

Constituindo gêneros: sobre a produção de masculinidades e feminilidades na educação infantil

*José Valdir Jesus de Santana**

*Nakson Willian Silva Oliveira***

*Maria de Fátima de Andrade Ferreira****

*Benedito Gonçalves Eugênio*****

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivos compreender a relação entre educação, gênero e sexualidade e seus desdobramentos para a compreensão das relações de gênero na educação infantil; analisar as relações de gênero na educação infantil a partir da literatura produzida sobre essa questão e identificar quais dispositivos são acionados na constituição de masculinidades e feminilidades heteronormatizadas, além de refletir acerca da necessidade de uma educação que esteja a serviço da igualdade entre os gêneros desde a educação infantil. Ancorados em autores como Finco (2011, 2012), Louro (2012, 2001, 2008), Felipe e Guizzo (2013), Auad (2006), Bicalho (2013), Bujes (2000), Meyer e Soares (2013), Penna (2015), dentre outros, buscamos demonstrar e ao mesmo tempo problematizar os diferentes dispositivos que as instituições escolares, especialmente as de educação infantil, acionam na produção de masculinidades e feminilidades hegemônicas. Com esta pesquisa, de cunho bibliográfico, constatamos que as concepções, bem como as práticas educativas advindas de professores e professoras nas instituições de Educação infantil têm contribuído com a produção de estereótipos, rivalidades, exclusão e hierarquias no tratamento entre meninos e meninas e, nesse sentido, contribuem para acentuar as desigualdades de gênero que se reproduzem na sociedade, que ainda se apresenta permeada por práticas machistas, patriarcais, misóginas, homofóbicas e sexistas.

Palavras chave: educação infantil. Feminilidades. Gênero. Masculinidades.

* Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos. e-mail: santanavaldao@yahoo.com.br

** Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. e-mail: naksonoliveira@hotmail.com

*** Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. e-mail: mfatimayago@hotmail.com

**** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. e-mail: dodoeugenio@yahoo.com.br

Establishing gender: about the masculinities and femininities production in early childhood education

Abstract

This research aimed to understand the relationship between education, gender and sexuality and its consequences for the understanding of gender relations in early childhood education; analyze gender relations in early childhood education from the literature produced on this issue and identify which devices are deployed in the constitution of masculinities and femininities, reflecting on the need for an education that is serving the gender equality since child education. Anchored in authors like Finco (2011, 2012), Louro (2012, 2001, 2008), Felipe and Guizzo (2013), Auad (2006), Bicalho (2013), Bujes (2000), Meyer and Soares (2013), Penna (2015), and others, we tried to demonstrate and at the same time discuss the different devices that school institutions, especially early childhood education, deploy the production of masculinities and femininity hegemonic. This bibliographic research we find that the conceptions and educational practices from teachers in children's education institutions have contributed to the production of stereotypes, competition, exclusion and hierarchies in treatment between boys and girls contributing this way to accentuate gender difference that disseminate in society through chauvinistic, patriarchal, misogynist, homophobic and sexist practices.

Keywords: early childhood education. Femininities. Gender. Masculinities

Constituyendo género: acerca de la producción masculinidad y la feminidad en la educación infantil

Resumen

Esta investigación tuvo como meta entender la relación entre la educación, el género y la sexualidad y sus consecuencias para la comprensión de las relaciones de género en la educación infantil; analizar las relaciones de género en la educación de la primera infancia de la literatura producida en este tema e identificar los dispositivos que se activan en la constitución de las masculinidades y feminidades heteronormatizadas, además de reflexionar sobre la necesidad de una educación que está al servicio de la igualdad de género desde educación Infantil. Basándose en autores como Finco (2011, 2012), Rubio (2012, 2001, 2008), Felipe y Guizzo (2013), Auad (2006), Bicalho (2013), Bujes (2000), Meyer y Soares (2013), Penna (2015), entre otros, demuestran que, al mismo tiempo discutir los diferentes dispositivos que las instituciones escolares, la educación de la niñez temprana, especialmente, desencadenan la producción de las masculinidades y la feminidad hegemónica. Esta investigación, la naturaleza bibliográfica se encontró que las concepciones y prácticas educativas de los maestros y profesores de los centros de educación de los niños han contribuido a la producción de los estereotipos, las rivalidades, la exclusión y las jerarquías de trato entre hombres y mujeres y, en este sentido, contribuyen para el acento de género que se producen en la sociedad que todavía ha calado en la práctica sexista, patriarcal, misógino, homófobo y sexistas.

Palabras clave: educación infantil. Feminidades. Género. Masculinidades

Introdução

Em nossa sociedade, as diferenças entre homens e mulheres são comumente remetidas ao sexo, às características físicas e, nesse sentido, seriam produtos da natureza, da biologia. Esta concepção biologicista, essencialista, reverbera no modo como a educação escolar concebe os sujeitos que por ela passam e na definição de suas estratégias pedagógicas, na organização dos espaços e tempos escolares, enfim, nos dispositivos que atuam na produção de meninos e meninas a partir das normas de gênero hegemônicas. Neste trabalho, buscamos mostrar o que as pesquisas têm revelado sobre a produção das masculinidades e feminilidades na educação infantil, a partir de estudiosos (as) que têm se dedicado à temática voltada à educação, gênero e sexualidade, a exemplo de Finco (2011, 2012), Louro (2012, 2001, 2008), Felipe e Guizzo (2013), Auad (2006), Bicalho (2013), Bujes (2000), Meyer e Soares (2013), Penna (2015), dentre outros. De forma geral, esses estudiosos (as) têm nos chamado a atenção para os modos como a escola atua na produção de determinadas identidades de gênero e de identidades sexuais¹ utilizando-se de distintos dispositivos que (re) afirmam masculinidades e feminilidades², jeitos de ser menino e menina a partir de uma matriz heterossexista, heteronormativa e androcêntrica, que continuam a produzir hierarquias entre homens e mulheres, sexismo, homofobia, ou seja, discriminação e exclusão.

Discutir a relação adulto-criança no espaço da pré-escola, com foco no processo socializador, requer analisar as relações entre infância, poder e escolarização e de como estas relações produzem corpos generificados, relações de gênero, masculinidades e feminilidades hegemônicas nos espaços de educação infantil, como já nos advertiram Finco (2011) e Sabat (2004). Do mesmo modo, segundo Felipe e Guizzo (2004), o pouco conhecimento sobre as temáticas de gênero e sexualidade apresenta-se como um dos fatores pelos quais professores e professoras, na maioria dos casos, continuam ensinando, mesmo que “discretamente”, modos de ser e de se comportar de maneira diferenciada para meninos e para meninas.

Diante das problematizações apresentadas acima, constituíram objetivos desta pesquisa: Compreender a relação entre educação, gênero e sexualidade e seus desdobramentos para a compreensão das relações de gênero na educação infantil; analisar as relações de gênero na educação infantil a partir da literatura produzida sobre essa questão e identificar quais dispositivos são acionados na constituição de masculinidades e feminilidades heteronormatizadas; refletir acerca da necessidade de uma educação que esteja a serviço da igualdade entre os gêneros desde a educação infantil.

Sendo uma pesquisa de caráter bibliográfico, dedicamo-nos a estudos e análises das produções acadêmicas publicadas em artigos, livros, revistas, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Segundo Gil,

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. (GIL, 2012, p. 50).

