

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

MARINA GRANDI GIONGO

SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL
ESTUDO DE CASO SOBRE A CONSTRUÇÃO E REPRODUÇÃO DOS PAPÉIS DE
GÊNERO EM UMA ESCOLA NO RIO GRANDE DO SUL

Porto Alegre

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

MARINA GRANDI GIONGO

**SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL
ESTUDO DE CASO SOBRE A CONSTRUÇÃO E REPRODUÇÃO DOS PAPÉIS DE
GÊNERO EM UMA ESCOLA NO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Professor orientador: Dr. Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo.

Porto Alegre

2015

MARINA GRANDI GIONGO

SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL
ESTUDO DE CASO SOBRE A CONSTRUÇÃO E REPRODUÇÃO DOS PAPÉIS DE
GÊNERO EM UMA ESCOLA NO RIO GRANDE DO SUL

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Professor orientador: Dr. Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Dr. Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo (PUCRS)

Examinadora: Dra. Jussara Reis Prá (UFRGS)

Examinador: Dr. Emil Albert Sobottka (PUCRS)

Porto Alegre

2015

Pensado com carinho em todas, e para todas as crianças do mundo.

AGRADECIMENTOS

Alguns chamam de Deus, outros de destino ou eterno retorno, outros ainda creditam suas bem-aventuranças à sorte, mas o fato é que essa dissertação tem sido fruto de um conjunto de fatores tão puros e bons, que só podem ser resultado de uma incrível corrente do bem que envolve minha breve passagem por este mundo. Seja pelos belíssimos corações de minha família, de minhas amigas, amigos e todas as pessoas que de alguma forma pude conviver, cujas palavras ou gestos contribuíram para ser quem eu sou, sinto-me uma grande abençoada por toda a abundância com que o Bem invade minha vida.

Em primeiro lugar, agradeço a compreensão, carinho, apoio e amor incondicionais de meus queridos pais, Lídia e Irineu, que, ao lado de minhas irmãs de sangue ou de laços afetivos cuidadosamente construídos, desde o início dessa jornada em busca de minha realização pessoal e profissional nunca mediram esforços para se fazerem presentes, investindo financeira e emocionalmente em mim, fazendo sempre com que eu superasse meus medos e inseguranças ao longo de meu processo evolutivo. Todas as minhas conquistas só têm sido possíveis graças ao trabalho incessante desses anjos que me convencem todos os dias de tudo vale a pena, me fazendo ver e sentir o quanto é lindo viver. Amo muito vocês!

Ao longo de minha formação acadêmica, devo especial agradecimento à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, instituição tão querida que faz parte de minha vida ininterruptamente desde 2006. Através do Programa Probolsas, a PUCRS coroou minha trajetória enquanto pesquisadora, possibilitando realizar o sonho de cursar o Mestrado em Ciências Sociais nesta universidade que sem dúvida está entre as melhores do Brasil. Sempre tive orgulho em dizer que sou “filha” da PUCRS, e hoje mais do que nunca posso dizer que dela sou fruto. Espero poder retribuir à altura e semear seu legado positivamente, devolvendo à sociedade todo o conhecimento, cultura e sabedoria, e todos os demais valores que me foram transmitidos no decorrer desses anos todos.

Nesse contexto, agradeço ao meu professor orientador, Dr. Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo, que em conjunto com o professor Dr. Hermílio Santos, foram os principais responsáveis por me considerar aluna elegível à bolsa de estudos que viabilizou a realização desse projeto. Além de guardar com carinho os momentos em trabalho compartilhados junto à equipe do Centro de Análises Econômicas e Sociais (CAES), núcleo no qual participei como integrante nos grupos de pesquisa, serei eternamente grata aos professores Rodrigo e Hermílio pela oportunidade que me foi concedida, como também agradeço o aval dado por estes mestres em seguir buscando minha qualificação. Ademais, graças à confiança e constante compreensão de ambos os professores, pude realizar em período concomitante ao Mestrado, o

curso de Especialização em Gênero e Sexualidade pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), concluído com louvor em maio de 2014. Sem dúvida, as vivências e os conhecimentos adquiridos na pós-graduação realizada junto à UERJ foram determinantes para a execução da presente dissertação, complementando os vastos e complexos saberes multidisciplinares necessários à compreensão das construções que envolvem gênero e sexualidade.

Não posso deixar de expressar minha profunda gratidão à professora Dra. Jussara Reis Prá, especial mestra a qual serei sempre a mais fiel discípula. Jamais esquecerei o modo amável como me recebeu em sua casa, justamente naqueles momentos em que pensei em desistir. Guardo cada conselho seu, cada abraço e cada livro emprestado como diamantes valiosos, que preservo com a maior delicadeza tanto em minha estante, quanto em minha memória. Meu sincero agradecimento também ao professor Dr. Emil Albert Sobottka, exemplo de profissional que, assim como a professora Jussara, concederam-me o privilégio de aceitar o convite para compor a banca de avaliação. Muito obrigada por dedicarem-se à leitura atenta e cuidadosa de meu trabalho, e especialmente pelas preciosas sugestões, determinantes para o sucesso da presente pesquisa e para o meu amadurecimento enquanto eterna aprendiz, estudante e jovem pesquisadora.

Os novos passos de minha formação não serão capazes de apagar da minha memória o apreço e a gratidão que devo a professoras (es) especiais, desde em que pisei a primeira vez no jardim de infância. Dentre elas, algumas mudaram os rumos de minha vida em momentos delicados e de dor. Tanto na graduação quanto na especialização em Direito, contei com a confiança, apoio e especiais contribuições da professora Dra. Clarice Beatriz da Costa Söhngen, a qual tive a sorte de cruzar em meu caminho. Testemunhar sua firmeza e coragem em sair do lugar comum, foram determinantes para que eu me sentisse segura e decidida a explorar o universo de multidisciplinaridade no âmbito dos Estudos de Gênero, riqueza infelizmente ainda marginalizada nos currículos jurídicos.

Agradeço ainda ao constante apoio e paciência das gurias da secretaria do PPG em Ciências Sociais por abrigarem com coração de mãe todas as minhas dúvidas, aflições e choradeiras em finais de semestre por prazos mais flexíveis. Estendo meu agradecimento a todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUCRS, em especial os professores e professoras que, ao lado de cada um de meus/minhas colegas de curso, contribuíram de forma inestimável à minha formação. Sou grata pelas amigas maravilhosas que o destino me ofertou ao longo desses dois anos, que possibilitaram, entre chopps e cafezinhos – os quais, infelizmente nossas rotinas atribuladas impediram que fossem

mais frequentes –, compartilhar dúvidas, sugestões, ansiedades, conquistas, risadas e conhecimento de vida. Desejo de coração que a vida os conduza às mais belas realizações, com a certeza que o sucesso é o resultado natural de pessoas que sabem aliar alegria e parceria à tanta dedicação e inteligência. Sentirei saudades!

Na parte final desse empreendimento, não posso deixar de mencionar e agradecer todas as manifestações de carinho e amor genuínos a mim transmitidos pelas crianças, professoras e funcionárias (os) da minha escola querida, que me proporcionou uma infância e alfabetização plenas, local onde praticamente ao término de meu processo educacional formal obtive a feliz oportunidade de retornar para realizar a pesquisa de campo.

Estudar na teoria o percurso histórico do movimento feminista, testemunhando na prática a espontaneidade das crianças e sua relação com a natureza me fez refletir bastante. Em que momento de nossa maioridade esvai-se a admiração com o frescor e a beleza da água e do vento? Com o colorido do céu, o brilho das estrelas, com o sabor dos alimentos? Ou o respeito com as plantas, com os animais de outras espécies? O Feminismo – ou ao menos o verdadeiro Feminismo no qual eu acredito – nunca matou nem jamais matará ou provocará qualquer sofrimento em nome de uma ideologia ou entidade divina.

Ou seja, a essência daquilo que acredito é o respeito a toda e qualquer criatura que coexista em nosso universo, buscando compreender o respectivo micro universo que habita cada ser vivo. Assim como as crianças muito pequenas, os animais também não compreendem a escrita, e ao menos por enquanto, jamais conseguiriam acessar através da leitura as palavras aqui documentadas. Contudo, ambos se comunicam a seu modo com os adultos de um jeito diferente (o que de modo algum compromete sua eficácia, pelo contrário) e por isso os considero tão especiais. Seja pelos doces momentos vivenciados em harmonia com meus bichinhos de estimação, ou ao lado das crianças que, como quer a poesia de Quintana, passam, passaram, “passarinho ou passarão” por mim – sempre transformam minha visão de mundo. Mesmo que não compreendam muito bem, gostaria que eles e elas soubessem que meu engajamento ecofeminista ganha força a cada novo dia, pois tenho a convicção de que toda criatura, em especial as crianças e os animais, mereçam um mundo mais justo, tranquilo e sustentável para se viver.

Para os pequenos seres dedico esse trabalho, e por tudo o que vivi, eu agradeço. Mas é graças a todas as pessoas e vivências aqui testemunhadas que mantenho viva a minha gratidão, fazendo com que eu me esforce cada vez mais, em cada atitude, gesto ou palavra, para “performar” a Marina em um ser humano cada vez melhor, fazendo de tudo um constante aprendizado. Meu muito obrigada, sempre!

“Nada na vida deve ser temido, somente compreendido. Agora é hora de compreender mais para temer menos.”
Marie Curie

“Não devemos temer os confrontos: até os planetas se chocam, e do caos nascem as estrelas!”
Charlie Chaplin

RESUMO

A presente dissertação trabalha como tema geral a socialização de gênero na infância e, como tema específico, a socialização de meninas e meninos na educação infantil avaliando a construção e reprodução dos papéis de gênero em uma escola no interior do Rio Grande do Sul. O recorte adotado, e convertido em objetivo geral da pesquisa, examina como o corpo docente compreende o conceito de gênero e administra questões relacionadas a gênero e sexualidade na socialização de meninas e meninos (faixa etária de 5 a 8 anos) no referido ambiente escolar. Metodologicamente, optou-se por uma abordagem qualitativa, estudo de caso exploratório e de natureza descritiva, a combinar uma série de procedimentos. A centralidade das análises, contudo, focaliza as entrevistas realizadas com três professoras, responsáveis pela educação formal das crianças que integram as três turmas iniciais do novo currículo de nove anos previsto para o Ensino Fundamental. Os aportes teórico-metodológicos necessários à presente investigação consistem em revisar os conceitos de gênero e infância segundo uma perspectiva feminista, articulando assim o conhecimento produzido no âmbito dos Estudos de Gênero às bases teóricas da Sociologia da Educação. O uso do gênero como categoria analítica é essencial para o estudo realizado, uma vez que permite uma reflexão particular sobre as práticas e os discursos diferenciados aplicados à educação de meninas e meninos, nuances que possivelmente não seriam detectadas sem a adequada apropriação desse conceito. O exame empírico foi conduzido à luz dos estudos propostos por Pierre Bourdieu, que aprofundou os mecanismos existentes por trás da reprodução no sistema de ensino, aliando essa abordagem à sua teoria sobre a dominação masculina. Tal quadro interpretativo problematiza a socialização de meninos e meninas segundo a ótica das relações de poder e dominação que as atravessam, promovendo a adequação a sentidos de gênero que lhes são transmitidos a partir de instâncias como família, igreja e escola. Em que pese a escola investigada esteja em consonância formal com as diretrizes nacionais que determinam a aplicação dos conteúdos de gênero no currículo oficial, os resultados preliminares sinalizam para um cenário cuja formação docente não contempla conteúdos dessa matriz, omitindo abordagens relativas a gênero e sexualidade no contexto educacional infantil.

Palavras-chave: Socialização de gênero; Infância; Meninas e meninos; Educação Infantil.

ABSTRACT

This thesis has as its general theme gender socialization in childhood and as its specific theme the socialization of boys and girls in early childhood education, assessing the construction and reproduction of gender roles at a school in the State of Rio Grande do Sul, Brazil. The framework adopted, and converted into the general objective of this research, analyzes how teachers understand the concept of gender and handle issues related to gender and sexuality in the socialization of girls and boys (aged 5 to 8) in that school environment. Methodologically, we chose a qualitative approach, an exploratory descriptive study, combining a number of procedures. The centrality of the analysis, however, focuses on the interviews conducted with three teachers, responsible for the formal education of the children who comprise the three initial groups of the new 9-year Elementary School curriculum in Brazil. The theoretical and methodological support necessary for this investigation consists of reviewing the concepts of gender and childhood according to a feminist perspective, aiming at associating the knowledge produced by the Gender Studies with the theoretical basis of the Sociology of Education. The use of gender as an analytic category is essential in this study, since it allows a particular reflection about the differentiated practices and discourses applied to the education of girls and boys, nuances which could not possibly be detected without the adequate appropriation of such concept. The empirical examination was conducted based on the studies proposed by Pierre Bourdieu, who delved into the mechanisms behind reproduction in the educational system, linking that perspective to his Masculine Domination theory. Such interpretive frame problematizes the socialization of girls and boys according to the optics of the relations of power and domination which cross them, promoting the adequacy to senses of gender which are transmitted to them from instances such as family, church and school. Although the school investigated here is in formal consonance with the national directives which determine the application of gender content in the official curriculum, the preliminary results point to a scenario in which the teacher's preparation does not address the contents of such matrix, actually omitting approaches related to gender and sexuality in the early childhood educational context.

