indivíduos em construção. Nossos pontos de vista estão sempre sendo reinterpretados por nós e pela sociedade. Como então identificarmos como seres já prontos ao nascer? Todas as idealizações de sexo e todas as características definidas do masculino e feminino nos são impostas com o nascimento. É assim que somos pensados e idealizados. Nossa sociedade nos concebe como seres acabados e nos delegam uma carga de normatizações, padrões de condutas e posturas dependendo de nosso sexo biológico. Grossi nos afirma que quando nos referimos ao sexo, já estamos agindo de acordo com o gênero associado ao sexo. E adianta que gênero serve para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado. A respeito da cultura, Hoebel apud Sousa Filhol (1982, p 219-220) enfatiza que:

“(...) cultura é (...) a soma total, integrada das características de comportamento aprendido que são manifestadas e compartilhadas pelos membros de uma sociedade. (...) é integralmente o resultado de invenção social, e pode ser considerado como herança social, pois é transmitida por ensinamento a cada nova geração. (...) sua continuidade é garantida pela punição dos membros da sociedade que se recusam a seguir os padrões de comportamento que lhes são determinados pela cultura.”

Estamos amarrados à cultura e a suas normatizações, sem percebermos, pois estes padrões aparecem como naturais da nossa vida. Não vemos como aprendizados que nortearão nossa conduta e que nos formarão como indivíduo deste ou daquele grupo social. Entendemos essas normatizações como herança social. O uso dos brinquedos, sejam os destinados para meninas ou meninos, também faz parte dessas normatizações e padrões sociais que irá nos classificar como meninas ou meninos. Agimos de acordo com esses padrões. Eis o motivo das rejeições de determinados brinquedos por pertencerem a outro gênero e por fazermos parte dessa cultura.

Em outro momento de conversas e pesquisa sobre brincadeiras na hora do brinquedo, fiz perguntas aos alunos: o porquê do dos brinquedos, bonecas e bonecos. Perguntei se havia diferenças além das diferenças físicas e as crianças usaram o exemplo de casa para responder. “Bonecas são menores como eram suas mães”; “os pais são maiores e mais fortes”; “o boneco é mais forte como o pai e por isso manda na boneca, como em casa o pai manda na mãe”. Perguntei se eles brincassem com bonecas e as meninas com os bonecos e carrinhos se iam mudar de sexo. Eles se recusaram a brincar, a não ser para jogar e maltratar as bonecas. Em alguns momentos eles riam ao quebrar, chutar e desdenhar desse brinquedo que servia só para sua ironia. Já as meninas, brincaram com os bonecos e carrinhos sem demonstrar insatisfações. Mediante a manipulação das bonecas, os meninos que queriam brincar foram tratados pelos outros com termos pejorativos como “bichinhas”, “fresco” entre outros. A professora, nesse dia, disse que se os pais chegassem e se deparassem com os meninos brincando com bonecas ia dar confusão para ela ou para a escola, apesar de estar conduzindo a brincadeira

de forma diferente. Os meninos não estavam só brincando com bonecas, mas estava brincando com diversos brinquedos e as bonecas faziam parte desses artefatos.

O que deixa claro é que por mais que a escola esteja implicada no pensar as mudanças como meio de viver a cidadania de forma mais intensa, sem as barreiras da divisão sexual como único meio de ver o indivíduo, o trabalho também deve ser realizado em casa, lugar onde a criança passa o maior tempo. Uma maneira de transformar e mudar o pensamento sexista das famílias são reuniões, discussões a este respeito e mesmo debates sobre direitos humanos, respeito, igualdade de gêneros etc. Lidar com essas questões que problematizam o âmbito escolar, é trazer para a esfera da sociedade a diversidade e o respeito às diferenças. Louro (2003, p. 81) diz que as questões ligadas à sexualidade estão nas escolas porque ela faz parte dos sujeitos, não sendo pois, algo que ela possa se despir ou se desligar. Podemos ter idéias mais audaciosas e trazer para o âmbito escolar, ou mesmo para a sala de aula novas formas de ver as coisas, de desconstruir e reconstruir novos conceitos a respeito da sexualidade e dos papéis de gênero. A esse respeito, Louro (2003: 64) nos diz:

“Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação, são seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por estas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossas/os alunas/os dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo para nossa linguagem,

procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.”