A pesquisa bibliográfica, nesse sentido, exige do pesquisador certo cuidado com as fontes, com a escolha da literatura, com o olhar que se quer imprimir à discussão, ou seja, exige certa competência no manuseio da documentação e dos referenciais teóricos. Entendemos os limites desta pesquisa, mas esperamos contribuir, de alguma forma, com o debate em torno das questões que buscamos tratar ao longo deste texto. Ademais, cabe ressaltar que as reflexões aqui apresentadas são fruto de pesquisas e estudos que temos realizado no Núcleo de Pesquisa, Extensão e Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares – NUGEET e na disciplina Educação, gênero e sexualidade, oferecida ao curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, sob responsabilidade, respectivamente, da professora Dr^a Maria de Fátima de Andrade Ferreira e do professor Dr. José Valdir Jesus de Santana.

A categoria gênero e alguns dos seus desdobramentos teóricos e políticos

A partir das teóricas feministas anglo-saxãs o termo gênero (LOURO, 2012), nas últimas décadas, vem ganhando visibilidade, seja por meio das políticas públicas, dos movimentos sociais, do meio acadêmico, dentre tantos outros espaços. Não apenas visibilidade, mas distintas modificações em diversos âmbitos sociais têm sido notadas, no que diz respeito à compreensão e aos olhares sobre os valores que são atribuídos a mulheres e homens, assim como às regras de comportamentos que decorrem desses valores (FELIPE, 2007).

A partir da perspectiva pós-estruturalista, principalmente das teorizações formuladas por Michel Foucault, Felipe (2007) aponta que pesquisas elaboradas a partir desse viés teórico estão inundadas de “pretensões”, e, com isso, seus principais objetivos são:

Contestar as metanarrativas que prometem descrever e explicar “a” realidade em uma perspectiva totalizante; tensionar as relações usuais que se estabelecem entre saber, poder e verdade; assumir o pressuposto de que a linguagem, como um campo de operação do saber, é constitutiva do social e da cultura e que, exatamente por isso, se propõem a problematizar e a explorar a indeterminação, a ambiguidade, a instabilidade, a multiplicidade e a provisoriidade dos sentidos que ela produz e coloca em circulação nas culturas em que vivemos; focalizar processos de diferenciação e hierarquização social e cultural, procurando compreender e problematizar formas pelas quais estes produzem (ou participam da produção de posições de sujeito (como homem e mulher, heterossexual e homossexual, por exemplo) no interior de uma cultura. (FELIPE, 2007, p.82).

A historiadora feminista norte-americana Joan Scott (1995) afirma que ao longo dos séculos, em se tratando do termo gênero, as pessoas fizeram uso deliberadamente errado da referência gramatical para evocar traços de caráter ou traços sexuais, e que apenas recentemente as feministas começaram a utilizar a palavra gênero no sentido mais literal, como uma maneira de fazer referência à organização social da relação entre os sexos.

Ligado à história do movimento feminista, a utilização do termo gênero nos estudos que tratavam sobre o tema “mulher” passou a ser contemplado teoricamente já no final da década de 1960, motivado pelo objetivo de ressignificar o lugar da mulher na história. O debate sobre as relações de gênero avança, então, sobre duas posições antagônicas: uma essencialista, que acredita advirem as desigualdades entre homens e mulheres da diferença biológica entre os sexos; outra, que afirma serem essas desigualdades construtos socioculturais produzidos pela história (PENNA, 2015).

Para Louro (2012), as justificativas das desigualdades precisariam ser buscadas na história, nos arranjos sociais, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação, mas não nas diferenças biológicas. É nesse sentido que para Scott (1995) o conceito de gênero se torna uma ferramenta analítica e política e, portanto, uma “categoria útil de análise histórica”. Ademais, para Scott,

O gênero era um termo proposto por aquelas que defendiam que a pesquisa sobre mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas no seio de cada disciplina. As pesquisadoras feministas assinalaram muito cedo que o estudo das mulheres acrescentaria não só novos temas como também iria impor uma nova reavaliação crítica das premissas do trabalho científico existente. (SCOTT, 1995, p. 73).

Ao dirigir o foco para o caráter fundamentalmente social, segundo Louro (2012), não há a intenção de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados. É necessário lembrar que não é negada a biologia, porém, enfatiza-se, deliberadamente, a construção histórica e social produzida sobre as características biológicas. O conceito pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas ou, então, como são “trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico” (CONNEL, 1995 apud LOURO, 2012 p. 26). Com isso, conforme Louro (1997), o gênero faz parte do conjunto das representações sociais conformadoras de identidades, porém “[...] estão sempre se constituindo, são instáveis e, portanto, passíveis de transformação” (LOURO, 1997, p. 27).

Gênero aponta para a noção de que, por meio das mais variadas práticas sociais e instituições, durante as vivências, os seres humanos se constroem como mulheres e homens num processo nunca finalizado (MEYER, 2010). Para a autora, a partir dessa ideia, há uma articulação entre gênero e educação, mas educação entendida para além da escolarização ou àquela transmitida pela família, ou seja, diz respeito ao complexo de forças que inclui, por exemplo, “[...] meios de comunicação de massa, brinquedos, literatura, cinema, música, os chamados grupos de iguais” (MEYER, 2010, p. 22) etc., que, por conseguinte, transformam e ensinam indivíduos a serem e reconhecem-se como homens e mulheres em determinada sociedade ou grupo no qual estão inseridos (as). Vale salientar que nesse complexo de forças há processos educativos que também são naturalizados pois, conforme Sabat,

A educação, compreendida de maneira ampla, é um dos processos mais eficientes na constituição das identidades de gênero e sexual. Em qualquer sociedade, os inúmeros artefatos educativos existentes têm como principal função com/formar os sujeitos, moldando-os de acordo com as normas sociais. Grande parte desses artefatos educativos está inserida na área cultural como, por exemplo, televisão, cinema, revistas, livros ou histórias em quadrinhos. De qualquer forma, são revestidos de características “inocentes”, como prazer e diversão, que também educam e produzem conhecimento. (SABAT, 2010, p. 149).

Andrade (2013), tendo como referência a perspectiva teórica dos estudos culturais, afirma que mídia e educação fazem parte do universo da cultura. Os ensinamentos transmitidos por elas veiculam uma gama de ensinamentos, atuando diretamente sobre os corpos dos sujeitos, produzindo modos de ser, de viver, de ver o mundo. Logo, essas chamadas “pedagogias culturais” atuam diretamente sobre os sujeitos de modo a educar, moldar e governar. Diante dessa perspectiva, a escola não é o único lugar capaz de transmitir conhecimento e de produzir sujeitos.

Para Louro (1998, p.87) “são múltiplas as práticas sociais, as instituições e os discursos que cercam os sujeitos, produzindo e reproduzindo identidades, produzindo e reproduzindo

diferenças, distinções e desigualdades”. O gênero, portanto, não é algo que está dado, não é produto da natureza, mas é construído social e culturalmente e envolve um “conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. O corpo é *generificado*, o que implica dizer que as marcas de gênero inscrevem-se nele” (GOELLNER, GUIMARÃES e MACEDO, 2011, p. 20).