Keywords: Gender socialization; Childhood; Girls and boys; Early childhood education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 GÊNERO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE: APORTES TEÓRICOS E AS CONTRIBUIÇÕES AO CAMPO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	21
2.1 O fundamento biológico das diferenças de gênero sob uma perspectiva histórica	23
2.2 A aurora do movimento feminista: bases políticas e epistemológicas dos estudos sobre gênero	27
2.3 Fragmentos da cisão política e conceitual a partir da “terceira onda” feminista	39
3 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS INFÂNCIAS E O FAZER EDUCACIONAL DE MENINOS E MENINAS	59
3.1 Reprodução e controle de comportamentos na infância pelas instituições disciplinares: “a dominação masculina” enquanto aprendizado	74
4 SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NA INFÂNCIA: ESTUDO APLICADO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO NO RIO GRANDE DO SUL.....	94
4.1 Procedimentos metodológicos e contextualização do campo.....	97
4.2 Análise das entrevistas e apresentação dos resultados.....	106
4.2.1 <i>Formação acadêmica e subsídios teóricos em gênero e sexualidade</i>	<i>106</i>
4.2.2 <i>Prática pedagógica/trajetória profissional</i>	<i>117</i>
4.2.3 <i>Frentes de ação e debate</i>	<i>121</i>
4.2.4 <i>A instituição escolar e sua interface com as demais instituições (família, igreja, estado, mídia).....</i>	<i>127</i>
4.2.5 <i>Situações limítrofes aos papéis estereotípicos de gênero</i>	<i>133</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS	150
ANEXO A QUESTIONÁRIO APLICADO.....	164
ANEXO B TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	167
ANEXO C REQUERIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA.....	168
ANEXO D PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	169

1 INTRODUÇÃO

Brasil, fevereiro de 2014. Um pequeno vídeo¹ mostrando dois meninos com cerca de 3 ou 4 anos, começa a ser compartilhado por centenas de pessoas nas redes sociais. Enquanto o irmão menor chora por ter sido deixado na escola pelos pais, o mais velho tenta acalmá-lo: “Lembra do que a mamãe disse? Você já é um homem, você não pode chorar.” O pequeno debulha-se em lágrimas, mas o maior não desiste e reitera: “Calma, calma... mamãe e papai vêm buscar na hora de ‘ir’ buscar, lembra? Lembra? Não, não, para de chorar! ‘Se lembra’ que a mamãe disse? ‘Se lembra’ do que o papai disse? Você já é um homem, não pode chorar! Entendeu?”

O desfecho do drama não é mostrado no vídeo, mas diante de tanto esforço e delicadeza despendidos pelo irmão, possivelmente o pequeno deve ter se convencido de que ao término da aula os pais retornariam para buscar a ambos, e assim finalmente encontrar aconchego no colo dos pais. Na situação vivenciada pelos pequenos meninos do vídeo, o mais velho desenvolve uma retórica bastante convincente, baseado na premissa ensinada por ambos os pais de que “homem não chora”.

Segundo sua lógica, tendo também nascido homem, o irmãozinho deveria conter as lágrimas e enfrentar de cabeça erguida o período letivo longe de casa. Apesar de tão pouca idade, o menino fala com a convicção de alguém que parece ter total consciência de seu discurso de gênero, forte o suficiente para impedir que o irmão pare de chorar. Se considerarmos que, geração após geração, são reforçados conceitos que ditam a conduta considerada adequada socialmente para uma mulher ou um homem “de verdade”, não é de estranhar a desenvoltura do menino ao reproduzir o discurso de que um homem de verdade não chora.

A situação exposta no vídeo chama a atenção pela precocidade com que se dá a aprendizagem dos elementos que caracterizam o ser homem ou o ser mulher, bem como me fez lembrar das inúmeras vezes em que presenciei fatos semelhantes, onde as características atribuídas a cada gênero são consideradas tão evidentes que deixam de ser questionadas. Compreender a dinâmica existente por trás desses papéis considerados inatos para meninas ou meninos, levou-me a escolher a socialização de gênero na infância como tema central para a presente dissertação.

¹ Mídia disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=CwcBadLrKkU>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

A “eternização do arbitrário”, proposta na abertura da obra de Pierre Bourdieu intitulada “A dominação masculina”, sugere que as condutas esperadas por cada gênero são o resultado de um longo “trabalho de eternização que compete a instituições interligadas tais como a família, a igreja, a escola, e também, em outra ordem, o esporte e o jornalismo” (BOURDIEU, 2012, prefácio da obra), e que para quebrar esse ciclo, devemos nos perguntar “quais são os mecanismos *históricos* que são responsáveis pela *des-historicização* e pela *eternização* das estruturas da divisão sexual e dos princípios de divisão correspondentes”. (BOURDIEU, 2012, p. 1, grifo do autor).

Dentre as instâncias que exercem maior agência de socialização, nos interessa estudar a escola como um ambiente que produz e reproduz as construções sociais de gênero. Na literatura vigente reconhecida por articular as temáticas de gênero, infância e educação, diversas autoras (LOURO, 1997; ROSEMBERG, 1996, 1999; AUAD, 2006; SAYÃO, 2003, 2008; FINCO, 2003, 2013; VIANNA; FINCO, 2009) problematizaram a escola, em especial a educação infantil e séries iniciais, como um dos primeiros espaços em que ocorre a socialização de gênero.

A interação com outros adultos e crianças além do ambiente familiar, marca o início de um longo e intenso trabalho de aprendizagem que emprega símbolos, códigos e discursos na formação das identidades masculina e feminina. Delimitar espaços, indicando os lugares de cada um (a) e o que é permitido (ou não) fazer, parece ser uma de suas principais atribuições: “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas” tornando-se parte de seus corpos. (LOURO, 1997, p. 61).

Cientificamente, os últimos anos vêm destacando-se progressivamente, apresentando um movimento bastante expressivo de produções acadêmicas na área dos Estudos de Gênero (BUTLER, 1990; SCOTT, 2005; DUBY, PERROT, 1990; FAUSTO-STERLING, 2000; PATEMAN, 1995; LIPOVETSKY, 2000; LOURO, 2001; RUBIN, 1975; SAFFIOTI, 2004; AUAD, 2006; BADINTER, 1986; etc.). No contexto brasileiro, em que pese o aumento gradativo das publicações apontado por Rosemberg (2001), o debate que conecta infância sob uma perspectiva de gênero é ainda incipiente, deixando em evidência a necessidade e a relevância de que sejam elaborados mais estudos sobre o assunto:

A condição de criança parece não ter mobilizado, ainda (ou muito pouco), a produção acadêmica nacional sobre educação. Estamos longe do movimento observado, por exemplo, na Sociologia da Educação anglo-saxônica ou francófona dos anos 1990, especialmente a partir da difusão de correntes pós-estruturalistas: a concepção de criança como ator social (Sirota, 2001). **Raríssimos estudos parecem ter ido à busca do lugar da infância na construção social das relações de gênero no sistema educacional.** Ora, 61% da população estudantil brasileira é composta

por crianças e adolescentes com até 14 anos de idade. E é essa faixa etária que vive a “hora da verdade” da educação brasileira [Fonte: PNAD 99]. (ROSEMBERG, 2001, p. 57, grifo nosso).

Além da pertinência do tema no meio acadêmico, é necessário que as reflexões acerca da socialização de gênero e a construção social de papéis dados como naturais desde a primeira infância sejam incorporados com vigor na sociedade como um todo. Segundo argumenta Oaklander (1978, p. 347), quando os adultos estimulam meninas a desenvolver apenas qualidades rotuladas socialmente como femininas, e meninos apenas ao seu correspondente masculino, se está “inibindo imensas áreas de capacidades humanas inerentes a ambos”, o que acaba por acarretar uma série de prejuízos ao crescimento e saúde emocional de meninos e meninas, impedindo o seu desenvolvimento pleno.

Pensar uma educação de gênero na infância que contemple a formação docente adequada para essas necessidades, torna-se um imperativo para intervir na origem das desigualdades entre meninos e meninas, respeitando a criança em sua diversidade, abrindo assim novas perspectivas de gênero aos homens e mulheres do futuro. Os aportes teórico-metodológicos necessários à presente investigação, consistem em revisar os conceitos de gênero e infância segundo uma perspectiva feminista, buscando assim articular o conhecimento produzido no âmbito dos Estudos de Gênero às bases teóricas da Sociologia da Educação.

Nesse contexto, buscaremos um aprofundamento analítico que correlacione as teorias propostas pelos sociólogos Pierre Bourdieu (1992, 2012) e Michel Foucault (1975, 1976, 1984) à condição feminina no contexto educacional brasileiro, que segundo os trabalhos de Rosemberg (1975, 1966, 2001, 2009), Louro (1997, 2001) e Madsen (2008), apontam para uma socialização diferenciada segundo o gênero, orientação amplamente aceita e presente desde as primeiras etapas do desenvolvimento infantil. O uso do gênero como categoria analítica é fundamental para o estudo realizado, uma vez que permite uma reflexão particular sobre as práticas e discursos diferenciados aplicados à educação de meninas e meninos, nuances que possivelmente não seriam detectadas sem a adequada apropriação desse conceito.

A escolha do tema para a presente dissertação é um desejo que vem sendo amadurecido cuidadosamente ao longo de minha trajetória acadêmica. A curiosidade em compreender o que havia por trás da resistência em romper determinados estereótipos e julgamentos de valor com base no comportamento esperado por cada gênero, me fez partir de um prisma histórico, jurídico e sociológico em busca de respostas para questões que eu me

colocava desde a infância vivida no interior, em uma região marcada pela rigidez dos costumes herdados pela imigração europeia.

Voltar às origens na pequena cidade onde nasci, é uma das principais motivações por ter optado pelo estudo de caso na escola onde fui alfabetizada. O Instituto Estadual de Educação Marie Curie² é considerado um dos mais antigos colégios públicos do Vale do Taquari, região central do estado do Rio Grande do Sul. Instituição de referência no município de cerca de vinte mil habitantes, o IEE Marie Curie passou por uma série de mudanças estruturais e de gestão desde a sua fundação, no ano de 1900.

Inicialmente operando sob outra razão social, transformou-se em escola técnica de comércio, assim funcionando até 1947, ano em que o prédio foi doado para a organização católica Sociedade Educação e Caridade. A partir de então, sua administração passou a ser de responsabilidade das irmãs dessa congregação, e operou durante anos como internato de jovens moças. Desde 1975, com a reestruturação curricular para escola estadual de 2º grau, o IEE Marie Curie possui turmas abertas na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, instituição pública de ensino pela qual passaram milhares de estudantes.

As bases religiosas sob as quais a escola em questão foi alicerçada, de certo modo confundem-se com a própria história do município em que está localizada. A ênfase no catolicismo é uma característica bastante presente na cultura local e regional, sendo que os ritos e festas religiosas são até hoje muito apreciados pela população, composta majoritariamente por descendentes de imigrantes italianos e alemães. Tal contexto social em que passei boa parte de minha formação, sempre me chamou a atenção por silenciar temas que considero importantes e que fazem parte do desenvolvimento infantil, tratando como tabu assuntos que envolvem gênero e sexualidade.

As indagações sobre a dinâmica e as estruturas envolvidas na manifestação dos tradicionais arranjos familiares apoiados na forte influência católica regional, bem como as expectativas geradas em torno de um modelo patriarcal, monogâmico e heteronormativo constituíram, portanto, um critério relevante para a escolha do tema e do local estudado. Regressar à minha escola para a realização da pesquisa também justifica-se como uma tentativa de verificar de que forma estão sendo tratadas as questões de gênero e sexualidade com as crianças da atualidade.

² Por razões éticas, o nome da escola foi alterado, assim como também serão trocados os nomes das/dos participantes envolvidas (os). No caso da cidade onde está localizada a escola, foi solicitado a fornecer apenas dados que não permitam identificar de qual município se está fazendo referência.

Portanto, o tema geral a que se refere a presente dissertação é “socialização de gênero na infância”. Por sua vez, o tema específico será “socialização de meninos e meninas na educação infantil: construção e reprodução dos papéis de gênero em uma escola no interior do Rio Grande do Sul”. O objetivo geral da pesquisa busca conhecer como o corpo docente compreende o conceito de gênero e administra questões relacionadas a gênero e sexualidade na socialização de meninas e meninos (faixa etária de 5 a 8 anos) no referido ambiente escolar.

A partir do objetivo geral, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) Conhecer como as educadoras e orientadores (as) pedagógicos percebem a construção dos papéis de gênero: se já presenciaram, ou se ainda constata em alguma situação específica, fragmentos que revelem a reprodução de discursos tradicionais de gênero, e de que forma constituem-se os sentidos e significados de gênero nas relações adulto-criança e criança-criança no cotidiano escolar; b) Identificar de que modo a temática de gênero aparece no plano de educação como um todo – através de documentos como material didático, currículo escolar, leis e diretrizes básicas relacionadas à matéria, planos de aula, etc.; c) Conhecer formas e expressões de socialização entre meninos e meninas, tanto em sala de aula quanto em momentos lúdicos e recreativos, e nesse contexto, observar o comportamento das crianças no que se refere a padrões de gênero no meio em que se ambientam.

Metodologicamente, optou-se por uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de cunho exploratório e de natureza descritiva, a combinar uma série de procedimentos. A centralidade das análises, contudo, irá focalizar as entrevistas realizadas com três professoras, cujo critério de escolha advém das mesmas serem as responsáveis pela educação formal das crianças que integram as três turmas iniciais do novo currículo de nove anos previsto para o Ensino Fundamental.

Para tanto, foi elaborado um roteiro de entrevista, composto por dez questões semi-estruturadas distribuídas em cinco eixos de duas questões cada, a abordar os seguintes temas: 1) Formação acadêmica e subsídios teóricos em gênero e sexualidade; 2) Prática pedagógica/trajetória profissional; 3) Frentes de ação e debate; 4) A instituição escolar e sua interface com as demais instituições (família, igreja, estado, mídia); e 5) Situações limítrofes aos papéis estereotípicos de gênero.

Em seção específica, serão apresentadas análises das respostas de cada uma das três educadoras responsáveis pela educação das crianças matriculadas nas séries iniciais, ou seja, a professora Patrícia³, responsável pela Educação Infantil, ou Jardim de Infância B, turma que marca a entrada no sistema de educação formal (composta por 15 crianças de 5 anos); a professora Mariane, responsável pelo “Primeiro Ano” (turma de 21 crianças, com idades entre 6 e 7 anos); e a professora Karen, responsável pelo “Segundo Ano” (turma formada por 18 crianças, com idades entre 7 e 8 anos). A pesquisa foi realizada mediante o aporte empírico obtido através de encontros com o núcleo de coordenação pedagógica e direção da escola, bem como uma série de visitas orientadas a observar as crianças durante as aulas.

A estrutura do trabalho que segue a presente introdução, orientada a apresentar as motivações da pesquisa, seus objetivos e a metodologia empregada, comporta outros três segmentos. O primeiro traz os aportes teóricos e os conceitos básicos no âmbito dos Estudos de Gênero, conjuntura contemporânea inaugurada a partir da transição dos chamados “estudos sobre a mulher” para a terminologia “gênero”, mostrando que, acima de tudo, esse campo está engendrado por relações de poder.