As meninas, traziam bonecas, jogos didáticos e brinquedos de pelúcia. Nas conversas sobre brinquedos, bonecas e bonecos, elas diziam haver uma diferença! Bonecas têm cabelos grandes, enquanto os bonecos cabelos curtos, bonecas são pequenas e os bonecos maiores. Perguntadas por que essas diferenças de tamanho, elas afirmavam que em casa o pai é maior que a mãe. As meninas brincavam com os meninos sem demonstrar constrangimentos e mostravam-se mais abertas para as conversas.

Em algumas vezes a professora intermediava as brincadeiras e por mais que não tivesse intenção de direcionar papéis relacionados ao sexo biológico, fazia inconscientemente. Ideais de “homem” e “mulher” eram, às vezes, solicitados entre as brincadeiras e suas intervenções”. Exemplos como: “homem tem que ser gentil com mulher”, “conversas a respeito de namoradas”, “as bonecas são suas namoradas, vão passear com elas!” Enquanto com as meninas as conversas giravam em torno do comportamento dócil, a casa, ao ser recatada, etc.”.

A cada dia que ia realizar a pesquisa, tinha mais certeza e sentia intensa necessidade de trabalhar as questões de gênero e construção do indivíduo como um ser plural e em desenvolvimento. Portanto, falar e rotulá-lo com identidades e papéis é senão uma forma preconceituosa e machista de pensar e agir.

A escola realiza palestras e discussões a respeito das diferenças e do respeito ao indivíduo, mas devemos insistir em trabalhar também as famílias e

outras instituições para que não se torne em vão, mas sim, cerque a sociedade desse novo pensar. Já é perceptível que tanto a escola como as famílias têm um papel fundamental na orientação das crianças e que juntas - escola e família - podem dar grandes passos para a conscientização da sociedade.

Não podemos tirar a escola do foco de análise, pois ela precisa estar mais presente nessas discussões, preparar melhor seus professores para que os mesmos não reproduzam conteúdos heterossexistas, preconceituosos e, em muitas vezes, desrespeitosos quanto à orientação sexual dos alunos que, em alguns momentos, reforçam patologias ou desvios comportamentais.

Para concluir esse aspecto no tocante à necessidade de reformulação das estruturas sociais quanto educacionais, Teles afirma:

“Sabemos que, embora importante e necessário, o indivíduo criativo pode ser, também perigoso, pois questionamentos podem ameaçar as estruturas da sociedade, desestabilizando-a e provocando mudanças. Por isso, ela cria mecanismos que tolhem, inibem e bloqueiam a criatividade. Ela prefere manter a tradição. Para isso, usa a escola e a família como veículos ideológicos que vão “enquadrar” o indivíduo. Motivo básico da contradição entre o discurso e a práxis da escola. Enquanto ela fala em “construção do próprio saber”, “educação libertadora”, “estimulação do pensamento crítico”, e outras falácias, continua a mesma escola autoritária de sempre.” (1997: 21)

A necessidade dessa reformulação é algo muito urgente, que se faz preciso para uma melhor qualidade de vida e respeito à cidadania.