Se os gêneros são construções histórico culturais, os modos de viver a masculinidade e a feminilidade são também variáveis. Nesse sentido não “existe apenas uma maneira de ser masculino e uma maneira de ser feminino, mas sim existem múltiplas formas de viver nossas identidades de gênero” (BARROS e RIBEIRO, 2011, p. 44). No mesmo sentido, segundo Meyer (2010, p. 17), “como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicas, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade”. Apoiando-se em perspectivas que concebem “a cultura como sendo um campo de luta e contestação em que se produzem sentidos múltiplos e nem sempre convergentes de masculinidade e de feminilidade”, Meyer (2010) complementa:

[...] noções essencialistas, universais e trans-históricas de homem e mulher – no singular – passam a ser consideradas demasiadamente simplistas e contestadas. Exatamente porque o conceito de gênero enfatiza essa pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras “marcas” sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. É necessário admitir também que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais as feminilidades ou as masculinidades são, ou podem ser, vividas e experienciadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida. (MEYER, 2010, p.17).

O gênero está fundamentalmente relacionado aos significados que são atribuídos a ambos os sexos em dife-

rentes sociedades. Homens e mulheres, meninos e meninas, constituem-se mergulhados nas instâncias sociais em um processo de caráter dinâmico e contínuo, como afirmam Felipe e Guizzo (2013). Além do mais, segundo as autoras,

O conceito de gênero procura se contrapor à ideia de uma essência (masculina ou feminina) natural, universal e imutável, enfatizando os processos de construção ou formação histórica, linguística e socialmente determinadas. A constituição de cada pessoa deve ser pensada como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida em diferentes espaços e tempos. (FELIPE e GUIZZO, 2013, p. 33).

Para Meyer (2010), o gênero propõe um afastamento de análises sobre uma ideia reduzida de papéis e/ou funções de homem e de mulher e, com isso, se aproxima de uma abordagem muito mais ampla, considerando as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade como “construídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que estão centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou resignificação” (MEYER, 2010, p. 18).

A concepção de papéis, mesmo que utilizada por muitos (as) pesquisadores (as), acaba por se tornar simplista, posto que, conforme Louro (2012), papéis seriam, basicamente, regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar; deste modo, a característica fundamentalmente social e relacional do conceito de gênero não deve, no entanto, levar a pensá-lo como se referindo à construção de papéis masculinos e femininos. Através do aprendizado de papéis, cada um(a) deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade e responder a essas expectativas. Além do mais, para Louro,

Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As

desigualdades entre os sujeitos tenderiam ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que poderiam assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas, e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros. (LOURO, 2012, p. 27-28).

Conforme Corsino e Auad (2012), a abordagem de gênero proposta por Scott (1995) é carregada de significados também para o tratamento das questões que envolvem as práticas escolares, pois, a partir dessa categoria, é possível perceber e analisar aspectos como as diferenças hierarquizadas entre meninas e meninos, que são criadas e potencializadas devido as relações de poder entre o que se percebe como masculino ou feminino no cotidiano escolar.

Diante das formulações mais críticas dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, o gênero é entendido como constituinte de identidade, com isso, os sujeitos são vistos como tendo identidades múltiplas, mutáveis ou até mesmo contraditórias. Então, pertencer a diferentes grupos, como por exemplo: sexuais, étnicos, de gênero de classes, etc., acaba por levar o sujeito a se perceber-se como levado à múltiplas direções (LOURO, 2012).

Por outro lado, as abordagens feministas “pós estruturalistas se afastam daquelas vertentes que tratam o corpo como uma entidade biológica universal [...] para teorizá-lo como um construto sociocultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder” (MEYER, 2010, p. 16). A partir das inspirações pós-estruturalistas, segundo Meyer,

O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tentam a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis

e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações (MEYER, 2010, p. 16).

Explorar as questões trazidas pelos estudos pós-estruturalistas e estudos queer³, que sofisticam e alargam o debate em torno das identidades, sejam elas de gênero ou sexuais, e do próprio gênero não é o objetivo deste trabalho, posto que demandaria enorme esforço. Todavia, ressaltamos a importância desses estudos, na medida em que eles têm trazido grande impacto na produção teórica em torno das sexualidades, dos estudos sobre masculinidades e das relações de poder que atravessam os gêneros e as sexualidades contemporâneas.

Pondo em relevância as problematizações apresentadas a partir deste debate teórico, é essencial, portanto, que compreendamos os modos através dos quais mulheres e homens vão sendo constituídos(as) a partir das mais distintas estratégias socioculturais; necessário se faz, ademais, atentar para as relações de poder que posicionam diferentemente homens e mulheres nos mais variados espaços da sociedade. Nesse sentido, segundo Finco (2007), se faz necessário ressaltar a produtividade do conceito de gênero como uma ferramenta teórica e política na reflexão sobre as subalternidades, desconstruindo certezas tão firmemente alicerçadas em torno das diferenças biológicas, que serviram por muito tempo para dar justificativas às desigualdades entre mulheres e homens, meninos e meninas.

Produzindo masculinidades e feminilidades na educação infantil: o que nos dizem as pesquisas

Nas últimas décadas, diferentes pesquisas têm sido realizadas sobre infância e criança nos espaços de escolarização, a partir de diversas áreas do conhecimento, a exemplo da Psicologia e Pedagogia. Estas pesquisas, de modo geral, e em especial àquelas que tratam de crianças na educação infantil (zero a 5 anos) abordam temáticas na maioria dos casos ligadas ao desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo das crianças, às rotinas e espaços a

que são submetidas nas instituições educativas como creches e pré-escolas, bem como às questões que envolvem políticas públicas, propostas pedagógicas e curriculares para essa faixa etária. Entretanto, ainda pouco são os estudos que tratam da construção das identidades de gênero, das identidades sexuais (FELIPE e GUIZZO, 2004) e dos processos que, a todo momento, estão voltados à produção de feminilidades e masculinidades na infância, atravessados, portanto, por uma concepção heteronormativa, androcêntrica que, no limite, pretendem construir sexualidades e identidades normalizadoras e hegemônicas.

Dall'Alba (2008) salienta que trazer à tona os discursos sobre corpo, gênero e sexualidade, na maior parte dos casos, “envolve lidar com uma rede de discursos moralizantes e disciplinadores que fazem parte da prática pedagógica desde a Educação Infantil, quando as crianças vão sendo paulatinamente socializadas” (DALL'ALBA, 2008, p.46). Ademais, a autora argumenta que “tratar as sexualidades na escola implica percorrer esses caminhos, problematizá-los, reinventá-los e, neste sentido, abordar um tema ameaçador” (DALL'ALBA, 2008, p.46).

Consideradas como fundamentais espaços de convivência, as instituições escolares têm desempenhando um papel de destaque no que diz respeito à produção e reprodução das expectativas em torno das identidades sexuais e de gêneros. A partir das mais variadas formas, as relações de poder entre mulheres e homens, meninos e meninas atravessam a escola, seja por meio da insistência na vigilância que é feita à sexualidade infantil, das piadas de cunho racista ou sexista, da tentativa de normalização dos comportamentos considerados não condizentes com as expectativas que são instituídas a cada gênero, da distribuição das tarefas e dos espaços (FELIPE, 2007). Um outro problema bastante comum nas escolas, segundo Felipe (2007), diz respeito à discriminação quanto a orientação sexual, o que acaba por gerar, em muitos casos, comportamentos misóginos e homofóbicos advindos tanto dos (as) alunos (as) quanto dos (as) professores (as) e demais funcionários (as) que compõem a instituição escolar.