Inicialmente, serão recapitulados os principais momentos do processo histórico responsável por hierarquizar mediante a interpretação binária de dois sexos biológicos opostos, um sexo/gênero em detrimento dos demais. Na sequência, veremos como esse percurso foi alterado a partir do século XVIII com o surgimento do movimento feminista, força política-contestatória que, através de suas reivindicações por igualdade de direitos, ousou questionar as “supostas verdades” pautadas nas diferenças corporais, e que em grande medida, determinaram os rumos da história e da política no mundo ocidental.

O segundo segmento buscou elucidar o estado da arte dos estudos sobre infância e socialização de gênero na educação, de modo a situar que, assim como o conceito de gênero, a infância implica uma construção social, cujo significado necessariamente vincula-se ao seu respectivo contexto histórico e cultural. *Pari passu* ao capítulo anterior, buscaremos esclarecer em que ponto da história ocidental a educação de meninas e meninos passou a ser um projeto socializador excludente/diferenciado segundo o sexo. Para tanto, serão utilizados os aportes da Sociologia da Educação no contexto brasileiro, que assim como constatado na literatura feminista transnacional, carregam a forte influência dos conceitos desenvolvidos por Foucault e Bourdieu, principais interlocutores das teóricas feministas do século XX.

³ As três profissionais concordaram em participar da pesquisa, e autorizaram a gravação de suas falas mediante leitura e assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), documento que prevê, entre as obrigações assumidas por esta pesquisadora, o compromisso em preservar a identidade original das participantes, fazendo referência, quando necessário, de nomes fictícios escolhidos aleatoriamente.

O terceiro segmento apresenta o estudo empírico, com a respectiva territorialização dos conceitos, contextualização do campo, e caracterização das turmas e das entrevistadas. Além da análise das entrevistas, o capítulo faz um breve apanhado histórico sobre as relações de gênero e os papéis sociais reservados a homens e mulheres na Região Colonial Italiana (RCI) do Rio Grande do Sul, onde estabeleceram-se os primeiros povoados ítalo-gaúchos, fruto dos intensos fluxos migratórios de europeus com destino ao sul do Brasil, fenômeno observado ao longo do século XIX.

Tal arranjo está posto de modo a solucionar o seguinte problema de pesquisa: como as professoras das séries iniciais de uma escola pública estadual localizada no interior do Rio Grande do Sul compreendem “gênero” e se apropriam desse conceito na socialização de meninas e meninos na educação infantil? Após a transcrição e análise dos dados, pretende-se tecer algumas reflexões finais sobre a assertiva que prevê que “as práticas e discursos pedagógicos produzem/reforçam/reproduzem construções sociais tradicionais de gênero”.

2 GÊNERO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE: APORTES TEÓRICOS E AS CONTRIBUIÇÕES AO CAMPO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Elucidar os desdobramentos decorrentes da expressão “gênero” e o resgate de sua vasta historiografia constitui um dos passos mais relevantes, e possivelmente um dos mais complexos que se impõe na presente dissertação. Sua importância, portanto, inviabiliza um recorte mais preciso, sob pena de sobressaírem lacunas que coloquem em risco a análise global.

Nesse ínterim, é oportuno esclarecer quais foram os principais marcos que caracterizam a atual conjuntura dos Estudos de Gênero, expressão que, conforme descreve Maria Lygia Quartim de Moraes (2000), trata especificamente da perspectiva culturalista onde as categorias de diferenciação sexual não se vinculam necessariamente à uma *essência*, abstrata e universal, de natureza masculina ou feminina, estando na verdade relacionadas à “ordem cultural como modeladora de mulheres e homens. Em outras palavras, o que chamamos de *homem* e *mulher* não é o produto da sexualidade biológica mas de relações sociais baseadas em distintas estruturas de poder.” (MORAES, 2000, p. 96, grifo da autora).

Como o interesse central do estudo busca compreender como o corpo docente se apropria do conceito de gênero no seu trabalho de socialização de meninos e meninas, se faz também necessária a revisão do estado da arte da literatura corrente sobre os temas infância e educação. Isso porquê no processo que compreende a aprendizagem dos papéis e significados do “ser homem” e do “ser mulher”, é preciso resgatar as raízes históricas e as razões pelas quais a maternidade e os cuidados com o lar consolidaram-se como atribuições tradicionalmente femininas, ao passo que a esfera pública, científica e educacional, assim como os altos escalões do poder, sempre foram considerados espaços majoritariamente masculinos.

Conforme será visto a partir da obra de Pierre Bourdieu, intitulada “A dominação masculina”, a origem desses modelos que ditam o comportamento e as atividades adequadas para cada sexo remonta às primeiras manifestações da vida humana em grupo, ou seja, “em um estágio muito antigo e muito arcaico de nossas sociedades.” (BOURDIEU, 2012, p. 69). Seja por meio da força, visando manter a ordem, o poder ou interesses, Bourdieu afirma que “o mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes” (BOURDIEU, 2012, p. 18), cuja reprodução manifesta-se de forma insidiosa e praticamente invisível (quando não exerce sua expressão mais flagrante,

como violência física ou verbal), mas que “no entanto, continua presente em quase todos os aspectos da vida cotidiana de homens e mulheres.” (CASTAÑEDA, 2006, p. 17).

Na obra “O machismo invisível”, Marina Castañeda (2006, p. 18) sustenta que a reprodução dos chamados “valores masculinos” independem de gênero, ou seja, “não é necessário ser homem para ser machista: muitas mulheres também o são, numa ampla variedade de contexto e de papéis – como mães, filhas, amigas, chefes e colegas” (2006, p. 18), o que não significa dizer que haja um só ou uma só responsável pela sua transmissão, mostrando que a questão da dominação de gênero é um fenômeno difuso, fragmentado e bastante complexo. Diz respeito, sobretudo, a um fenômeno de ordem relacional, cuja perpetuação e possíveis soluções devem ser vistas segundo “uma responsabilidade compartilhada, que costuma ser invisível para quem dela se sobrecarrega.” (CASTAÑEDA, 2006, p. 18).

Nesse contexto, Castañeda argumenta que o machismo, “definido como um conjunto de crenças, atitudes e condutas” oriundas da consolidação do patriarcado, repousa sob duas ideias básicas: “a polarização dos sexos, isto é, uma contraposição do masculino e do feminino segundo a qual são não apenas diferentes, mas mutuamente excludentes”, e também a ideia que prevê uma “superioridade do masculino” em áreas determinantes da sociedade, envolvendo assim uma série de definições sobre os significados do ser homem e do ser mulher. (CASTAÑEDA, 2006, p. 16).

Ademais, a autora observa que dentre as concepções existentes sobre a dominação masculina, a principal delas é “pensar que o machismo existe apenas entre homens e mulheres, sobretudo na relação de casal” (CASTAÑEDA, 2006, p. 16), quando na realidade,

É muito mais do que isso: **constitui toda uma constelação de valores e padrões de comportamento que afeta todas as relações** interpessoais, o amor, o sexo, a amizade e o trabalho, o tempo livre e a política [...] **Machismo** não significa necessariamente que o homem bate na mulher, nem que a prende em casa. Expressa-se igualmente por uma **atitude mais ou menos automática para com os demais; não apenas com as mulheres, mas também com os outros homens, as crianças, os subordinados.** Pode manifestar-se apenas pelo **olhar, pelos gestos ou pela falta de atenção.** Mas a pessoa que está do outro lado percebe-o com toda a clareza e sente-se diminuída, desafiada ou ignorada. **Não houve violência, repreensão, nem discussão; mas estabeleceu-se, como num passe de mágica, uma relação desigual em que alguém ficou em cima e alguém embaixo.** (CASTAÑEDA, 2006, p. 15-16, grifo nosso).

Para se compreender a gênese das diferenças e o processo responsável por sobrepor um gênero em detrimento dos demais, foi necessário adotar uma abordagem que contemple os caminhos de ruptura na busca por uma sociedade mais igualitária. Optou-se, portanto, por

inicialmente revisitar a trajetória do movimento feminista e as contribuições dos estudos de gênero no âmbito da educação, para na sequência, investigar a infância enquanto categoria analítica, com ênfase na educação infantil. A escolha por focalizar a socialização de gênero na educação infantil, justifica-se tanto pela sua pertinência acadêmica, quanto pelo potencial que esse campo possui a nível de transformação social.

As séries iniciais serão estudadas segundo a visão de Pierre Bourdieu (2012, p. 103), que sustenta serem as instituições *família e escola* as principais instâncias de produção, reprodução e internalização de valores e performances consideradas adequadas a cada gênero – mas principalmente por ser, “ao mesmo tempo, como veremos, *um dos princípios mais decisivos da mudança nas relações entre os sexos, devido às contradições que nela ocorrem e às que ela própria introduz.*” (BOURDIEU, 2012, p. 105, grifo nosso).

2.1 O fundamento biológico das diferenças de gênero sob uma perspectiva histórica

Tal qual a instabilidade do conceito de infância, as explicações a respeito das diferenças corporais entre os sexos também são delimitadas segundo o contexto histórico e social. Entretanto, o que se observa é que desde a Antiguidade, as características negativas provenientes da constituição corporal invariavelmente foram sendo atribuídas ao sexo feminino, traço que culminou na incorporação de uma cultura que legitima a dominação de um gênero sob o outro. Nesse sentido, Pierre Bourdieu sustenta que “a força particular da sociodicéia masculina lhe vem do fato de ela acumular e condensar duas operações: *ela legitima uma relação de dominação inscrevendo-a em uma natureza biológica que é, por sua vez, ela própria uma construção social naturalizada.*” (BOURDIEU, 2002, p. 33, grifo do autor).

Se nas narrativas bíblicas e até em discursos filosóficos de mentes como Platão e Aristóteles, já se observava uma tendência que associava a fragilidade do corpo e as funções sexuais femininas à sua suposta inferioridade moral/intelectual, a história da medicina também esteve por muito tempo ancorada em princípios semelhantes. Partindo de uma perspectiva histórica, o trabalho do historiador Thomas Laqueur intitulado “Inventando o Sexo: Corpo e Gênero dos Gregos a Freud”, resgata e identifica as principais transformações ocorridas na linha evolutiva da sociedade ocidental no que se refere às concepções de sexo e gênero, e suas intersecções com os conceitos de natureza e cultura. Segundo este autor, a concepção dominante na maior parte da história da civilização apoiava-se no modelo de um sexo único, cujas diferentes versões atribuídas a pelo menos dois gêneros diziam respeito a

uma construção “estruturada na Antiguidade para valorizar a afirmação extraordinariamente cultural do patriarcado, do pai, diante da afirmação sensorialmente evidente da mãe.” (LAQUEUR, 2001, p. 30).

Laqueur leciona que a separação biológica em dois sexos constitui uma invenção historicamente datada de fins do século XVIII, iniciada a partir de novas interpretações sobre o papel do orgasmo feminino no momento da concepção. Essa visão confrontou diametralmente o que sempre foi defendido pela ciência, uma vez que durante milhares de anos, a versão que imperava era que as mulheres possuíam o mesmo aparelho reprodutor dos homens, mas em uma versão inferior. Tal perspectiva professava que a diferença entre os sexos era uma consequência decorrente da falta de calor no momento da concepção, que fazia com que os órgãos sexuais permanecessem retidos no corpo, gerando assim uma menina. Essa teoria, proposta inicialmente no século II d.C. por Galeno, sustentava que a quantidade certa de calor era o fator responsável por “amadurecer” os órgãos sexuais masculinos, projetando-os para fora.

Hoje é reconhecido cientificamente que do momento da fecundação até a sexta semana de gravidez, os bebês apresentam sua estrutura genital única, sem que haja uma hierarquia de sexo, no sentido de um apresentar-se imaturo ou “menos perfeito” que o outro. Damiani et al. argumentam que, ao menos no que se pode inferir do “estágio atual de entendimento, o ‘programa’ inicial de desenvolvimento tanto do cérebro quanto do corpo é feminino”, onde a influência hormonal, especialmente da testosterona e seu metabólito reduzido, dihidrotestosterona, regem as diferenças entre os sexos. Em intensidades que variam ao longo da vida, o ápice de exposição a tais hormônios costuma ocorrer em torno na 16ª semana no período fetal e nas primeiras semanas a partir do nascimento, estabilizando-se na infância para voltar a explodir somente na fase que compreende a puberdade e início da vida adulta. (DAMIANI et al., 2005, p. 40).

De tal forma, a diferença começa a aparecer dando evidências de um sexo masculino a partir da 12ª semana após a influência mais acentuada da testosterona no útero (ELIOT, 2013, p. 38), e não necessariamente ao aumento da temperatura, como se pensava até então:

Durante milhares de anos acreditou-se que as mulheres tinham a mesma genitália que os homens, só que – como dizia Nemesius, bispo de Emesa, do século IV – “a delas fica dentro do corpo e não fora”. Galeno, que no século II d.C. desenvolveu o mais poderoso e exuberante modelo da identidade estrutural, mas não espacial, dos órgãos reprodutivos do homem e da mulher, demonstrava com detalhes que as mulheres eram essencialmente homens, nos quais uma falta de calor vital – de perfeição – resultara na retenção interna das estruturas que no homem são visíveis na parte externa [...] **o antigo modelo no qual homens e mulheres eram classificados conforme seu grau de perfeição metafísica, seu calor vital, ao longo de um eixo**

cuja causa final era masculina, deu lugar, no final do século XVIII, a um novo modelo de dimorfismo radical, de divergência biológica. Uma anatomia e fisiologia de incomensurabilidade substituiu uma metafísica de hierarquia na representação da mulher com relação ao homem. (LAQUEUR, 2001, p. 16-17, grifo nosso).

Diante de todo o histórico percorrido pelo conhecimento humano, a biologia, considerada “o corpo estável, não-histórico e sexuado”, sempre foi vista como o fundamento epistêmico de todas as afirmações sobre os papéis no gênero e na ordem social. Contudo, se antes o discurso dominante interpretava os corpos masculino e feminino como versões hierárquica e verticalmente ordenadas de um único sexo, a partir de agora os sexos diferiam em espécie, como opostos horizontalmente ordenados e incomensuráveis – e não mais em grau, como no modelo anterior. (LAQUEUR, 2001, p. 17-18; 21). O cientista sustenta que na maior parte das discussões relacionadas a sexo, (independente do modo como o termo é compreendido), já está implícita uma reivindicação sobre o gênero: “O sexo, tanto no mundo de sexo único como no de dois sexos, é **situacional**; é explicável apenas dentro do contexto da luta sobre **gênero e poder**.” (LAQUEUR, 2001, p. 23, grifo nosso).