O brincar seja ele através de seus elementos palpáveis – o brinquedo – ou imaginários, são exercícios de saúde, de experiências e de desenvolvimento do ser humano. É importante os profissionais das escolas pensarem em melhorias e meios de viabilizar cursos, palestras esclarecedoras para quem as

compõem e para a comunidade. É partindo desse pensar que estamos repensando e construindo novos pensares a respeito do gênero e da construção dos indivíduos ao longo de suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“As sociedades urbanas, no entanto, ainda apostam muito na escola, criando mecanismos legais e morais para obrigar que todos enviem seus filhos e filhas à instituição e que esses ali permaneçam alguns anos. Essas imposições, mesmo quando irrealizadas, têm conseqüências. Afinal, passar ou não pela escola, muito ou pouco tempo, é uma das distinções sociais. Os corpos dos indivíduos devem, pois, apresentar marcas visíveis desse processo; marcas que, ao serem valorizadas por essas sociedades, tornam-se referência para todos.” (Louro, 2000, P. 21)

Eis um dos eixos do meu trabalho; pensar a escola enquanto lugar em que todos passam por imposição social ou não. Essa instituição tornou-se vital para a sociedade, por ser pensada como espaço da construção do conhecimento e desenvolvimento cognitivo. Todos passamos por suas instruções e formação dos corpos e dos pensares. A escola é a própria socialização do indivíduo. Nela passamos grande parte de nossa vida, e é nela que vamos nos moldando e aprendendo os conceitos sociais. A disciplina do corpo e da mente, o saber ouvir e falar na hora certa, bem como a maneira de sentar e de se expressar ela também ensina. O tempo, que grupo freqüentar e o que aprender é supervisionado pela instituição escolar. E é nesse emaranhado de coisas que a escola se encontra. Ensinar, aprender, formar, disciplinar são suas práticas mais intensas e que permeiam todos que por ela passam. Foi exatamente na intimidade dessas práticas que trabalhei para entender meu objeto de estudo, para estudá-lo e compreendê-lo. Como as Instituições Educacionais nos tempos de hoje ainda segregam e olham com desdém para as questões de gênero e da sexualidade? Os currículos escolares ainda não dispõem de uma valorização a esse respeito, apesar de já ser discutido nas aulas de Biologia, discussões essas que visualizam ainda a

esfera hormonal como meio mais importante para as práticas e vivências da sexualidade e da construção dos indivíduos. Trabalham de maneira ainda centrada na hierarquia e nas diferenças cerebrais. Doreen Kimura²⁸, pesquisador e Professor da Simon Fraser University, publicou um trabalho que tem como título “DIFERENÇAS CEREBRAIS” que situa a mulher em estágios emocionais e com o dom da palavra e da verbalização, enquanto os homens são mais preparados para resolver situações mais complexas, espaciais e temporais. Afirma ainda que há diferença nos estilos lúdicos entre meninas e meninos – os meninos preferem simular lutas a brincar de casinha e que isto pode ser determinação hormonal. Essas crenças ainda encontram-se no universo escolar e sempre pautadas em hierarquia e diminuição das potencialidades sejam das mulheres ou dos homossexuais; estes por sua vez ainda sofrem da idéia de ter havido, na sua genética, algo de anormal na sua formação.

Como vamos ter “escola” sem o preconceito e crítica, se o pensar sobre o indivíduo muitas vezes está centrado na esfera hormonal? A Ciência até considera o meio externo, a cultura, mas afirma que até esse meio o hormônio muda. Outros dizem que a cultura é considerada, mas acabam por minimizar seu papel produtor a instâncias muito pequenas e quase imperceptíveis. É nessa escola que nós passamos, que somos instruídos e que é uma instituição importante na nossa formação. Os poucos profissionais que levantam a bandeira culturalista e acreditam na construção do indivíduo respeitando que há diferenças biológicas, pois ela é inerente ao próprio corpo, mas que não é fundamental para a formação do cidadão, ainda são vistos como “filosofias

²⁸ Revista Scientific American Brasil – Especial segredos da mente, páginas 34 a 39.

vãs”, . Somos muito mais que corpos que findam na pele aparente segundo Haraway²⁹. As mudanças aos poucos vêm ocorrendo ainda muito lentamente. Outras áreas, como o universo midiático já vem trabalhando com um novo pensar; pensar esse que visa a igualdade e o respeito independentemente da orientação do indivíduo. Por mais que seja puramente mercadológico esse pensar, mias veicula propagandas e produtos para diversos consumidores. E a escola? Quando teremos essa diversidade de público sendo respeitado e bem instruído a respeito de sua orientação e sexualidade? Quando teremos no currículo uma disciplina que trate do indivíduo sem terminar no hormonal e nas diferenças intelectuais centradas apenas no aparente órgão genital?