É indispensável que se perceba a escola como uma instituição fortemente marcada por práticas discursivas, configurada como um campo de lutas por significados, de lutas simbólicas e de relações de poder. Essas relações nem sempre estão dadas às vistas e, em muitos dos casos, operam através do silêncio e processos de naturalização. Nisso, segundo Corsino e Auad (2012, p. 49), “as relações de poder, ao mesmo tempo em que ditam o que é ser uma mulher e o que é ser um homem, são e podem ser radicalmente questionadas através das práticas cotidianas, expressas nas diferentes linguagens”.

Auad (2006), em pesquisa realizada sobre relações de gênero na sala de aula, afirma que,

É amplamente conhecida a existência de diferenças, distinções e diversidades hierarquizadas, ou seja, desigualdades, quando da coexistência, em sociedade, de indivíduos ou grupos sociais variados. Ao focalizar especificamente a educação formal, [...] a escola é um espaço pautado pelas relações de gênero e, portanto, pelas desigualdades entre o masculino e o feminino. Desta forma, a consideração da categoria gênero pode potencializar a percepção dessas desigualdades como construções sociais, tanto na escola quanto nas demais instituições sociais. (AUAD, 2006, p. 138).

Refletindo acerca do corpo, do gênero e da sexualidade nas práticas escolares, Meyer e Soares (2013, p. 7) afirmam que “ao focalizar a mente, a educação escolar tem funcionado, ao mesmo tempo, como uma das instâncias autorizadas, em nossa cultura, a educar e, portanto, a produzir o corpo tal como ele deve ser”. Do mesmo modo, Louro (2000) afirma que a história da educação tem mostrado que a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. Historicamente, o disciplinamento dos corpos acompanhou o disciplinamento das mentes. Os processos de escolarização, desde sempre, estiveram ativos na vigilância, no controle, na moldagem, na correção e na construção dos corpos humanos. No que diz respeito aos modos e processos através dos quais a escola produzia/produz desigualdades, distinções e diferenças, Louro (2012) salienta que,

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tiveram acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2012, p.61).

Louro (2012), ao refletir sobre a construção escolar das diferenças, afirma que a escola se constitui como um espaço produtor de diferenças e que, através de diversos investimentos e estratégias, ela atua na produção de determinados sujeitos, sexualidades e identidades hegemônicas. Com isso, “o processo de fabricação dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível” (LOURO, 2012, p. 67). Ademais, segundo a autora, é preciso compreender que antes de tentar perceber esse processo de fabricação através das leis ou dos decretos que instalam ou regulam as instituições,

[...] nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizadas que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. (LOURO, 2012, p. 67).

Com isso, a educação, e em especial, a educação escolar, tem se tornado o lugar de produção de “corpos educados” (LOURO, 2001), e, nesse sentido, na escola, passa-se por um aprendizado que coloca cada um em seu lugar, que é determinado pelas normas de gênero hegemônicas. “Aí aprende-se não apenas uma posição na escala social, sua raça, mas, sobretudo, seu gênero” (MISKOLCI, 2005, p. 14). E, não obstante, as marcas, os estereótipos e preconceitos são rastros do trabalho de produção que perduram nas relações do/no cotidiano escolar indicando posições de poder, tal como o saber-poder, como nos alertou Foucault (2003); nesse sentido, associados à vi-

são e poder, não dispensam a força e a violência, a representação do poder do olhar, agir, observar e representar, que se configuram como oposições, formas de controle e pretensão de inferiorizar o outro. Segundo Foucault,

Desde o século XVIII, [a instituição pedagógica] concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que dele falem os educadores, os médicos, os administradores e os pais; ou, então, falar de sexo com as crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discursos que ora se dirigem a elas, ora falam delas, impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhes escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos controles à multiplicação dos discursos. A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser um importante foco em torno do qual se construíram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas (FOUCAULT, 1997, p. 31).

Na perspectiva de Louro (2012, p. 65), “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o lugar dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”. Além disso, gestos, movimentos e sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas (mas também por seus professores e professoras), tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, a ouvir, a falar e a calar; aprende-se a preferir⁴. Nesse movimento, a escola, através de tudo o que ela possibilita, atua na produção de corpos educados e de sexualidades desejáveis. Além do mais,

Se múltiplas instâncias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de auto-disciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou jeitos

de viver sua sexualidade e seu gênero. (LOURO, 2001, p. 25-26).

Como já revelou Foucault (1987, p. 153), “a disciplina fabrica indivíduos: ela é técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. Dessa forma, a escola moderna atua como um espaço que normaliza e impõe disciplina aos sujeitos por meio das insistentes tentativas de produzir corpos dóceis⁵ e sexualidades que venham a ser desejáveis, nesse caso, “normais”. Ademais, para Foucault,

Diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como o ótimo de que se deve chegar perto. [...] A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza. (FOUCAULT, 2007, p. 152-153).

No mesmo sentido, Louro (2000), quando reflete acerca da relação entre corpo, escola e identidade, salienta que

Observar os corpos de meninos e meninas; avaliá-los, medi-los, classificá-los. Dar-lhes, a seguir, uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais. Fazer tudo isso de forma a que se tornem aptos, produtivos e ajustados – cada qual ao seu destino. Um trabalho incessante, onde se reconhecem – ou se produzem – divisões e distinções. Um processo que, ao supor “marcas” corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças. (LOURO, 2000, p.61).

Ao tratar da simbologia presente nas cores, Miskolci (2005) apresenta um exemplo baseado na utilização de cores tidas como femininas ou masculinas (aprendemos, desde muito cedo, que o rosa é cor “de menina” e que o azul é “cor de menino). Segundo ele, a cor rosa, até o século XIX, era utilizada nas fardas da Marinha (não sendo, portanto, “cor de menina); com a ascensão do Império britânico, neste mesmo século, o azul tornou-se a cor desses uniformes, prevalecendo até os dias atuais

como uma cor que representa a masculinidade. Um outro exemplo apresentado pelo autor diz respeito à forma com a qual as mulheres, ao longo da modernidade, vêm adotado profissões que no passado eram consideradas exclusivamente masculinas. Portanto, a partir desses exemplos, nota-se que muitas associações simbólicas que representam “o padrão” de masculinidade ou feminilidade são socialmente criadas, são constructos culturais, passíveis de mudanças ou revisões ao longo do tempo, como salienta Miskolci (2005).

Miskolci (2005) ressalta que a escola é um dos locais privilegiados para que meninos aprendam a ser masculinos e meninas aprendam a ser femininas. Ainda, para o autor,

Se aprendem é porque a masculinidade e a feminilidade são flexíveis e podem adquirir formas variadas em cada pessoa. O processo educativo tenta restringir essas possibilidades reforçando visões hegemônicas sobre o que é ser masculino ou feminino, portanto contribuindo para que todos acreditem que meninos são masculinos porque naturalmente têm gestos brutos e são agressivos, enquanto meninas seriam femininas por serem por natureza delicadas e quietas. (MISKOLCI, 2005, p. 14-15).