Em meio a uma série de trabalhos que versam sobre temas envolvendo sexo, gênero, poder e cultura, Laqueur lança uma pergunta bastante pertinente: “Mas se não for o corpo, o que será?” (LAQUEUR, 2001, p. 23). Esse questionamento surge da aparente crítica do autor com relação ao perigo de se excluir totalmente o corpo quando se fala das diferenças entre os sexos, tendência fortemente apresentada em algumas vertentes feministas.

Tanto em versões *hard*, que defendem a desconstrução total do sexo biológico enquanto elemento edificador da personalidade (a exemplo da tese proposta em 1975 por Gayle Rubin, ou nos eixos centrais da obra de Judith Butler, que serão aprofundadas nos capítulos seguintes), quanto em versões mais moderadas, mas que da mesma forma acabam com a prioridade do corpo sobre a linguagem (tal como apontado nos trabalhos de Sherry Ortner e Harriet Whitehead), o autor aposta no conceito-chave estabelecido por Joan W. Scott, para quem o gênero representa “*uma categoria mediadora entre a diferença biológica fixa de um lado e as relações sociais historicamente contingentes de outro*”. Para ambos os autores, isto significa dizer que “**gênero inclui tanto a biologia quanto a sociedade**”. Para fortalecer seu argumento, Laqueur busca apoio na sociologia de Jeffrey Weeks, cuja tese também defendia que o fato de nos tornarmos humanos com a cultura não nos legitima a ignorar o corpo. (LAQUEUR, 2001, p. 24-25).

Por trás da perspectiva conceitual, há uma longa trajetória responsável pela transição dos chamados “estudos sobre a mulher”, realizados no período pós-1960 até meados dos anos 80, até a consolidação do contemporâneo “estudos de gênero”. Enquanto os primeiros caracterizavam-se essencialmente pelo caráter político-contestatário dos movimentos de resistência social originários das grandes revoluções; os últimos inauguram sua inserção gradual (mas não sem resistência) na academia a partir de enfoques que contemplam um espectro mais amplo de análise. Segundo Moraes (2000), “não se trata mais de denunciar a opressão da mulher, mas de entender, teoricamente, a dimensão ‘sexista’ de nosso conhecimento e os riscos das generalizações.” (MORAES, 2000, p. 95-96).

Nesse sentido, a autora salienta que atualmente, constata-se menos estudos “sobre a mulher” e mais estudos “de gênero”, que elegem outras categorias e expressões no universo da sexualidade como objeto analítico. O “gênero masculino”, portanto, também está integrado sob essa perspectiva de gênero, tal como revelam os trabalhos sobre “masculinidades” e “paternidades”. (MORAES, 2000, p. 96). Com a inclusão dos homens como foco de análise dentro dos estudos de gênero, observa-se simultaneamente um fenômeno gradativo na literatura contemporânea, que vem apresentando uma multiplicidade de discursos e etnografias com base em expressões cambiantes de categorias sociais tradicionalmente invisibilizadas, mas que pouco a pouco conquistam adeptos dentro e fora da academia.

Dentre essas manifestações, podemos mencionar os estudos relacionados ao movimento LGBT, que ao contemplar a realidade de *gays*, *lésbicas*, *bissexuais*, *travestis*, *transexuais* e *transgêneros*, englobam questões atinentes tanto à *orientação sexual* quanto à *identidade de gênero* (ou a ambos simultaneamente). Essa abordagem que considera a performatividade de comportamentos que rompem e subvertem categorias de corpo, sexo, gênero e sexualidade, foram inicialmente descritas a partir da teoria *queer* (BUTLER, 1999, 2003; HALBERSTAM, 2005; DE LAURETIS, 1991; PRECIADO, 2004, 2011), mas também englobam outras manifestações que desafiam o senso comum, a exemplo da comunidade *gay leather* (RUBIN, 1991), ou ainda a expressão tão-somente performática dos *crossdressers* (VENCATO, 2009), apenas para citar alguns exemplos.

Esse breve resumo não ambiciona inventariar a integralidade das pesquisas existentes na área de sexualidade e gênero. O objetivo foi apenas conceder uma noção aproximada do vasto universo conceitual que hoje abarcam os Estudos de Gênero em sua conjuntura geral. É interessante observar que a apropriação/inclusão de objetos analíticos antes relegados à invisibilidade, coloca em evidência a riqueza existente nesse campo de estudo, bem como a necessidade de serem realizadas mais pesquisas pautadas na articulação de outros marcadores

sociais, permitindo ampliar o olhar para demais dimensões que caracterizam as infinitas expressões de identidades e subjetividades do ser humano.

Dando sequência a esta exposição, buscaremos radiografar cronologicamente os principais momentos do movimento feminista, preparando o campo necessário à problematização do conceito de gênero, que será estudado segundo o olhar de algumas das principais autoras e expoentes no âmbito dos estudos contemporâneos de gênero.

2.2 A aurora do movimento feminista: bases políticas e epistemológicas dos estudos sobre gênero

No resgate às origens do conceito de gênero, não há como negligenciar os impactos causados pela revolução feminista no mundo contemporâneo. Questões relativas às novas concepções de família e relações familiares, o reconhecimento das uniões homoafetivas, a entrada expressiva das mulheres no mercado de trabalho, o acesso à educação universal, as novas expressões da sexualidade e relacionamentos amorosos, bem como a conquista de direitos sexuais, políticos e reprodutivos por mulheres, homossexuais, travestis, transexuais e demais minorias, estão diretamente relacionadas às lutas por igualdade empreendidas ao longo dos últimos séculos. (BARSTED, PITANGUY et al., 2011).

Tradicionalmente dividido em “três ondas”, Scavone (2008) recapitula a longa cronologia do movimento feminista, principal responsável pela gradual conquista de direitos das mulheres, até o amadurecimento e expansão do gênero enquanto disciplina:

As temáticas dos estudos feministas e de gênero estão associadas tanto às grandes fases do feminismo como aos contextos e problemas que lhes suscitaram. O feminismo tem sido delimitado por suas etapas históricas, três grandes fases são comumente referidas: **a fase universalista, humanista ou das lutas igualitárias pela aquisição de direitos civis, políticos e sociais; a fase diferencialista e/ou essencialista, das lutas pela afirmação das diferenças e da identidade; e uma terceira fase, denominada de pós-moderna, derivada do desconstrucionismo, que deu apoio às teorias dos sujeitos múltiplos e/ou nômades**. Essas fases correspondem, em grandes linhas, aos séculos XVIII e XIX, à segunda metade e ao final do século XX e ao início do século XXI; entretanto, **não é possível circunscrevê-las em uma perspectiva linear**. Apesar de estabelecermos a relação temporal com períodos e lutas distintos, essas fases **não são fixas, elas dependem da situação social, econômica, cultural e política de cada sociedade**. (SCAVONE, 2008, p. 177, grifo nosso).

Por seu turno, ensinam Alves e Pitanguy (1991) que o ideário feminista não possui uma demarcação etária estanque, no entanto, um dos elementos responsáveis pela transição dos ideais difusos em ação, demonstrando uma inclinação para a maturação enquanto movimento, desponta com a conscientização dos componentes de poder e hierarquia

instaurados nas relações interpessoais (tais como as dissimetrias de poder entre homens/mulheres, adultos/crianças, patrões/operários, brancos/negros, e outros), como parte de um processo que rompe o silêncio de conflitos que desde sempre estiveram invisibilizados.

Partindo dessa tomada de consciência de que “o pessoal é político” (HANISCH, 1969),

o feminismo procurou, em sua prática enquanto movimento, superar as formas de organização tradicionais permeadas pela assimetria e pelo autoritarismo. Assim, o movimento feminista não se organiza de uma forma centralizada, e recusa uma disciplina única, imposta a todas as militantes. Caracteriza-se pela auto-organização das mulheres em suas múltiplas frentes, assim como em grupos pequenos, onde se expressam as vivências próprias de cada mulher e onde se fortalece a solidariedade. [...] **O feminismo busca repensar e recriar a identidade de sexo sob uma ótica em que o indivíduo, seja ele homem ou mulher, não tenha que adaptar-se a modelos hierarquizados, e onde as qualidades “femininas” ou “masculinas” sejam atributos do ser humano em sua globalidade.** (ALVES; PITANGUY, 1991, p. 8-9, grifo nosso).

As primeiras vozes que dão indícios de uma ação política organizada ecoam das militantes francesas, que mesmo participando ativamente daquele processo revolucionário, não viam suas demandas por cidadania serem plenamente atendidas. O legado da Revolução Francesa pautado nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade foi essencial à consolidação das democracias modernas. No entanto, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, é a prova de que as conquistas oriundas da revolução eram, na realidade, destinadas apenas para uma restrita parcela da população.

Excluindo as mulheres desse contexto, o discurso jurídico e o discurso moral se associam para delimitar os espaços masculino e feminino. O direito tem como finalidade fixar as normas de uma sociedade, determinando seus papéis sociais, e o direito dominante do século XIX está fundado no livre arbítrio do indivíduo. Nesse período, as mulheres travaram inúmeros combates a fim de conquistar sua igualdade política. Os primeiros movimentos feministas se manifestam, reclamam e unem-se às forças políticas que as apoiam, mas na prática elas sabem que apenas o desenvolvimento de seus próprios movimentos garante seu êxito.

Instaurou-se a cisão entre cidadania civil e cidadania política, sendo que a inclusão das mulheres ocorreu somente na primeira instância. De qualquer modo, pode-se dizer que essa concessão no âmbito dos direitos civis foi a plataforma direta para o movimento que reivindicava o sufrágio feminino. Para que as reformas com relação ao divórcio fossem concretizadas em países como a Inglaterra e a França, foram necessárias ações conjugadas entre representantes feministas e parlamentares, mas o que impulsionou mesmo o andamento do processo foram as manifestações provenientes da opinião pública feminina.

No papel de mediadoras deste movimento difuso, foi constatada pelas feministas a necessidade do reconhecimento do direito individual das mulheres ao voto, pois somente com a fusão entre os direitos civis e os direitos políticos é que poderiam fazer ouvir seus interesses. Por esse motivo, o divórcio representou simbolicamente o reconhecimento das mulheres como indivíduos, marchando em direção à cidadania. (PERROT, 2005, p. 308-309).

Compondo a vanguarda do feminismo popular, Olympe de Gouges foi a única mulher a testemunhar os principais episódios que culminariam na Revolução Francesa. Entre 1788 e 1793, começou a escrever sobre as reais desigualdades promovidas por aquele discurso aparentemente libertário, e inundou Paris com cartazes, panfletos e tratados políticos, tornando-se uma das figuras mais emblemáticas da revolução. Tomando ciência da política desigual e excludente proposta em 1789 através da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, Olympe de Gouges mobilizou-se para logo em seguida publicar o texto que a imortalizou. Remeteu a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, composta por dezessete artigos, à Assembléia Nacional, requerendo que fosse decretada como fundamento da Constituição do país. Para a revolucionária, era inaceitável excluir o público feminino do exercício da cidadania, defendendo em alta voz que não existe (r)evolução sem as mulheres. (GODINEAU, 2003, p. 27-28).

Aquelas que não aceitavam as decisões revolucionárias foram severamente reprimidas, inclusive as religiosas que viviam nos conventos e mosteiros. De acordo com Marand-Fouquet, “o espancamento público para fazer calar uma mulher era um procedimento vulgarmente utilizado” (apud SOUZA, 2003). Além disso, muitas que desenvolveram ações contra-revolucionárias foram levadas às barras dos tribunais, presas e guilhotinadas. Antje Vollmer corrobora essa afirmação, e sentencia que a lição era clara: “as mulheres que se atrevem a tocar no ponto em que se decide sobre o futuro, perdem rapidamente a cabeça”, destino que ceifou a vida de muitas mulheres que contestavam o regime, tal como sucumbiu a pensadora Olympe de Gouges. (VOLLMER, 1988, p. 186).

Condorcet foi um dos poucos teóricos iluministas que confrontavam esse sistema desigual. Claramente favorável à causa feminista, esse pensador estremeceu as bases da sociedade ao advogar em favor da causa das mulheres, denunciando as violações aos direitos de “metade do gênero humano” ao voto, aos cargos públicos e ao acesso a todos os lugares. Condorcet também lutou por uma instrução comum aos dois sexos, pois para ele “não há nenhuma diferença entre elas e os homens que não seja obra da educação”, argumentando que tais formas de desigualdade consistiam em uma “injustiça insuportável”. (BADINTER, 1985, p. 176-177).

De acordo com os ensinamentos propostos por Freitas (2011), a chamada primeira onda do movimento feminista surgiu embalada pelo idealismo das revoluções francesa e americana, trazendo “em seu bojo muitos dos valores difundidos por esses eventos históricos: a noção de direitos individuais, sociais e políticos; liberdade e igualdade de oportunidades.” (FREITAS, 2011, p. 18). Naquele mundo em transição característico dos séculos XIX e XX, o advento do capitalismo e sua inexorável expansão vieram a modificar profundamente as estruturas sociais e econômicas, especialmente no que tange às organizações do mercado de trabalho.

A produção industrial em série, retratada por Charlie Chaplin no clássico “Tempos Modernos”, expôs com graça os problemas enfrentados pelo enorme contingente de trabalhadores que, ao serem substituídos por máquinas, subitamente testemunharam a consolidação do novo sistema através de condições cada vez mais degradantes. Em uma época onde não eram asseguradas quaisquer garantias trabalhistas, a exploração da mão-de-obra visando os interesses do capital foi executada ao extremo, através de longas jornadas de trabalho e da precarização das relações empregado(a)/empregador, onde a remuneração ainda mais vil era destinada ao trabalho executado por mulheres ou crianças.

Mesmo que as trabalhadoras tenham aderido e incorporado ao movimento sufragista, é importante compreender que embora semelhantes, a luta pelo sufrágio teve suas peculiaridades. Esta caracterizava-se por ser uma reivindicação predominantemente burguesa, uma vez que seu objetivo consistia apenas na equiparação de privilégios desfrutados pelos companheiros do sexo oposto, o que beneficiou apenas parcialmente as mulheres operárias. Nesse contexto, Alexandra Kollöntai pregava que a mulher trabalhadora, ao contrário das demais, lutava contra as causas que determinaram a forma vigente do casamento e da família, pois adquiriu a consciência de que somente a transformação radical de classes possui o condão de emancipar não só as relações entre os sexos, como também beneficiar toda a sociedade sob um ponto de vista estrutural. (DA CRUZ, 2011, p. 99).