Foi o que propus nesta Dissertação, pensar a escola enquanto lugar da criticidade e das diferenças, da instrução e do respeito à diversidade de indivíduos. Que ela deixe de ser o não-lugar das críticas sobre sexualidade, corpos e suas construções. *“A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir”*, Louro³⁰ afirma. Precisamos constituir um corpo de docentes capazes de discutir as questões de gênero, sexualidades sem minimizarmos ou mesmo rotularmos indivíduos. É disso que a escola está carente. Carente de políticas curriculares que descentralizem o conhecimento; não apenas aprender as letras e números, mas aprender a se conhecer e se respeitar.

Trabalhar com a temática de gênero e suas implicações no cotidiano escolar foi para mim, uma grande satisfação; primeiro, pelas descobertas e oportunidades de estar desconstruindo e reconstruindo um novo pensar a respeito da sexualidade e das relações inter-pessoais na construção

²⁹ Haraway, Donna, A manifesto for cyborgs.

³⁰ Obra já citada

de outro; segundo, por gerar curiosidades e questionamentos a respeito do gênero por profissionais, tanto onde realizei minha pesquisa, quanto nas instituições em que trabalho.

Pensar o gênero implica pensar as relações, as identidades, a educação, bem como, outros aparatos institucionais que constroem os indivíduos e são construídos também. As discussões de gênero com profissionais nas escolas, nos põem numa posição desconfortável, pois tudo que fazemos em educação, crendo ser um “novo movimento” educacional, ainda se encontra muito insipiente, apesar de muitos avanços sejam na mídia ou no seio da família, importante espaço para o trabalho da construção de valores morais e culturais em que o respeito às diversidades tem sua primeira manifestação.

A pesquisa na Arte de Crescer foi muito balizada pela facilitação da equipe pedagógica e de seu empenho em fazer uma escola melhor para os educandos e assim formar cidadãos conscientes de seu papel. A realização deste trabalho será fonte de estudo da escola com o intuito de melhorar a prestação de serviços dos profissionais, pois não foi o primeiro trabalho a ocorrer em suas dependências; sempre há pesquisadores realizando trabalhos científicos e teóricos junto à prática docente dessa instituição de ensino, melhorando assim o nível teórico-crítico e prático. Pensando assim, este trabalho é direcionado aos professores e profissionais das instituições de ensino como uma forma de repensar as práticas educacionais e de questionar as políticas curriculares como um importante passo para a reforma não só da escola, mas também, da sociedade que as compõe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel – O pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro, LTC. 1981.

BADINTER, Elisabeth. **XY: sobre a identidade masculina**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.

BARTHES, Roland. **Aula**. 10ª ed. Editora Cultrix. São Paulo.

BECKER, Fernando. **Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Editor Vozes, 1993.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. Editora 34, Coleção Espírito Crítico. s.d.

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. **A construção social da Realidade**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, p 160

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões Nossa Época, v. 43).

_____. **Jogo e Educação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. **Brinquedo e Companhia**. Trad. Mª Alice A. Sampaio Dória – São Paulo: Cortez, 2004.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo, Moderna. (Educação em Pauta: temas transversais)

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1982.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. Trad. Guido de Almeida. – São Paulo: Summus, 1997. (Novas Buscas em Educação; v. 29)

CHAUI, Marilena. **Cultura e Democracia**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEL PRIORE, Mary. **História da Criança no Brasil**. São Paulo : Contexto, 1999.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

FONTANA, Roseli & CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FORACCHI, Marialice Mencarini & MARTINS, José de Souza. **Sociologia e Sociedade**. 21 ed. Rio de Janeiro: LTC Editora.