Quase que de forma reiterada, em muitos espaços da sociedade, na família e na escola, padrões e comportamentos que recaem sobre a masculinidade e a feminilidade são apresentados como sendo “naturais”. Contudo, segundo Miskolci (2005), se a masculinidade e a feminilidade fossem “dados” pela natureza, a escola não estaria, a todo tempo, investindo na produção de meninos e meninas, portanto, em formas de masculinidades e feminilidades consideradas “normais”. Nisso, segundo Miskolci (2005, p. 14) “a prova de que os gêneros masculino e feminino são construções sociais está na própria escola, que já chegou a separar meninos e meninas em salas distintas, contribuindo para fabricar sujeitos diferentes”. Na mesma linha de raciocínio de Miskolci (2005) afirma Finco:

Se ser menina e ser menino fosse apenas uma construção biológica, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tal. É perceptível que existem

intensos esforços para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina – existe uma busca pelo desenvolvimento “normal” da masculinidade e da feminilidade. (FINCO, 2012, p. 50).

A escola tem sido, nesse sentido, e desde a educação infantil, um espaço onde a sexualidade é construída, educada, vigiada, normatizada e, assim, a escola está “engajada em desenvolver determinados tipos de identidades consideradas como as mais adequadas para meninos e meninas” (FELIPE e GUIZZO, 2004, p. 35).

As provocações de Louro (1997), nesse sentido, são extremamente produtivas. Vejamos:

Afinal, é natural que meninos e meninas se separem na escola, para trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que naturalmente a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se misturem para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos “preocupar”, pois isso é indicador de que esses/as aluno/as estão apresentando “desvios” de comportamento? Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são construídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. (LOURO, 1997, p. 63-64).

Todas essas questões postas por Louro (1997) precisam ser discutidas no âmbito escolar, por todos os sujeitos envolvidos na educação das crianças e jovens que por ela passam. É necessário indagar não somente o que é ensinado, mas também o modo como é ensinado e que sentidos alunas e alunos dão ao que aprendem. É pre-

ciso, também, que professoras e professores problematizem as teorias que orientam e dão sustento aos seus trabalhos. “Temos de estar atentos, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (LOURO 1997, p. 64).

Bicalho (2013, p. 47) afirma que “os brinquedos estão carregados de significados que são estruturados de acordo com a cultura contemporânea”. Os brinquedos, nos espaços de educação infantil, servem às normas de gênero. Tanto é verdade que as salas de aula de educação infantil estão organizadas de modo a terem espaços com brinquedos considerados de meninas e brinquedos considerados de meninos. Um menino que queria e transgrida a essa norma, querendo brincar com boneca, por exemplo, é logo vigiado pelos (as) professores (as).

Bujes (2000), ao discutir a pedagogia e o currículo na educação infantil, ressalta que há todo um investimento da sociedade em geral para que os sujeitos sejam ou se comportem desta ou daquela forma, que gostem de determinadas coisas em função do seu sexo. Daí os esforços que professores e demais funcionários da escola empreendem, no sentido de controlar os comportamentos e ações dos estudantes, seja por meio de escolhas das brincadeiras, dos brinquedos, jogos, da caracterização que é feita a determinados objetos e das funções e espaços considerando como masculino ou feminino.

Daolio (1995), ao tratar do corpo infantil, apresenta um bom exemplo do como ocorrem certos processos de “naturalizações” e do como nosso corpo é treinado, ao ser identificado como um corpo de menino ou de menina.

Podemos pensar no fato de os meninos brasileiros, como se diz correntemente, “nascerem sabendo jogar futebol”. De forma contrária, ainda segundo o senso comum, podemos dizer que as meninas brasileiras, além de não nascerem sabendo, nunca conseguem aprender a jogar futebol. Ora, o primeiro brinquedo que o menino ganha é uma bola. Como se não bastasse o estímulo do material, há todo um reforço social incentivando-o aos primeiros chutes, ao contrário da menina, que, afora não ser estimulada, é

proibida de brincar usando os pés. As aptidões motoras também fazem parte do processo de transmissão cultural. (DAOLIO, 1995, p.40).

Diante disso, como dizem Corsino e Auad (2012, p. 35), “[...] mesmo nos aspectos percebidos como naturais e biológicos, o corpo é, em um só tempo, expressão da cultura e, por ela, formado e influenciado”.

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício de poder. A escola, em geral, não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, preocupando-se apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo a referência (FELIPE e GUIZZO, 2004). “As representações hegemônicas de gênero [...] fixam padrões nos quais se institui o que é ser homem e mulher, como se educam meninos e meninas e, por extensão, o que podem/devem fazer da/na vida” (MEYER, 2000, p. 152-153), inclusive em relação aos afetos e desejos.

É muito comum ouvir dos profissionais que atuam na educação infantil a afirmação de que não faria sentido discutir as questões relacionadas à educação, gênero e sexualidade, uma vez que as crianças não se encontram preparadas para essas questões, na medida em que ainda são “muito ingênuas” e que, portanto, falar sobre questões envolvendo gênero e sexualidade é incentivar, precocemente, as crianças à vivência de suas sexualidades. A escola, de forma contraditória, busca negar, a todo tempo, que crianças não possuem desejos, erótica, afetos; por outro lado, há todo um investimento na produção de meninos e meninas, por parte de seus professores, que se revelam em práticas e estratégias de organização do dia a dia, caracterizadas por uma intencionalidade pedagógica, na forma de uma organização institucional que tem no sexo um critério para a organização e o uso dos tempos e dos espaços (FINCO, 2011a). Nesse sentido, segundo Finco,

Práticas cotidianas da pré-escola, como a organização da fila e a distribuição das crianças nas mesas, mostram que a escola acaba por reforçar a separação entre meninas e meninos, ao

estabelecer dinâmicas de atividades baseadas em disputas de dois grupos (meninos e meninas). Assim, ao invés de proporcionarem vivências que possibilitem a integração das crianças, acabam por rivalizá-las ainda mais. (FINCO, 2011a, p. 172).

Daniela Finco (2012) tem realizado pesquisas interessantes sobre crianças que nos espaços de educação infantil transgridem às normas de gênero. Em uma dessas pesquisas, ela apresenta reflexões sobre a construção da identidade de gênero na infância e analisa as interações entre professoras e crianças, especialmente, com as que transgridem os padrões de gênero, e por isso se tornam “vigiadas” e sobre elas recaem tentativas de disciplinarização dos corpos, no sentido de recolocá-las nas normas e padrões da heteronormatividade. Nesse sentido, segundo Finco,

O que podemos ver é um processo de socialização de gênero que possibilita experiências corporais marcadas por uma relação desigual que diz respeito às experiências vividas por meninas e meninos. Assim, trata-se de uma relação – caracterizada por uma disciplina heteronormativa de controle, regulação e normatização dos corpos e dos desejos de meninas e meninos – forjada por práticas e estratégias de organização dos tempos e dos espaços na educação infantil. Um ato disciplinar que separa e segrega meninas e meninos, individualiza a criança que transgredir as fronteiras de gênero, tratando-a como um “caso” a ser observado, vigiado, examinado e, se possível, normatizado. (FINCO, 2012, p. 48).

Com isso, as crianças que transgridem as fronteiras do gênero são abordadas na forma de um caso, ou seja, um problema que é construído tanto do ponto de vista da produtividade, do poder, quanto do saber (FINCO, 2011). Para Foucault,

O caso é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc. (FOUCAULT, 1987 p.68).