Complementando esses dados, Andrade (2011) salienta que

Os acenos das feministas burguesas à união de todas as mulheres, independentemente de sua condição social, em prol da extensão do sufrágio e ampliação de direitos civis e políticos, segundo Kollontai, somente encobriria os profundos laços de exploração vinculados à estrutura econômica e social capitalista responsáveis pela opressão das mulheres trabalhadoras. Em lugar de colocar em questão as bases sociais da exploração, dependência e submissão feminina, as feministas e *suffragettes* reduziram a luta à conquista da igualdade formal e da assunção de uma posição mais confortável, principalmente para as mulheres oriundas de classes privilegiadas, dentro de um sistema opressivo e desigual. (ANDRADE, 2011, p. 147).

Muito antes da consolidação do movimento pelos direitos políticos, já estava em curso uma resistência poderosa composta pelas mulheres da classe operária. Nesse terreno subversivo aos interesses da burguesia, não podemos deixar de mencionar o protagonismo exercido por líderes operárias e intelectuais revolucionárias como Flora Tristan, Rosa Luxemburgo, Alexandra Kollöntai, Jeanne Daroin, Klara Zetkin, entre outras. Amparadas pelos postulados teóricos estabelecidos por Marx, Engels, Bebel e demais vertentes favoráveis à causa proletária, essas lideranças brotaram do chão da fábrica aos círculos universitários para conscientizar as mulheres operárias a insurgir-se contra a dupla opressão de gênero e classe a que estavam subjugadas. (ANDRADE, 2011, p. 133-134).

Mesmo com o argumento apontado pelos marxistas de que o capitalismo é a fonte de toda opressão de gênero e classe, o viés marxista apresentava algumas controvérsias. Um deles, apontado por Joan W. Scott, é que “no interior do marxismo, o conceito de gênero foi por muito tempo tratado como subproduto de estruturas econômicas mutantes: o gênero não tem tido o seu próprio estatuto de análise.” (SCOTT, 1995, p. 80). Outro ponto indefinido é no que tange à divisão sexual do trabalho doméstico, subentendendo o lar como *locus* privilegiado da mulher. Estes exemplos configuram algumas das principais críticas apresentadas dentro da literatura.

Saffioti, cuja postura é assumidamente marxista em inúmeros aspectos, porém, salientava que “tornar a vida da mulher igual à do homem, do ponto de vista de direitos e obrigações, como pretendem os socialistas, envolverá sempre a necessidade de se repartirem equitativamente os serviços do lar. *Uma mudança nas atitudes dos homens parece, pois, imprescindível à igualação dos encargos dos representantes de um e outro sexo*”, comportamento que, segundo refere a autora, não foi adotado pelos homens soviéticos na instauração do socialismo. (SAFFIOTI, 2011, p. 97, grifo nosso).

Em que pesem as divergências doutrinárias⁴ que questionam se o marxismo teria, de fato, real comprometimento com a causa das mulheres, são inquestionáveis as contribuições

⁴ Gonçalves (2011) também faz referência às limitações da teoria marxista na visão de Heleieth Saffioti, autora que “reconhece em Marx as observações minuciosas acerca das péssimas condições de trabalho das mulheres. Mas a autora afirma que esta preocupação se refere fundamentalmente às ‘consequências que a dura existência da mulher trabalhadora encerra para a educação dos filhos, para a autoridade do pai, para a moralidade da família’ [1969, p. 73] Assim, *nem Marx nem Engels teriam atentado para as funções que as mulheres desempenham na família e, segundo a autora, por isto não conseguiram solucionar teoricamente o problema feminino.*” (GONÇALVES, 2011, p. 125). Há de se apontar também o alerta de Zuleika Alambert, a qual “considera que para que a teoria marxista continuasse avançando, seria necessário que se fizesse um estudo dos clássicos marxistas, *identificando suas contribuições, mas também analisando os limites quanto à problematização do tema, limites esses expressos tanto pela inexistência de um movimento feminista como pelo fato do tema tratado não estar colocado como problemática para os intelectuais marxistas clássicos na época em que desenvolveram seus trabalhos.*” (PEDRO et al., 2005, p. 135, grifo nosso).

deixadas pelas bases socialistas à teoria feminista edificada a partir daquela matriz, denunciando desde os primeiros manifestos que a luta pela emancipação das mulheres faz parte de um processo inseparável da luta pelo fim da sociedade de classes.

Sobre a conjuntura dos fatos determinantes à efervescência sufragista, pode-se dizer que seu início advém de meados do século XIX. Apesar dos riscos de se estabelecer um marco rígido para o início de qualquer rebelião histórica, é com a promulgação do *Reform Bill* de 1832, na Inglaterra, um dos principais indícios que denunciavam que as mudanças já estavam em curso. Nessa lei, começam a modificar-se os termos no masculino, tratando todos genericamente ao fazerem uso da terminologia “pessoa”, criando assim novas categorias de eleitores (as) no sufrágio censitário. (DUBY; PERROT, 1990, p. 101).

Contudo, a consolidação desse processo só veio a ocorrer anos depois com a Convenção dos Direitos da Mulher em Sêneca Falls, sediada em 1848 nos Estados Unidos. A marcante influência exercida pelo evento fortaleceu as bases de luta e o discurso da militância, impulsionando a realização de novas convenções, abaixo-assinados, petições ao Congresso Nacional e Assembléias, intensificando os debates e a pressão junto ao governo e sociedade civil em prol do sufrágio feminino. (ALVES; PITANGUY, 1991, p. 45).

Posteriormente, a iniciativa inspirou inúmeros países ao redor do mundo a estender esse direito fundamental à democracia, mas não sem enfrentar inúmeros percalços até sua plena efetivação. Após algumas décadas de manifestações, no ano de 1893 a Nova Zelândia foi o primeiro país do mundo a conceder o direito de voto às mulheres, e, na América Latina, o Equador oportunizou o sufrágio universal em 1929. Por sua vez, o Brasil concedeu esse direito para as eleições nacionais realizadas a contar de 24 de fevereiro de 1932. Alves e Pitanguy (1991) sustentam que, apesar da pouca visibilidade nos livros de História, esse processo em busca da cidadania mobilizou, “nos momentos de ápice das campanhas, até 2 milhões de mulheres, o que torna esta luta um dos movimentos políticos de massa de maior significado no século XX.” (ALVES; PITANGUY, 1991, p. 44).

Todo esse histórico de lutas nos revela que, graças à perseverança e intensa mobilização das precursoras que contestaram o juízo vigente no Século das Luzes, foi possível estabelecer as bases favoráveis para o movimento inexorável em direção a melhores condições e igualdade entre homens e mulheres. Esse percurso pouco a pouco permitiu que a parcela feminina adquirisse a capacidade de filosofar, dedicar-se à literatura e às ciências, conquistando sua participação na sociedade como cidadãs e sujeitos plenos de direitos.

Quebrar esses impedimentos na abertura de novas veredas para conter a disparidade entre os sexos foi determinante para inaugurar o processo histórico que atribuiu igualdade de

direito a outras minorias na sociedade. Isso porque a despeito das conquistas em matéria jurídica, é sabido que temos muito a evoluir para garantir de fato o respeito às diferenças, cristalizando socialmente a inclusão e a equidade necessárias à dignidade de demais categorias estigmatizadas e historicamente excluídas, tais como travestis, transexuais, negros, homossexuais, crianças, indígenas, idosos, trabalhadores (as) do sexo, pessoas que apresentam certas características (imigrantes, obesos, mutilados), aqueles (as) que padecem de moléstias físicas e/ou mentais, moradores de rua, ex-presidiários, entre outros.

Ademais, mesmo que constituam a maioria numérica de determinada população, os umbrais invisíveis que separam homens e mulheres ainda estão longe de ser erradicados por completo. Divulgado oficialmente em 28 de outubro de 2014 pelo Fórum Econômico Mundial, o relatório anual do *Global Gender Gap* revelou que **nenhum país do mundo atingiu a plena igualdade de gênero**. Apesar de ter reduzido índices de desigualdade em educação, saúde e sobrevivência, o Brasil esse ano caiu nove posições, despencando para o 71º lugar, atrás de países como Macedônia, Botswana e Cazaquistão. (WORLD ECONOMIC FORUM, 2014, p. 23, tradução nossa).

O *Global Gender Gap* é uma análise de dados obtidos em outras pesquisas, que procura identificar disparidade de gênero nos países. O levantamento é realizado através da análise da participação de homens e mulheres em quatro áreas temáticas consideradas fundamentais: participação econômica, educação, saúde e poder político. Cada uma dessas áreas é estudada mediante variáveis obtidas por meio de pesquisas de diversas instituições internacionais, tais como indicadores realizados pela Organização Internacional do Trabalho, Fórum Econômico Mundial, Unesco, CIA, Organização Mundial de Saúde e União Interparlamentar. (WORLD ECONOMIC FORUM, 2013, p. 3-6, tradução nossa).

Na primeira edição em 2006, foram analisados dados de 115 países. Esse número cresceu com o passar dos anos e desde 2009 foram 134 os países estudados, passando para 142 países nessa última edição. Ao traçar o perfil de cada país integrante, o Fórum Econômico Mundial é capaz de quantificar a magnitude das disparidades globais relativas ao gênero, acompanhando o seu progresso ao longo do tempo. Ao fornecer um quadro em escala mundial, o relatório revela os países que são modelos em dividir os seus recursos equitativamente entre homens e mulheres, independentemente do nível geral desses recursos. Em nove anos desde a primeira edição, a previsão estimada pela pesquisa indica que, ainda sem certeza absoluta, apenas daqui a inacreditáveis 81 anos alcançaremos a igualdade de gênero na área de trabalho, especialmente no que tange à remuneração. (WORLD ECONOMIC FORUM, 2014, p. 6-7; tradução nossa).

Mesmo se considerarmos os países nórdicos, responsáveis há anos por deter a hegemonia como as sociedades mais igualitárias entre gêneros do mundo (Islândia, Finlândia, Noruega, Suécia e Dinamarca – do 1º ao 5º lugar respectivamente), pode-se dizer que até o presente momento, nenhum país do planeta pode orgulhar-se de ter erradicado por completo a desigualdade entre os gêneros.

Se hoje análises extremamente sérias e rigorosas sobre a situação das mulheres no mundo – como o é o *Global Gender Gap* – alcançaram reconhecimento como objetos de estudo junto às mais poderosas organizações internacionais, isso se deve diretamente ao trabalho incansável de ativistas, militantes e intelectuais que ao longo dos últimos séculos denunciaram as condições desiguais em que vivem mais da metade da população mundial. Dentre as personagens determinantes para a transformação desse cenário, não podemos deixar de mencionar o vanguardismo de Simone de Beauvoir e a influência singular de sua obra ao estado da arte sobre os estudos de gênero, mas especialmente sua importância às vidas das gerações mais jovens que, muitas vezes sem ter a menor consciência disso, muito devem às luminosas ideias propostas por esta pensadora.

Publicado originalmente em 1949 e considerado um marco histórico para os estudos feministas, a obra magna da filósofa Simone de Beauvoir intitulada “O Segundo Sexo”, foi desenvolvida em um contexto pouco promissor, uma vez que o cenário desolador decorrente dos conflitos mundiais exigiu que as nações devastadas pelo holocausto direcionassem suas ações para outras demandas consideradas mais urgentes, deixando de lado a problemática da desigualdade entre os gêneros.

Considerando que ainda hoje os estudos sobre gênero são relegados à uma posição de relativa marginalidade nas ciências, pode-se dizer que para a sua época, Beauvoir empreendeu uma dupla façanha: em primeiro lugar, por ter sido uma mulher a responsável por erguer projeto de tal dimensão em um meio ainda hostil à produção literária feminina; e em segundo, por ter conseguido conquistar ampla aceitação na academia. Para o contexto em que a autora estava inserida, impressiona também a visibilidade obtida por uma publicação que trazia a mulher para o centro do debate, aprofundando pela primeira vez um objeto de pesquisa considerado irrelevante.

Traduzida em diversas línguas, a obra caiu nas graças da imprensa internacional e, segundo a descrição de Saffioti (1999, p. 157), deixava evidente que não estava destinado a suscitar a indiferença: “imoral para uns, pouco científico para outros *et pour cause* perigoso para quase todos, o livro foi descrevendo sua trajetória de, no mínimo, abalar crenças.” Ao longo de densas 808 páginas divididas em dois volumes (“Fatos e mitos” e “A experiência

vivida”), “O Segundo Sexo” problematiza a situação da mulher enquanto sujeito histórico a partir de diferentes perspectivas, atravessando áreas como a biologia e antropologia, para construir uma teoria sociológica, jurídica e psicanalítica da condição feminina, inaugurando uma nova conjuntura epistemológica relacionada ao modo como são interpretadas as instâncias de poder na sociedade moderna e as diferentes formas de opressão/dominação.

Embora tenha sido objeto de inúmeras críticas, especialmente no que tange ao rigor das fontes,⁵ não há como não reconhecer seu êxito em conseguir reunir, em uma só obra, a cronologia de todos os fatos que cooperaram para cristalizar os “mecanismos de eternização histórica” dos princípios responsáveis por hierarquizar um sexo em detrimento do outro. (BOURDIEU, 2012, p. 1, grifo do autor). Assim, mais que uma mera contribuição para sanar um passado de omissão estrutural com relação às mulheres, suas reflexões no que tange às origens e mitos fundadores do patriarcado, considerado o sistema responsável por colocar a mulher em posição inferior ao homem (também dissertado por Kate Millet em 1970), oficializaram o campo teórico de discussão, deixando um precioso legado a todos os estudos subsequentes destinados a elucidar as dinâmicas existentes por detrás das desigualdades de gênero.

As reflexões propostas pela autora questionaram muitas das concepções consideradas irrefutáveis até então, estribadas que estavam nos princípios da distinção biológica. Essas diferenças corporais inequívocas acabaram por consolidar a crença de que fenômenos fisiológicos denotativos “de fraqueza” – tais como a menstruação, gravidez ou estrutura óssea –, estendiam essa suposta vulnerabilidade física feminina às suas capacidades cognitivas, artísticas e intelectuais.