_____. **Vigiar e Punir**. 25 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque et al Ro de janeiro, Graal, 1985.

Freitas, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. Marcos Cezar de Freitas. Editora Cortez, 3ª edição, São Paulo, 2001.

FREUD, Sigmund. **O Mal-Estar na Civilização**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1997.

_____. **Além do Princípio do Prazer**. Trad. Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1998.

_____. **Três Ensaio sobre a Teoria da Sexualidade**. Trad. Paula Dias Corrêa. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2002.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. LTC – Livros Técnicos e Científicos: Editora S. A., 1989.

GIDDENS, Anthony. **A Transformação da Intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas**. Trad. Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs). **Textos em Representações Sociais**. 7 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

GUIMARÃES, Isaura. **Educação Sexual na Escola: mito e realidade**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

JAGSTAIDT, Vèronique. **Sexualidade e Criança**. Trad. M^a Salete Brito e M^a José P. São Paulo, Manole.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In:____(org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: Ed. URRJ, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **Jogo, brinquedo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez. 1996.

_____. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** Editora Cortez. São Paulo, 1996.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **As Estruturas elementares do Parentesco.** Ed. Vozes, Petrópolis, 1982.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e educação.** Petrópolis, Vozes.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança – A importância do brincar.** 2 ed. Edições Loyola. São Paulo, 1994.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

Meyer, Dagmar Estermann & Soares, Rosângela de Fátima Rodrigues (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade.** Porto Alegre: Meditação, 2004.

MORENO, Marimón, M et al. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola.** São Paulo, Moderna. (Coleção Educação em Pauta).

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8ª ed.-São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Paulo Sales. **Brinquedo, Indústria Cultural.** Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **O símbolo e o brinquedo – A representação da vida.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **O que é brinquedo?** – 2ª ed. Editora Brasiliense, 1989.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as Competências desde a Escola.** Trad. Bruno Charles Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **As Competências para Ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação.** Trad. Márcia Schilling & Fátima Murad – Porto Alegre: ArtMed Editora, 2002.

RIBEIRO, Cláudia. **A fala da criança sobre sexualidade humana: o dito, o explícito e o oculto.** Campinas, Mercado das Letras.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação.** São Paulo, Martins Fontes.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Comprender e Transformar o Ensino**. Trad. Ernani F. da F. Rosa-4ª ed. – ArtMed, 1998.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A ludicidade como ciência**. – Petrópolis, RJ - Vozes, 2001.

_____. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1997.

SHAPIRO, M. (org.) **Homem, cultura e sociedade**. São Paulo, Martins Fontes, 1982.

SOUSA FILHO, Alípio de. **Medos, mitos e castigos**: notas sobre a pena de morte. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 46).

_____. **Ideologia, Cultura e Sociedade – uma discussão em torno de conceitos**. Dissertação de Mestrado, UFRN, 1990.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano escolar**. – Ed. UNIJUÍ, 2000. (Coleção Fronteiras da Educação.)

ROSA, Sanny S. da. **Brincar, Conhecer, Ensinar**. 3 ed. – São Paulo, Cortez, 2002. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 68).

SILVEIRA & GODINHO(orgs.). Maria Lúcia & Tatau. **Educar para a Igualdade: Gênero e Educação Escolar**. São Paulo. Coleção Cadernos da Coordenadoria Especial da Mulher.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**. 5 ed. Petrópolis, 2000.

VYGOTSKY, Lev. Semyonovich. **A formação da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5 ed. São Paulo. Editora Martins Fontes.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade (Vol. I)**. Brasília – DF: editora da UNB, 1998. 4ª edição.

WAJSKOP, Gisela. **Brincadeira na Pré-Escola**. 5 ed. São Paulo : Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 48)

WINNICOTT, D. W., **O brincar e a realidade**. Trad. José Octávio de Aguiar Abreu/Vanede Nobre. Imago Editora LTDA. Rio de Janeiro, 1975.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa-Porto Alegre: ArtMed, 1998.