Dessa forma, a diferenciação entre homens e mulheres, partindo de seu sexo biológico, passa a ser

questionada, assim como a impossibilidade de se transitar entre gêneros. Trazendo essa análise para o contexto escolar, evidentemente o processo pedagógico não está atento aos debates sobre as questões de gênero. Muitos são os estudos que apontam o quanto a educação brasileira mantém práticas sexistas, heteronormativas, construindo divisões e modelos de masculinidade e feminilidade bem marcados, distintos e, por vezes, antagônicos. A respeito dessas questões, Louro (1997) afirma que,

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 1997, p.78.).

Ademais, para Louro,

A declaração “é uma menina!” ou “é um menino!” [...] instala um processo que supostamente deve seguir um determinado rumo ou direção. A afirmativa, mais do que uma descrição, pode ser compreendida como uma definição ou decisão sobre um corpo. Judith Butler (1993) argumenta que essa asserção desencadeia todo um processo de “fazer” desse um corpo feminino ou masculino. Um processo que é desencadeado em características físicas que são vistas como diferenças e as quais se atribui significados culturais. [...] O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um “dado” anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, histórico e binário. (LOURO, 2004, p.15).

Os comportamentos de gênero são julgados e moldados constantemente na nossa cultura. Nas instituições escolares, especialmente nas de educação infantil, professoras (as), auxiliares de sala, funcionários (as), diretores (as) etc., a partir de uma lógica binária, sexista, heteronormativa, dizem como uma criança deve se comportar em relação a determinado gênero. “Senta direito, você é uma

mocinha!” ou “Menino não brinca de boneca!” são falas corriqueiras dos (as) professores (as) e que exemplificam, de certa forma, o poder normativo que recaem sobre o gênero. Todavia, como afirmou Butler (2001, p. 154) “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta”. Da mesma forma, segundo Finco,

A criança “transgressora” desafia as normas pressupostas e coloca-as em discussão. A escola tende a contribuir para que as crianças sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição. Apresentado diariamente para as crianças, o modelo binário masculino-feminino depende do ocultamento das sexualidades alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização. O espaço da educação infantil, concebido inicialmente para emancipação de mulheres e crianças, pode assumir a função de substituta dos valores da família nuclear, reproduzindo relações desiguais e discriminatórias. As transgressões de gênero de meninos e meninas e as vivências nas fronteiras de gênero também eram vistas pelas professoras como um reflexo de uma família desestruturada, como uma educação com maus exemplos para as crianças. (FINCO, 2012, p. 57).

De forma bastante evidente, nas creches e pré-escolas, distintos dispositivos atuam na produção de masculinidades e feminilidades das crianças, como por exemplo, na organização das salas de aula com “cantinhos do brincar” para meninos e para meninas, nos quais as crianças são geralmente separadas e os cantinhos afastados. Esses cantinhos, geralmente compostos por distintos objetos, cores e brinquedos considerados como sendo de meninos ou de meninas, atuam como uma “pedagogia cultural”, na medida em que, por exemplo, no imaginário social, há uma associação entre fogão e coisa de mulher, uma vez que, neste mesmo imaginário, ainda opera a assertiva de que “lugar de mulher é na cozinha, pilotando um fogão” (FINCO, 2012).

Segundo Corsino e Auad (2012) para que as relações desiguais de gênero não sejam produzidas, reproduzidas e potencializadas, **é preciso que professores** e profes-

ras estejam atentos e atentas à elaboração de estratégias de ensino, considerando as formas de organização dos (as) alunos (as), de modo que as misturas sejam oferecidas como uma das possibilidades de procedimento didático. Contudo, conforme Corsino e Auad,

Apenas misturar não é o suficiente para promover uma prática coeducativa. As misturas de meninos e meninas na escola e fora dela influenciam as relações de gênero, como uma importante estratégia para o término das desigualdades. Apesar disso, ainda há necessidade de uma ação orientada, como a inserção de políticas públicas de coeducação. (CORSINO e AUAD, 2012, p. 41).

Felipe e Guizzo (2013), em pesquisa realizada em Porto Alegre, em duas escolas de educação infantil, apresentam uma diversidade de situações em que algumas professoras, mesmo de forma não intencional, reproduzem as desigualdades de gênero existentes na sociedade, ao mesmo tempo em que investem na produção de meninos e meninas.

[...] O simples fato de um garoto querer experimentar um batom ou esmalte, ou mesmo utilizar roupas do canto da fantasia que sejam próprias de menina, por exemplo, já seria motivo suficiente para causar grande inquietação no grupo de educadoras. As professoras frequentemente acabam se tornando “vigilantes” da possível orientação sexual das crianças. A preocupação com os meninos parece ser ainda maior quando eles brincam de bonecas ou mesmo quando brincam em demasia com as meninas. Estar com o sexo feminino parece denegrir a imagem masculina hegemônica. Dessa forma, meninos aprendem desde cedo que a companhia de garotas pode ser algo que os inferioriza, desvalorizando-os socialmente. (FELIPE e GUIZZO, 2013, p. 33-34).

Ademais, para Felipe e Guizzo (2013) o pouco conhecimento que professores e professoras têm em relação às temáticas de gênero e sexualidade faz com que estes “continuam ensinando, mesmo que “discretamente”, modos de ser e de se comportar de maneira diferenciada e desigual para meninos e meninas”. (FELIPE e GUIZZO, 2013, p.39).

A situação se torna mais grave na medida em que as relações entre programas/propostas curriculares, os saberes pedagógicos, as práticas socioeducativas e os discursos dos professores são enfraquecidos e se configuram como desconfianças, inseguranças e desdobramentos de estereótipos, preconceitos e espaços de exclusão do saber, saber-fazer e modos de apropriação e legitimação da violência de gênero, sexo, raça, dentre outros. Dessa forma, para Finco e Oliveira (2011a) enfrentar as situações de desigualdade de gênero, sexualidade e raça na escola demanda múltiplos olhares e, para isso, é preciso que a escola busque suscitar reflexões que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes. Ademais, segundo Felipe e Guizzo,

[...] educadores e educadoras precisam estar em constante processo de atualização para que possam ter a possibilidade de assumir atitudes e posições reflexivas em relação às situações que acontecem cotidianamente nos espaços educacionais, em relação ao gênero, à sexualidade, à raça, à etnia, dentre outros. [...] Assim, cabe a profissionais da educação infantil buscar informações e conhecimentos a respeito dessas questões para que possam, além dos outros assuntos igualmente relevantes, compreender os processos de representação de gênero como locais de disputa política e social que envolvem relações muitas vezes desiguais de poder. (FELIPE e GUIZZO, 2013, p. 39).

Talvez o mais importante a ser colocado aqui diz respeito às causas das opressões e das desigualdades produzidas nos espaços de educação, através dos explícitos e implícitos, dos ditos e dos não ditos, dos processos de naturalizações que envolvem as relações de gênero nas escolas de educação infantil, em que meninos e meninas deixam de exercitar habilidades mais amplas, deixam de experimentar, de inventar e de criar. Como nos lembra Finco (2012), o modo pelo qual meninos e meninas estão sendo educados e educadas pode contribuir para que se tornarem mais completos ou mais limitados em suas iniciativas e aspirações.