O enunciado “*Ninguém nasce mulher, torna-se mulher*” (BEAUVOIR, 1967, p. 9), compõe as bases do conceito de gênero, uma vez que revela o caráter eminentemente social sob o qual são construídas as diferenças entre homens e mulheres. Essa visão rompe com o paradigma clássico proclamado por séculos pelo discurso científico, que argumentava ser o

⁵ Segundo aponta Joana Maria Pedro (2007, p. 411) “As mais fortes críticas ao texto são em relação às fontes. As analistas citam: 1) a sua pobreza, ou seja, haveria muito mais informações disponíveis na época e que não foram usadas. É o que sugerem Hazel E. Barnes e Elisabeth Badinter; 2) não cita e nem critica a historiografia que usa, como informa Claudia Opitz; 3) quando cita, não faz a crítica da fonte devidamente, reproduzindo mitos, como argumentam Pauline Schmitt Pantel e Beate Wagner-Hasel; 4) cita frases de autores famosos, sem mencionar a fonte, com o agravante de que se desconhece a existência dessas frases nas publicações desses autores. Esta é a crítica de Margarete Zimmermann em relação a uma citação atribuída a Pitágoras; uma outra, apontada por Margarete Mitscherlich, é atribuída a Nietzsche; 5) não apresenta informações corretas sobre as obras citadas, constata Anne-Marie Sohn e Françoise Collin; 6) comete equívocos ao colocar o título das obras que cita, afirma Marie-Andrée Charbonneau. Ou seja, as analistas constata a despreocupação com o rigor das fontes. Entretanto, concordo com Françoise Héritier: não era comum, na década de 40, o rigor exigido hoje nas citações em trabalho científico. Entretanto, esta parece ser uma questão que incomodou muito as autoras da coletânea.”

sexo anatômico a única variável responsável pela determinação das condutas da espécie humana: “Ou seja, é preciso aprender a ser mulher, uma vez que o feminino não é dado pela biologia, ou mais simplesmente pela anatomia, e sim construído pela sociedade.” (SAFFIOTI, 1999, p. 160).

Ao inverter essa lógica, propondo que o sexo biológico, traduzido em um conjunto de caracteres físicos e hormonais, não é o único responsável pelas diferenças entre homens e mulheres, nem determina o desenvolvimento dessas faculdades, inaugura-se automaticamente uma nova era nas ciências humanas e nos estudos sobre a mulher. Heleieth Saffioti (1999) argumenta que, apesar de não se valer de todo o arcabouço teórico e metodológico que existem atualmente, Beauvoir conseguiu enaltecer em uma só frase o substrato teórico norteador das abordagens feitas a partir da segunda onda do movimento feminista:

Evidentemente, Beauvoir não possuía o arsenal de conceitos e teorias com que contamos na atualidade, mas se dirigiu certeira ao ponto essencial. **Foram-nos necessários três decênios desde a primeira formulação do conceito de gênero para construir este acervo. O livro de Beauvoir, se não era o primeiro com pretensões científicas – podem-se lembrar alguns de feministas que escreveram no fim do século XVIII e no XIX, dentre eles dois homens, J. Stuart Mill e F. Engels, e mulheres como E. Candy Stanton, M. Wollstonecraft, Flora Tristan, etc. – era o primeiro e mais completo questionamento dos valores que subsidiavam a construção social do feminino.** O contexto social, político e intelectual da produção de O Segundo Sexo explica grande parte de seu conteúdo, como também de seu êxito. (SAFFIOTI, 1999, p. 160, grifo nosso).

A obra de Simone de Beauvoir coincidiu com o advento de outro descobrimento científico que veio para coroar a revolução das mulheres: o anticoncepcional. Já era possível encontrar em suas teses a defesa de toda forma de liberdade sexual da mulher, do livre acesso a métodos contraceptivos, inclusive o aborto. (BEAUVOIR, 1967, p. 248-249). Com o argumento de que “o corpo nos pertence”, lema incorporado e reproduzido até hoje pelo movimento feminista como um todo, Beauvoir contestou duramente as políticas conservadoras propostas pelos regimes totalitários, que estimulavam a maternidade especialmente com o propósito de ampliar exército de reserva. Assim, tanto o contexto pré, quanto o pós-guerra, estavam centrados na manutenção da ordem moral e dos costumes, reprimindo a sexualidade feminina, exceto quando fosse exercida dentro do casamento e com função meramente reprodutiva, atendendo aos interesses de instituições como igreja e Estado.

A partir da década de 1960, com a popularização da pílula anticoncepcional e do DIU (e posteriormente com a modernização dos métodos, o que diminuiu seus custos e efeitos colaterais), a mulher resgata sua historicidade enquanto sujeito, provando que “ser mulher não significava ser necessariamente mãe, embora a maternidade fizesse parte da história da

maioria das mulheres.” (SCAVONE, 2010, p. 50). Esse rompimento com a ideia de que toda mulher está naturalmente devotada à maternidade, permite aos poucos, o exercício e a fruição de sua sexualidade dissociada de sua capacidade reprodutiva, o que lhe concede total autonomia sobre seu próprio corpo.

O tratamento dado a essas questões em “O Segundo Sexo” pode ser considerado

um marco da **passagem do feminismo igualitarista para a fase do feminismo “centrado na mulher sujeito”**, dando os elementos necessários para a politização das questões privadas, que eclodiram com o feminismo contemporâneo. Um dos elementos radicais desta politização relacionava-se à maternidade, isto é, **refutar o determinismo biológico que reservava às mulheres um destino social de mães. A maternidade começava, então, a ser compreendida como uma construção social**, que designava o lugar das mulheres na família e na sociedade, isto é, **a causa principal da dominação do sexo masculino sobre o sexo feminino**. (SCAVONE, 2001, p. 138, grifo nosso).

Pautada nessas interpretações, a crítica feminista atribuiu a experiência da maternidade a um dos principais responsáveis pela dominação masculina, que legitimava seu domínio público ao reduzir as mulheres ao seu lugar “natural” na ordem biológica, isto é, gestação, parto, amamentação e cuidados com as crianças. Esse *handicap* justificado pelo suposto destino inexorável de toda mulher à maternidade, era a explicação mais lógica, portanto, que explicaria a ausência das mulheres no espaço público.

Inspirada pelas ideias de Beauvoir, a norte-americana Betty Friedan também advogou em seu *best-seller* intitulado “A mística feminina” (1963), a ideia de que as mulheres poderiam sim conciliar suas vidas privadas com a vida pública, seja no âmbito do trabalho, da cultura ou da política. Embaladas pela emergência do “gênero” desenvolvido pelas feministas contemporâneas, os lugares na família e as atribuições desiguais resultantes da construção social das diferenças no âmbito da divisão sexual do trabalho deixam de ser prerrogativas exclusivas de um ou outro sexo, abrindo espaço para uma interpretação relacional da maternidade, isto é, não é passível de se “compreender a maternidade sem abordar a paternidade, a mãe sem o pai, no sentido biológico e social do termo.” (SCAVONE, 2011, p. 142).

“O Segundo Sexo”, portanto, contribuiu não só por ser o marco inicial da consolidação formal da teoria feminista, como ampliou a visão de mundo de milhares de mulheres sobre seu papel na vida em sociedade, transformando suas condutas e maximizando seu poder de agência. De tal sorte, conforme descreve oportunamente Saffioti, o livro “des-reconstruiu – e continua a fazê-lo em áreas do planeta onde penetrou recentemente – o feminino e, por via de consequência, o masculino.” (SAFFIOTI, 1999, p. 163).

A História tem nos mostrado que toda grande movimentação política-social costuma, respectivamente, provocar um movimento científico para entender o fenômeno que está em curso. E com o feminismo não foi diferente: iniciado oficialmente e de forma difusa com a primeira onda no século XIX, inúmeras teses foram escritas para compreender cientificamente as profundas alterações sociais por ele geradas. E com o avanço da teoria feminista, naturalmente sobrevieram divergências entre autoras (es), abrindo margem para diversas interpretações e vertentes no interior do movimento.

Nesse sentido, o aprofundamento analítico instaurado a partir da segunda onda, trouxe indagações sobre o maior legado de Beauvoir, ou seja, a ideia de que “ser” mulher não é um fenômeno da natureza, mas sim um processo construído relacional e socialmente, traduzido pelo verbo “tornar-se”. Essa construção social do gênero feminino (e também do masculino) é elemento indiscutível e amplamente aceito pela militância e academia. Contudo, a ideia que atribui a posse de órgãos sexuais a um componente fixo e de ordem biológica ao passo que o gênero seria de ordem exclusivamente cultural, passou a ser profundamente questionada, muito em virtude da revolução promovida pelos avanços médicos e científicos nos momentos finais do século passado.

Mesmo não se tratando do enfoque da presente pesquisa, há de se destacar a importante contribuição das chamadas “feministas biólogas” – como Ruth Bleier, Donna Haraway, Anne Fausto-Sterling, Lise Eliot, Nelly Oudshoorn, Marianne Wijngaard, entre outras – que contestaram a visão majoritária no terreno das ciências biomédicas através de estudos que revelaram a falência gradativa do modelo determinista imperante. Contestando a ciência que se intitula isenta e apolítica, Fausto-Sterling sintetiza de modo geral a que veio esse movimento, ao sentenciar “que os cientistas constroem seus argumentos escolhendo abordagens e ferramentas experimentais particulares”, revelando que a arena que compreende a construção do conhecimento é acima de tudo um campo determinado pelas forças do poder. (FAUSTO-STERLING, 2000, p. 77-78).

Assim, ao lado das obras de historiadoras (es) da medicina, como Thomas Laqueur (2001) e Londa Schiebinger (2001), o trabalho dessas pesquisadoras nos permitiu ter ciência que o processo de construção das “verdades” científicas “sobre a sexualidade humana, devidas aos estudiosos em geral e aos biólogos em particular, são um **componente das lutas morais, sociais e políticas** travadas em nossas culturas e economias.” (FAUSTO-STERLING, 2000, p. 20-21, grifo nosso). Ao problematizar pela primeira vez as complexas consequências ocasionadas a partir da cisão política entre os conceitos de sexo e gênero realizada pelo movimento feminista, essas cientistas inscreveram novas e luminosas páginas

na história da construção do sexo, do gênero e da sexualidade na ciência. Na esteira desses acontecimentos, a pergunta que impera hoje é: “mas e o corpo, e o sexo biológico dado/fixado ao nascer, também não são passíveis de transformação?”

Cenários de ficção científica no passado, clínicas de reprodução assistida e núcleos médicos especializados em procedimentos de mudança de sexo, são hoje uma realidade nas metrópoles pós-modernas. Inseparáveis da tecnociência, as intervenções cirúrgicas e hormonais a que o corpo humano está sujeito, revelam que o fator biológico também é uma construção. Nessa virada epistemológica, o conceito de gênero avança e passa a ser suplantado pelas “tecnologias de gênero” (DE LAURETIS, 1987; HARAWAY, 2000), arquitetura dos corpos transmutada em “tecnogênero” (PRECIADO, 2008, p. 81).

Na visão de Preciado, “nossas sociedades contemporâneas são enormes laboratórios sexopolíticos em que se produzem os gêneros. O corpo, os corpos de todos e de cada um de nós, são os preciosos enclaves em que são travadas complexas transações de poder. Meu corpo = o corpo da multidão.” (PRECIADO, 2008, p. 93, tradução nossa). Estas são apenas algumas das muitas questões em aberto características dos momentos mais recentes do feminismo, movimento que expôs os estudos sobre gênero como um dos principais focos de discussão no século XXI.

2.3 Fragmentos da cisão política e conceitual a partir da “terceira onda” feminista

A terceira geração do feminismo, também conhecida como “terceira onda”, e mencionada em momentos anteriores, foi marcada principalmente pela transição dos chamados “estudos sobre a mulher”, para uma teoria dos “estudos sobre gênero”. Curiosamente isso não se deve à natural expansão decorrente da evolução enquanto objeto teórico, mas antes disso, a mudança de terminologia adveio da necessidade em se camuflar o caráter essencialmente político da teoria feminista, de maneira a conseguir adentrar no meio acadêmico, e assim ser reconhecido e legitimado enquanto ciência.

A autora Joan W. Scott, em seu célebre artigo “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, esclarece a forma como o uso mais comum do termo, o qual é empregado como um sinônimo para referir-se a “mulheres”, foi coagido a “performar-se” como uma alternativa para sua aceitabilidade no contexto dos anos 80:

Nessas circunstâncias, o uso do termo “gênero” visa indicar a erudição e a seriedade de um trabalho porque **“gênero” tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”**. O gênero parece integrar-se na terminologia científica das ciências sociais e, por consequência, **dissociar-se da política – (pretensamente escandalosa) – do feminismo**. Neste uso, o termo gênero não implica

necessariamente na tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem mesmo designa a parte lesada (e até agora invisível). **Enquanto o termo “história das mulheres” revela a sua posição política ao afirmar (contrariamente às práticas habituais), que as mulheres são sujeitos históricos legítimos, o “gênero” inclui as mulheres sem as nomear, e parece assim não se constituir em uma ameaça crítica.** Este uso do “gênero” é um aspecto que a gente poderia chamar de **procura de uma legitimidade acadêmica pelos estudos feministas nos anos 1980.** (SCOTT, 1995, p. 75, grifo nosso).

Mais que garantir um espaço no meio científico, a terceira onda esteve marcada por uma pauta de reivindicações mais ampla que a fase anterior, abrindo o leque de discussão para um feminismo plural, tal como a abordagem a partir dos estudos pós-coloniais, a questão das mulheres negras/indígenas, o transnacionalismo, a teoria *queer*, dentre outros.

Freitas (2011) coloca ainda que a terceira geração guarda na essência uma articulação com os estudos pós-estruturalistas, principalmente através do diálogo com as formulações de Michel Foucault, Gilles Deleuze e de Jacques Derrida, autor que adotava a perspectiva desconstrutivista. Mesmo apresentando ênfases distintas, feministas e pós-estruturalistas aproximam-se através de “críticas à organização social, à fixidez dos sentidos, às estabilizações dos sujeitos. Desse modo, essa fase enfatiza a análise da subjetividade, da alteridade, das diferenças e da experiência, constituídas na e pela discursividade.” (FREITAS, 2011, p. 19).

É sabido entre as ciências médicas que a terminologia “gênero” surgiu nos Estados Unidos por volta de 1950, utilizadas nas teorias do psico-endocrinologista John Money e seus colaboradores. A despeito do controverso experimento realizado por Money e sua equipe com dois irmãos gêmeos⁶ ao longo dos anos 60, é importante mencionar a realização de estudos

⁶ O caso conduzido por John Money é bastante controverso e até hoje debatido nos anais da medicina. Aos 8 meses de idade, os meninos Brian e Bruce Reimer foram levados a um hospital onde sofreriam uma circuncisão tida como de rotina. Num episódio que nunca foi totalmente esclarecido, foi utilizada uma agulha de eletrocauterização ao invés de um bisturi para retirar o prepúcio de Brian, procedimento que destruiu completamente seu pênis. Na época, os pais das crianças souberam dos estudos realizados por John Money, reconhecido pela tese que advogava. Segundo o pesquisador, os bebês nasciam “neutros” e teriam sua identidade de gênero definida como masculina ou feminina exclusivamente em função da maneira pela qual seriam criados. Money se dispôs prontamente a atendê-los, indicando uma mudança cirúrgica de sexo, que, realizada, transformou Brian numa menina, a qual passou a chamar-se “Brenda”. O psicólogo orientou os pais a educarem-na como uma menina, agindo como se a criança tivesse nascido com o sexo feminino[segue] sem jamais mencionar o que lhe tinha ocorrido de fato. (TELLES, 2004). Mesmo com a comprovada existência de componentes genéticos que explicariam a tendência à manifestação de moléstias mentais, o trauma do procedimento provavelmente foi o gatilho para a severa depressão que culminou no suicídio dos irmãos. O desfecho dessa tragédia familiar foi considerado por muitos o resultado de um sério comportamento anti-ético, por supostamente o autor ter se aproveitado daquela situação peculiar para comprovar sua teoria. [Ressalte-se que esta pesquisadora não possui o total conhecimento necessário para emitir um juízo de valor sobre o caso apresentado. Contudo, a presente pesquisa não adota nem compactua com a perspectiva proposta por Money, que foi unicamente pautada na construção social. O viés mais adequado para classificar a presente dissertação (ver p. 96) é a chamada **teoria biopsicosocial**, que considera a manifestação do sexo e do gênero como uma composição holística e multifatorial]. (Nota da autora).

dessa natureza, a fim de situar precisamente as origens do termo e assim compreender seu papel para situá-lo em termos evolutivos.

No âmbito da sexologia, imprescindível mencionar os estudos realizados pelo ginecologista William H. Masters e da psicóloga Virginia E. Johnson, que a partir de 1954 produziram uma vasta obra com base nas suas análises em laboratório sobre a fisiologia do ato sexual. Os resultados foram divulgados nos Estados Unidos no ano de 1966 sob o título *Human Sexual Response* (A Resposta Sexual Humana), considerada até hoje uma referência mundial na área biomédica no que tange ao tratamento de disfunções sexuais e em demais técnicas que utilizam a terapia sexual. (SENA, 2010, p. 222).

Sena (2010, p. 221) ensina que “os relatórios Masters & Johnson emergiram com a proposta de preencher as lacunas médicas, fisiológicas e psicológicas diante das pesquisas estatísticas comportamentais de Alfred Kinsey (1948 e 1953)”, autor que revolucionou o entendimento da diversidade sexual humana. A famosa “Escala Kinsey” chocou a sociedade americana da época, pois seu método contestava frontalmente a ideia conservadora que previa apenas duas categorias permanentes de sexualidade – no caso, a heterossexual, considerada a conduta “correta”, e seu extremo oposto que era a homossexualidade, rotulada como “desviante”. A escala proposta pelo pesquisador reconhecia a existência de diversos graus legítimos e até mesmo coexistentes de orientação sexual, e pelo seu caráter não-fixo, contemplava diversas manifestações da sexualidade humana até então reprimidas na vida social, omitidas especialmente por instituições como igreja, família e escola.

Também durante os anos 60, os psicanalistas Ralph Greenson e Robert Stoller trabalharam no desenvolvimento do conceito de “identidade de gênero”, que estaria intimamente correlacionado às primeiras relações entre mãe e filho na definição do gênero da criança. (LATANZZIO, 2011, p. 14). Stoller (1978) sustentava que cada indivíduo é dotado de um “núcleo” identitário de gênero, o qual se consolida até os três anos de idade, fase em que segundo a teoria psicanalítica, ocorre a superação do complexo de Édipo, fenômeno inerente a todo ser humano ao descobrir que é um ser único e autônomo, e não a extensão do corpo da mãe. Assim, nos raros casos de intersexualidade em que familiares e clínicos chegam à uma conclusão equivocada nesta rotulação inicial, torna-se praticamente impossível alterar a identidade de gênero deste indivíduo.

Sobre essas análises, Grossi (1998, p. 8) chama a atenção para a impressionante constatação de Stoller, que ao estudar a condição de intersexuais, ou em situações onde estes apresentassem os genitais ocultos e que, por engano, haviam sido rotulados com o gênero oposto ao de seu sexo biológico, ele observava que a identidade de gênero (isto é, a percepção

que a pessoa tem de si mesma com relação à sua identidade – masculina ou feminina) é um traço tão forte e enraizado no *self*, que certamente seria “mais fácil mudar o sexo biológico do que o gênero de uma pessoa”:

Para ele, **uma criança aprende a ser menino ou menina até os três anos, momento de passagem pelo complexo de Édipo e pela aquisição da linguagem. Este é um momento importante para a constituição do simbólico, pois a língua é um elo fundamental do indivíduo com sua cultura.** Para Stoller (1978), todo indivíduo tem um **núcleo de identidade de gênero, que é um conjunto de convicções pelas quais se considera socialmente o que é masculino ou feminino.** Este núcleo não se modifica ao longo da vida psíquica de cada sujeito, mas podemos associar novos papéis a esta “**massa de convicções**”. **Este núcleo de nossa identidade de gênero se constrói em nossa socialização a partir do momento da rotulação do bebê como menina ou menino.** (GROSSI, 1998, p. 8, grifo nosso).

Esses estudos iniciais realizados no âmbito da psicanálise e das ciências médicas, manifestavam, em geral, a característica comum em buscar decifrar as especificidades de indivíduos nascidos intersexuais (à época denominados hermafroditas) ou pessoas que apresentavam tendências à travestilidade, buscando alívio para o sofrimento e sentimentos de inadequação dessas pessoas ao binarismo de gênero homem/mulher socialmente aceito.

Carrara et al. (2010b) esclarecem que pessoas como as travestis por exemplo, cujo gênero e identidade social não correspondem ao seu sexo biológico, elaboram identidades que devem ser compreendidas sob um perfil alternativo. “Essa não-conformidade com as *exigências sociais de ‘coerência’* entre o sexo anatômico, a indumentária e o gestual supostamente referentes ao sexo oposto” não deve ser necessariamente entendida como uma “cópia de mulher”, uma vez que o modo como cada uma dessas pessoas expressa-se em seu cotidiano pode variar segundo o gênero *de sua escolha*. (CARRARA et al., 2010b, p. 16, grifo nosso).

Não obstante o termo tenha se destacado no âmbito da psiquiatria, a nomenclatura “identidade” é utilizada com frequência na antropologia, também desde o século passado. Os estudos precursores sobre “papéis sexuais”, como o proposto por Margareth Mead em 1950, e por Talcott Parsons em 1973, já faziam referência ao processo de moldagem da apresentação de si segundo as convenções estabelecidas em um determinado contexto social. A terminologia “gênero” passou a gozar de maior legitimidade no decorrer dos anos 70, período de grande questionamento das sexualidades, em que a agenda feminista tomou a frente das reivindicações. Junto a elas, integrantes do movimento LGBT e demais grupos minoritários, expandiram o bloco de lutas exigindo visibilidade e reconhecimento de direitos em suas demandas políticas, jurídicas e sociais.

Especialmente movidas a partir desse diálogo interdisciplinar entre as ciências médicas e sua intersecção com matérias variadas, como história, antropologia, sociologia, ciência política e outras, os Estudos de Gênero começam a ser pensados enquanto uma disciplina autônoma, ainda que em permanente conexão com várias vertentes do conhecimento. O passo seguinte para o seu reconhecimento veio com a necessidade de aprofundamento teórico, tanto para as negociações políticas envolvendo os direitos da mulheres e público LGBT, quanto para a maturação do debate na arena científica. A fusão de todos esses acontecimentos foi naturalmente responsável por transformar a conceituação do gênero em uma matéria extremamente ampla e complexa.

Porém, dentre as teóricas feministas, é consenso na literatura que a primeira pensadora a problematizar o conceito socialmente foi a antropóloga norte-americana Gayle Rubin. Seu ensaio lançado em 1975 e intitulado “O tráfico de mulheres: Notas sobre a ‘Economia Política’ do Sexo”, Rubin revisita e aprofunda os postulados teóricos propostos por Marx e Engels, através de suas teorias de classe e a questão da produção e reprodução, ampliando os horizontes epistemológicos do conceito de gênero ao agregar a antropologia de Lévi-Strauss e seu sistema de parentesco, ao lado de uma leitura psicanalítica segundo o prisma freudiano. A autora argumenta que tais autores não exploraram em seus próprios trabalhos o potencial de crítica implícita capaz de inaugurar novas perspectivas para a teoria feminista na busca pelas origens da dominação.

Entretanto, ela reconhece e se utiliza dos instrumentos analíticos existentes na obra de cada autor para construir o que ela chama de “sistema de sexo/gênero”, traduzido em “uma série de arranjos pelos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana” (RUBIN, 1993, p. 3), antecipando assim o que Pierre Bourdieu iria trabalhar anos mais tarde, em “A dominação masculina” (1998). Rubin pela primeira vez deixa explícito que “*gênero é uma divisão dos sexos imposta socialmente. É um produto das relações sociais de sexualidade*”. (RUBIN, 1993, p. 27, grifo nosso).

Não obstante as diferenças entre homens e mulheres, e de ser humano para ser humano, a autora sustenta que a gama de variações desses traços possui entre si uma considerável área em comum, sendo cada um dos sexos a “metade incompleta que só pode completar-se unindo-se à outra”:

a verdade, da perspectiva da natureza, homens e mulheres são mais próximos um do outro que o são de qualquer outra coisa – por exemplo, montanhas, cangurus ou coqueiros. **A ideia de que homens e mulheres são mais diferentes entre si que o são de qualquer outra coisa deve vir de alguma outra esfera que não a da natureza.** [...] Mas a ideia de que homens e mulheres são duas categorias

mutuamente excludentes deve ter origem em algo que não uma oposição “natural”, que na verdade não existe*.⁷ Longe de ser uma expressão de diferenças naturais, a **identidade de gênero exclusiva é a supressão das semelhanças naturais. Ela exige repressão: no homem, de qualquer versão de traços “femininos”; nas mulheres, a de traços definidos como “masculinos”. A divisão dos sexos resulta na repressão de algumas características de personalidade de praticamente todo mundo, homens e mulheres.** O mesmo sistema social que oprime as mulheres em suas (do sistema) relações de troca, **oprima a todo mundo** em sua insistência numa **rígida divisão** de personalidade. (RUBIN, 1993, p. 27-28, grifo nosso).

Anos depois, em uma entrevista concedida em conjunto com Judith Butler (2003, p. 162), a autora reconhece seu entusiasmo e idealismo à época da redação do artigo, bem como alguns equívocos com relação ao próprio conceito de gênero, que foi reelaborado por Rubin muito em virtude da influência sofrida a partir da obra de Foucault, com ênfase na “História da sexualidade” (1976; 1984).

Além dos elementos constatados posteriormente pela própria autora, outras teóricas influentes, como Joan W. Scott (1995), Linda Nicholson (2000) e Judith Butler (1993; 2003), alertaram para os riscos de se restringir ao dualismo sexo/gênero em correspondência à natureza/cultura como elementos universalizantes, isto é, nivelando todas as mulheres sob uma perspectiva generalizante, sem reconhecer as diferenças existentes entre as mesmas, entre os homens, e em relação a quem possa ser considerado homem ou mulher, através da crença de que “a ‘identidade sexual’ representa o ponto comum entre várias culturas”. (NICHOLSON, 2000, p. 13).

Inicialmente, a divisão sexo/gênero, oriunda da segunda fase do feminismo em fins dos anos 60, surgiu para contestar o paradigma do determinismo biológico (no sentido de que as diferenças entre os sexos são inatas, e portanto, impassíveis de modificação), para explicar que as diferenças entre masculino e feminino estavam ligadas à construção social. Assim, a noção de “sexo” estava impregnada de fortes associações ao fator biológico, sendo que “gênero” foi um conceito estendido pelas feministas para se referir à série de diferenças manifestas entre homens e mulheres no terreno do comportamento e da personalidade. (NICHOLSON, 2000, p. 11).

Existem semelhanças e diferenças que envolvem os dois conceitos explorados por Nicholson, constituindo elementos bastante sutis. Sobre as similaridades, tanto o “determinismo biológico”, quanto o “fundacionalismo biológico” fazem referência aos elementos corporais – e aos critérios biológicos, portanto – com variados graus de influência e

⁷ Em versão literal da nota de rodapé de Rubin: **“A mulher não se vestirá de homem, nem o homem se vestirá de mulher: aquele que o fizer será abominável diante do SENHOR, seu Deus. (Deuteronômio, 22,5; o destaque não é meu)”*

determinação. Por sua vez, o primeiro distingue-se do segundo na medida em que “o fundacionalismo biológico permite que os dados da biologia *coexistam* com os aspectos de personalidade e comportamento” (NICHOLSON, 2000, p. 12, grifo nosso), forma como foi explicitado por Rubin em “*Traffic of women*”. Para esclarecer melhor esse constructo, buscaremos guarida na explicação de Mariano (2005):

Na formulação de Gayle Rubin sobre o ‘sistema sexo/gênero’, esses termos não aparecem como opostos; diferentemente disso, o **‘sexo’ atua como uma base para a construção do gênero**. Nessa abordagem sexo continua sendo visto com um aspecto biológico [...] De acordo com a interpretação de Linda Nicholson, **“aqui o biológico foi assumido como a base sobre a qual os significados culturais são constituídos. Assim, no momento mesmo em que a influência do biológico está sendo minada, está sendo também invocada”**. (Nicholson, p. 11) A essa abordagem Nicholson dá o nome de “fundacionalismo biológico”. (MARIANO, 2005, p. 490, grifo nosso).

Muito embora o advento do fundacionalismo biológico se diferencie, avançando algumas posições na “escala evolutiva” da compreensão do gênero, isso não significa que não foram encontradas limitações nessa linha de raciocínio. Tal como apontado anteriormente, a principal crítica a incidir sob a teoria fundacionalista apresentada por Gayle Rubin é o paradoxo envolvendo “o enigma da igualdade”, parafraseando o artigo de Joan W. Scott (2005) assim intitulado.