Considerações finais

No contexto social, a escola tem se apresentado como um instrumento com grande importância na normalização e disciplinamento da heterossexualidade e dos rígidos padrões definidores dos gêneros masculino e feminino em nossa cultura (FURLANI, 2005). Felipe e Guizzo (2013) salientam que a escola, de modo geral, tem sido um espaço que não disponibiliza outras formas de masculinidade e feminilidade, estando preocupada apenas em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo a referência e, dessa forma, tudo o que se distanciar dela poderá ser interpretado como desviante e anormal, posto que “as representações hegemônicas de gênero [...] fixaram os padrões a partir dos quais se instituiu o que é ser homem e mulher, como se educam meninos e meninas e, por extensão, o que podem/devem fazer da/na vida” (MEYER, 2000, p.152-153).

Muitas práticas educativas ainda estão pautadas nas concepções biologicistas da constituição da identidade de gênero e da sexualidade das crianças, então, para enfrentar a dicotomia corpo e mente, presente em nossa sociedade ocidental, teríamos de enfrentar a biologia para buscar argumentos que fundamentassem dados que nos parecem “determinantes” com relação às crianças (FINCO, 2012; SAYÃO, 2002). É preciso, então, que todo o corpo escolar (assim como todos que estão fora dela) compreenda que “os comportamentos e as preferências de meninas e meninos não são características comuns e provenientes do corpo biológico, mas sim construções sociais e históricas” (FINCO, 2012, p.50).

Portanto, todos esses comportamentos e preferências, segundo Finco e Oliveira (2011) são aprendidos pelas crianças desde as idades mais precoces, quando aprendem, desde pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos, aprendem o uso das cores, dos brinquedos diferenciados para cada sexo, aprendem a diferenciar os papéis atribuídos a mulheres e homens.

Muitas das rotinas das escolas de educação infantil, por todo o país, como apontam diferentes pesquisas,

algumas citadas ao longo do texto, atuam no sentido de construir meninos e meninas heteronormalizados e masculinidades e feminilidades hegemônicas. Essas normas estão presentes, por exemplo, nos momentos em que professores e professoras organizam as filas com meninas e meninos em lados opostos, quando precisam ir ao banheiro, quando cantam o hino nacional, ou até mesmo quando devem pegar o lanche ou os cadernos. Do mesmo modo, é muito comum entre as professoras (mas não somente elas) os distintos investimentos que se dão através de gestos, falas, atitudes de “correção” que se voltam a produzir meninos e meninas, masculinidades e feminilidades, que se atualizam no “isso não é coisa de menino” ou “isso não é coisa de menina”. Segundo Miskolci (2005, p. 14), todos as vezes em que na instituição escolar meninos e meninas são separados em grupos opostos, se atualiza a “reprodução da divisão tradicional dos gêneros e, principalmente, [...] a manutenção dos privilégios dos homens e da subordinação das mulheres”.

Quando refletimos, nesse trabalho, que os gêneros são construídos na história e pela cultura, queríamos chamar a atenção para o fato de que não existe apenas um modo de viver a masculinidade e a feminilidade e, nesse sentido, a necessidade do entendimento e da problematização em relação à educação, gênero e sexualidade é de extrema importância, desde a educação infantil.

Do que foi demonstrado pelos diversos estudiosos (as) acionados (as) neste trabalho, a exemplo de Finco (2011b, 2012) e Felipe e Guizzo (2013), pudemos constatar que as concepções bem como as práticas educativas advindas de professores e professoras nas instituições de Educação infantil têm contribuído com a produção de estereótipos, rivalidades, exclusão, além de acentuar as desigualdades de gênero que se reproduzem na sociedade. As instituições de educação infantil, diante do exposto, parecem ainda não garantir à criança acesso à processos de apropriação da autonomia, respeito, liberdade, confiança, dignidade e outros aspectos essenciais ao seu desenvolvimento, convivência e interações com seus pares.

As discussões sobre as questões de gênero na educação infantil devem se traduzir na possibilidade de uma educação mais igualitária, que respeite a criança na construção de sua identidade, e que favoreça, desde as primeiras relações, a constituição de pessoas sem práticas sexistas. Entretanto, para isso, demanda a incorporação de práticas educativas que introduzam, conscientemente, como estratégia de socialização, a meta de igualdade de gênero, pois o sexismo afeta o desenvolvimento de meninos e meninas, inibindo muitas manifestações na infância e impedindo que se tornem seres completos (FINCO, SILVA e DRUMOND, 2011c). Sabat (2013), ao tratar das práticas educativas exercidas por professores e professoras, afirma que criar condições para que discussões desse tipo façam parte do cotidiano escolar significa, portanto, aumentar as possibilidades de educar sujeitos para uma sociedade na qual as diferenças sejam vistas com respeito e não como um “caso” a ser resolvido.

Faz-se necessário desconstruirmos os diversos atributos sociais definidores de masculinidade e feminilidade – comportamentos, falas, gestos, condutas e posturas – que, ao serem inscritos nos corpos, passam a ser tidos como próprios da essência do homem e da mulher. Assim, consideramos a escola uma das instâncias de suma importância para que questões como as filas, os grupos de trabalho, as atividades físicas e as brincadeiras separadas por sexo, bem como o estabelecimento de determinadas maneiras para sentar e se portar em sala de aula, consideradas como sendo de meninos ou meninas, possam ser discutidas e problematizadas (BARROS e RIBEIRO, 2011).

Consideramos, assim, que os programas/propostas curriculares, práticas socioeducativas e discursos dos professores, possam buscar conexões pedagógicas necessárias ao desenvolvimento dos princípios éticos, estéticos e políticos necessários ao desenvolvimento da Educação Infantil, possibilitando às crianças pequenas uma educação de qualidade, inclusive sobre as questões de gênero, masculinidades e feminilidades. Esperamos, ademais, que as reflexões trazidas nesse estudo permitam que os/as profissionais da educação, especialmente os da educação infantil, (re)pensem e se desestabilizem com as problematizações

aqui realizadas, buscando discutir essas questões em suas escolas, a fim de intervir com práticas educativas que não sejam sexistas, homofóbicas e misóginas, abrindo “brechas” para a emergência de outras maneiras de pensá-las.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Sandra. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares**. Pró-Posições. São Paulo, v.17, n.3, p.137-149. 2006. Disponível em: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/51_artigos_aquad.pdf> Acesso em: 18 de março de 2016

BARROS, Suzana da Conceição de; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Generificação do espaço escolar: analisando narrativas das equipes pedagógicas e diretivas. In: SILVA, Fabiana Ferreira da; MELLO, Helena Maria Billig (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

BICALHO, Cardoso. Brincadeiras infantis e suas implicações na construção de identidades de gênero. **Revista Médica de Minas Gerais**. Minas Gerais, v.23, n.2, p. 41-49. 2013. Disponível em: <<http://www.dx.doi.org/10.5935/2238-3182.20130007>>. Acesso em: 3 de abril de 2016.

BUJES, Maria. Constituindo diferenças: uma discussão sobre a pedagogia e o currículo na educação infantil. In SILVA, Heron da Silva (Org). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BUTLER, Judith. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CONNELL, Robert W. **Políticas da masculinidade**. Educação e realidade. Vol. 20(2), jul./dez., 1995.

CONNELL, Robert W; MESSERSCHMIDT, James W. **Masculinidade hegemônica: repensando o conceito**. Estudos feministas. v. 21(1), jan./abril. 2013. p. 241-282. <http://www.scielo.br/pdf/ref/v21n1/14.pdf>; acesso: 13/11/2016.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

DALL'ALBA, Lucena. **Sexualidade: narrativas autobiográficas de educadores/as**. Defesa em Agosto de 2008. 199f. Tese (Doutora-

do em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papius, 1995.

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Revista Pro-Posições**, v. 18, n. 2, maio-ago, 2007. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/53-dossie-felipej.pdf>>. Acesso em: 5 de março de 2016.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

FINCO, Daniela. Homossexualidade e educação infantil: bases para a discussão da heterossexualização na infância. **Revista Gênero**, v.12, n.2, p. 4763, 2012. Acesso:15/05/2014. Disponível em: <<http://www.revistagenero.uff.br/index.php/revistagenero/article/view/414>>. Acesso em: 24 de abril de 2016.

_____. Educação infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas. In: FILHO, Altino; PRADO, Patrícia (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

FINCO, Daniela; SILVA, Peterson Rigato da; DRUMOND, Viviane. Repensando as relações na educação infantil a partir da ótica de gênero. In: GEPEDISC (Org.). **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados: 2011c.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. **Vigiar e punir**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Ed Graal, 1977.

FURLANI, Jimena. Políticas identitárias na educação sexual. In: GROSSI, Miriam Pillar [et all.]. **Movimentos sociais, educação e sexualidades**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOELLNER, Silvana Vilodre; GUIMARÃES, Aline Rodrigues; MACEDO, Christiane Garcia. **Corpos, gêneros, sexualidades e rela-**

ções étnico-raciais: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula. In: SILVA, Fabiana Ferreira da; MELLO, Helena Maria Billig (Orgs.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa. (Org). **O currículo nos liminares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Revista Pró-Posições**. v.19, nº 2 (56), 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>> Acesso em: 12 de abril de 2016.

_____. **Um corpo estranho – ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto Editora, 2000.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v.25, n.2, p. 59-76, 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/46833/29119>>. Acesso em: 5 de abril de 2016.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

MEYER, Dagmar. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). 5 ed. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MEYER, Dagmar. Cultura teuto-brasileira-evangélica no RS: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 1. n. 25, p. 135-161, 2000. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/48690/30341>> Acesso em: 17 de março de 2016.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter (Orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PENNA, Cleuza. **Brincadeiras no recreio: uma reflexão sobre as relações de gênero e sexualidade**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

SABAT, Ruth. Gênero e Sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SAYÃO, Deborah. A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física infantil. **Pensar a Prática**, vol.5, n.43, p. 1-14, nov. 2002. Disponível em:< <https://revistas.ufg.br/emnuvens.com.br/feef/article/view/43/39>>. Acesso em: 5 de abril de 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-9, jul./dez. 1995. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18820>>. Acesso em: 9 de maio de 2016

Notas

1 Compreendemos identidades sexuais e de gênero como as definem Louro (2012). Nisso “identidades sexuais se constituiriam, pois, através das formas como [os sujeitos] vivem sua sexualidade, com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros. Por outro lado, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero. [...] As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação”. (LOURO, 2012, p. 30-31).

2 Os sentidos de masculinidades e feminilidades utilizados nesse texto vão de encontro aos discutidos por Robert Connell (1995). Nesse sentido, segundo Connell (1995) “existe uma narrativa convencional sobre como as masculinidades são construídas. Nessa narrativa, toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar dos comportamentos das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto. [...] Essa narrativa convencional não está completamente errada, mas ela é drasticamente incompleta. Em primeiro lugar, a narrativa convencional adota uma das formas de masculinidade para definir a masculinidade em geral. Isso confunde hegemonia de gênero com totalitarismo de gênero. [...] Em segundo lugar, a narrativa convencional vê o gênero como um molde social cuja marca é estampada na criança, como se as personalidades masculinas saíssem como numa fábrica de chocolate, da ponta de uma esteira. [...] Em terceiro lugar, devemos vê a construção das masculinidades tanto como um projeto coletivo quanto como um projeto individual. [...] Se as masculinidades são construídas através dessas formas, elas são também constantemente re-construídas. As masculinidades estão constantemente mudando na história”. (CONNELL, 1995, p. 189-191). Sobre masculinidade hegemônica vê Connell e Messerschmidt (2013).

3 O queer busca tornar visíveis as injustiças e violências implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das convenções culturais, violências e injustiças envolvidas tanto na criação

dos “normais” quanto dos “anormais”. [...] A nova política de gênero – que também pode ser chamada de queer – se materializa no questionamento das demandas feitas a partir dos sujeitos; em outras palavras, chama a atenção para as normas que os criam. Essa mudança de eixo na luta política se fundamenta em duas concepções distintas: uma que as compreende a partir da visão do poder como algo que opera pela repressão, e outra que o concebe como mecanismos sociais disciplinadores. Na perspectiva do poder opressor, os sujeitos lutam contra o poder por liberdade, enquanto na do poder disciplinar, a luta é por desconstruir as normas e as convenções culturais que nos constituem como sujeitos. [...] Em outras palavras, a Teoria Queer tem um duplo efeito: ela vem enriquecer os estudos gays e lésbicos com sua perspectiva feminista que lida com o conceito de gênero, e também sofisticar o feminismo, ampliando seu alcance para além das mulheres (MILKOLCI, 2012, p. 26-27).

4 “Os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que passara pelos bancos escolares. Nesses manuais, a postura reta transcendia a mera disposição física dos membros, cabeça ou tronco: ela deveria ser indicativo do caráter e das virtudes do educando (LOURO, 1995b). As escolas femininas dedicavam intensas e repetidas horas ao treino das habilidades manuais de suas alunas produzindo jovens prendadas, capazes dos mais delicados e complexos trabalhos de agulha ou de pintura. As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos. Por vezes, isso se fazia de formas tão densas e particulares que permitia – a partir de mínimos traços, de pequenos indícios, de um jeito de andar ou falar – dizer, quase com segurança, que determinada jovem foi normalista, que um rapaz cursou o colégio militar ou que um outro estudou num seminário. Certamente as recomendações dos antigos manuais foram superadas, os repetidos treinamentos talvez já não existam. No entanto, hoje, outras regras, teorias e conselhos (científicos, ergométricos e psicológicos) são produzidos em adequação às novas condições, aos novos instrumentos e práticas educativas. Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua marca distintiva sobre os sujeitos. Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (LOURO, 2012, p.65-66).

5 Segundo Foucault (1987, p. 118), “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”.

6 Aspectos que Marcel Mauss (2003) já havia ressaltado em texto seminal, intitulado “As técnicas do Corpo”.

Sobre os autores

José Valdir Jesus de Santana é Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos; professor adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade; pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (NUGEET); e-mail: santanavaldao@yahoo.com.br

Nakson Willian Silva Oliveira é Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (NUGEET); e-mail: naksonoliveira@hotmail.com

Maria de Fátima de Andrade Ferreira é Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia; professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais. Coordena o Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (NUGEET) e Grupo de Pesquisa Resiliência e Educação; e-mail: mfatimayago@hotmail.com

Benedito Gonçalves Eugênio é Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas; professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade; e-mail: dodoeugenio@yahoo.com.br