Isso porque, segundo argumenta Linda Nicholson, a partir do momento em que uma teoria que tende a adotar o construcionismo social *reconhece a existência de aspectos comuns* entre as mulheres (mesmo sem fazer menção ao aparato reprodutivo feminino), embora não apresente um determinismo biológico em sentido estrito, ela de certa forma reconhece que esse “aspecto comum dos corpos das mulheres leve a uma reação comum num largo espectro de contextos culturais”, o que segundo a autora, significa apenas uma pequena diferença que a separa do determinismo biológico estrito. (NICHOLSON, 2000, p. 24).

Nicholson (2000, p. 13) sustenta que o fundacionalismo biológico até permite o reconhecimento de diferenças entre as mulheres, contudo, isso acontece de forma limitada e problemática. Nesse sentido, Mariano (2005) esclarece as palavras da autora, e aduz que “o problema está no modo de conceber a articulação entre as diferenças”, uma vez que abundam críticas a explicações (também feministas) que tentam “teorizar sobre as diferenças entre as mulheres, adicionando variáveis como raça e classe social, mas sem dar conta das formas de intersecção entre essas diferenças” (MARIANO, 2005, p. 491), gerando a tendência de ver o gênero como elemento “em comum, e aspectos de raça e classe como indicativos do que elas têm de diferente.” (NICHOLSON, 2000, p. 13).

Confrontadas com a necessidade e o desafio de analisar as diferenças dentro da própria categoria de gênero, que as feministas insistiram na *problematização da lógica binária masculino/feminino* e suas derivações, concebendo-a como *fundadora de hierarquias e desigualdades*. Para contornar essas limitações, as principais teóricas do feminismo contemporâneo têm adotado cada vez mais as abordagens pós-estruturalistas, especialmente a desconstrução no sentido proposto por Derrida. Dentre as principais pensadoras que trabalharam a partir desse viés, estão Joan W. Scott, Judith Butler, Seyla Benhabib, Chantal Mouffe, Paul Beatriz Preciado, Nancy Fraser, entre outras – mostrando que por trás da riqueza e qualificação dos debates, o feminismo da atualidade também aparece marcado por profundas divergências no interior do próprio movimento.

Embora seja arriscado estabelecer um marco cronológico único, pode-se dizer que os primeiros sinais indicativos dos confrontos teóricos que viriam a dominar a cena no recém-inaugurado século XXI surgiram em meados dos anos 70, em muito influenciados pela obra “História da sexualidade”, de Michel Foucault. Lançada em 1976, essa publicação foi uma das primeiras a questionar a ideia de uma sexualidade universal e o modelo heteronormativo vigente, desconstruindo o corpo, o gênero e as identidades sexuais. Suas ideias abriram os caminhos para as feministas contemporâneas repensarem o binarismo sexo/gênero, natureza/cultura, e a própria definição do significado de homem e mulher, que conforme preconizou a teoria foucaultiana, sustenta que os corpos situam-se na ordem do discurso.

É importante salientar que o dilema flagrado após “*The traffic of women*” ocorre principalmente após a denúncia de ativistas negras (inicialmente nos EUA, espalhando-se pelo mundo na sequência, em muito impulsionadas pela emergência dos estudos pós-coloniais) e demais minorias que não se viam representadas na figura da “mulher universal”. Essa visão contesta especialmente o discurso perpetrado pelas feministas da segunda onda (Beauvoir, Friedan, Rubin), que analisaram a condição da mulher de um ponto de vista generalizante, mas que de certa forma refletia unilateralmente a realidade e as demandas da mulher branca, burguesa, ocidental e de classe média.

O conceito de gênero e as ideias sistematizadas por Joan W. Scott foram primordiais para a sua compreensão enquanto uma categoria de análise histórica. Sobrepondo-se ao sistema “sexo-gênero”, no entendimento desta autora, “gênero” constituiria a definição mais adequada, uma vez que seu caráter universalizante permite contemplar manifestações que não enquadrem-se ou estejam restritas à lógica que atribui a presença de pênis a um sexo/gênero masculino, ou à presença de vagina/útero necessariamente vinculados a um sexo/gênero feminino, “coerência” necessária ao modelo binário de gênero. Essa concepção mais

abrangente do significado de gênero reconhece, portanto, não só as formas de parentesco, mas também sua influência na articulação de campos discursivos, políticos, históricos e de poder.

Nesses termos, Scott (1995) defende que “o núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de *relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos*, e o gênero é uma *forma primeira de significar as relações de poder*”, mostrando que gênero é uma categoria política e eminentemente relacional – entendimento que situa mulheres e homens em termos recíprocos, em que nenhuma compreensão de qualquer um deles pode existir através de perspectivas inteiramente opostas ou separadas. (SCOTT, 1995, p. 86; 72, grifo nosso).

Na maioria das vezes, a atenção voltada ao gênero não aparece de maneira explícita: está introjetada de forma oculta nas relações cotidianas, nos currículos escolares, nos discursos institucionais, na repercussão das mídias e na composição do poder político. Se observarmos com mais cuidado, podemos perceber que, na realidade, o gênero encontra-se inscrito em tudo o que nos rodeia, constituindo uma dimensão decisiva da organização da igualdade e desigualdade. Nesse contexto, Scott argumenta que as estruturas hierárquicas estão alicerçadas em compreensões generalizadas da relação supostamente natural entre homem e mulher: “O gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas.” (SCOTT, 1995, p. 88).

No entanto, embora situe primeiramente que noções como “homem” e “mulher” devam ser consideradas em termos relacionais, Scott afirma que essas duas personificações de gênero não são únicas, legitimando, portanto a ideia de que é preciso “rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária”, que viabilize uma historicização e a desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual. (SCOTT, 1995, p. 84). Mesmo sem associar-se ou fazer referência direta a nenhuma vertente específica dentro do feminismo, Scott alerta para se ter cuidado com a noção histórica que adota o sistema de representação e oposição binária como forma categórica para se pensar o masculino e o feminino.

Segundo a autora, tais “afirmações normativas dependem da rejeição ou da repressão de outras possibilidades alternativas e às vezes têm confrontações abertas ao seu respeito”. Assim, além de negar outras manifestações que escapam desse esquema dualista, a posição que emerge como dominante, via de regra, é declarada como a única possível. Como consequência, a história subsequente aos processos de dominação é apresentada nos livros e

narrativas como “se essas posições normativas fossem o produto de um consenso social e não de um conflito”. (SCOTT, 1995, p. 86-87).

Considerando que “questões sociais e problemas sociológicos caminham juntos” (SCAVONE, 2008, p. 178), a conquista gradual de direitos femininos ao voto, à liberdade sexual e independência financeira, foram fenômenos que, à medida em que eram incorporados ao cotidiano das mulheres ocidentais, demandavam um olhar científico diferenciado e voltado a interpretar aquela nova realidade social. Destarte, a própria evolução do campo teórico nos Estudos de Gênero, tem relação direta com a heterogeneidade de experiências vivenciadas por mulheres e homens impactados pela revolução feminista:

Assim, os problemas relacionados ao trabalho, à saúde, à política, à educação, à família, à religião, à violência, às ciências, à cultura, à identidade, ao corpo, às tecnologias produtivas e reprodutivas, e à sexualidade passaram a ser tratados com o ‘olhar de gênero’. E foi esse olhar que deu visibilidade às relações de dominação e poder que dividem o mundo social em gêneros e que questionaram uma ordem sexual tida como natural. Como explicar a ausência das mulheres na política? Ou então, por que a educação familiar e escolar define e reitera funções e ‘papéis’ sociais sexuados? E por que a recorrência da violência de gênero, da sexualidade domesticada, da identidade enclausurada? **As urgências sociais orientam, em grande medida, os objetos das pesquisas sociológicas.** (SCAVONE, 2008, p. 178, grifo nosso).

Para contemplar todos os matizes que a noção de gênero impôs no limiar do novo milênio, Scott portanto sugere que a nova pesquisa histórica deve orientar-se de modo a “explodir a noção de fixidade, descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva a aparência de uma permanência eterna na representação binária dos gêneros”, análise que deve incluir necessariamente uma noção do político, tanto quanto voltar-se a estudar a influência das relações de gênero nas instituições e organizações sociais, sob um viés de classe, raça, etnicidade, geração, ou qualquer processo social. (SCOTT, 1995, p. 86; 88).

A ideia que rompe e contesta o dualismo de gênero que conhecemos, tem como expoente a pensadora feminista contemporânea Judith Butler. Essa filósofa norte-americana provocou uma quebra radical de paradigmas no âmbito dos estudos de gênero e no feminismo como um todo, justamente por questionar a análise existente dentro da própria teoria feminista que prevê a existência de dois gêneros bem definidos, ou seja, a ideia de que somente uma identidade composta por caracteres *ou* masculinos *ou* femininos detêm a legitimidade de serem “os sexos verdadeiros”.

Quebrando a rigidez das fronteiras sob as quais repousam os dualismos compostos por sexo/gênero, biologia/cultura, heterossexualidade/homossexualidade, homem/mulher, masculino/feminino, para questionar os limites que cada categoria impõe na construção dos

sujeitos, que Judith Butler inaugura a chamada teoria *queer*. Ancorada fortemente no pós-estruturalismo francês e na desconstrução como um método de crítica literária e social, esta teoria surge como uma vertente alternativa voltada a contestar os conhecimentos e hierarquias sociais dominantes.

Em tradução literal, “*queer*” no inglês significa estranho, fora do padrão, compreendido ainda como bizarro, ridículo, esquisito, excêntrico, raro. Tal expressão também é utilizada no idioma bretão como a forma pejorativa para fazer referência a homens e mulheres homossexuais. Louro esclarece que para Butler (1999), o simbolismo que esse insulto carrega,

traz a força de uma invocação sempre repetida, um insulto que ecoa e reitera os gritos de muitos grupos homófobos, ao longo do tempo, e que, por isso, **adquire força, conferindo um lugar discriminado e abjeto àqueles a quem é dirigido.** Este termo, com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, ***queer* significa colocar-se contra a normalização** – venha ela de onde vier. **Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante.** (LOURO, 2001, p. 546, grifo nosso).

Louro assevera que, tanto o substrato foucaultiano sobre a construção discursiva das sexualidades, quanto a operação de desconstrução proposta por Jacques Derrida, são os aportes fundamentais nos quais podemos situar a teoria *queer*. A autora destaca que, no sentido proposto por Derrida, a ação que compreende o “desconstruir” não implica necessariamente em anular ou destruir as bases nas quais tudo o que conhecemos por “gêneros masculino ou feminino” estão erigidas. Na realidade, “ao se eleger a desconstrução como procedimento metodológico, está se indicando um modo de questionar ou de analisar e está se apostando que esse modo de análise pode ser útil para desestabilizar binarismos linguísticos e conceituais”:

Conforme Derrida, a lógica ocidental opera, tradicionalmente, através de binarismos: este é um pensamento que elege e fixa como fundante ou como central uma idéia, uma entidade ou um sujeito, determinando, a partir desse lugar, a posição do ‘outro’, o seu oposto subordinado. **O termo inicial é compreendido sempre como superior, enquanto que o outro é o seu derivado, inferior.** Derrida afirma que essa lógica poderia ser abalada através de um processo desconstrutivo que estrategicamente revertesse, desestabilizasse e desordenasse esses pares. Desconstruir um discurso implicaria em minar, escavar, perturbar e subverter os termos que afirma e sobre os quais o próprio discurso se afirma. (LOURO, 2001, p. 548, grifo nosso).

Tal desentendimento sobre o real sentido que abarca o “desconstruir” de Derrida, reproduziu-se em grande medida na teoria *queer* de Butler, especialmente na crítica que a considera responsável por esvaziar o “sujeito uno” do feminismo. Tal questão foi esclarecida pela autora nos seguintes termos:

Tomar a construção do sujeito como uma problemática política não é a mesma coisa que acabar com o sujeito; **desconstruir o sujeito não é negar ou jogar fora o conceito**; ao contrário, a desconstrução implica somente que suspendemos todos os compromissos com aquilo a que o termo “o sujeito” se refere, e que examinamos as funções linguísticas a que ele serve na consolidação e ocultamento da autoridade. **Desconstruir não é negar ou descartar, mas pôr em questão e, o que talvez seja mais importante, abrir um termo, como sujeito, a uma reutilização e uma redistribuição que anteriormente não estavam autorizadas.** (BUTLER, 1998, p. 24, grifo nosso).

Ciente de que a “mera ‘identidade’ como ponto de partida jamais se sustenta como base sólida de um movimento político feminista” (BUTLER, 1998, p. 24), o paradoxo existente na ação de se desconstruir o ideal do sujeito universal, ainda que já superada a categoria “mulher” para “mulheres”, Butler sugere que mesmo a categoria no plural acaba sendo limitadora.

Butler cita como exemplo a década de 1980, “quando o ‘nós’ feminista foi atacado com justiça pelas mulheres de cor que diziam que aquele ‘nós’ era invariavelmente branco e que em vez de solidificar o movimento, era a própria fonte de uma dolorosa divisão.” (BUTLER, 1998, p. 24). A autora diz que, mesmo no contexto das lutas emancipatórias e de demandas por democratização, pode-se adotar, sem perceber, os mesmos modelos de dominação pelos quais se estavam submetidas, provando que “um modo da dominação funcionar é mediante a regulação e produção de sujeitos.” (BUTLER, 1998, p. 24).

Bebendo da fonte das ciências linguísticas, especialmente a partir da semântica da fala e do discurso proposta pelo filósofo da linguagem John Langshaw Austin (1980), Butler concebe uma visão original que “desestabiliza a noção de identidade como pré-existente (pré-discursiva), imutável, defendendo que ela se constitui através da imitação e repetição”. (FREITAS, 2011, p. 24).

Nesse sentido, Freitas pondera que a autora parte de um substrato teórico

cujas principais premissas possuem raízes linguísticas, e **propõe uma visão crítica sobre a normalização da sexualidade, que legitima alguns grupos e marginaliza outros.** Como gênero é constituído na *performatividade*, os discursos e as performances de gênero e sexualidade são produzidos, regulados e reiterados por normas que estabelecem como homens e mulheres devem agir – o que Butler identifica como heteronormatividade. Como as elocuições performativas não são descritivas, antes, elas prescrevem e agem, **as nomeações generificadas, como as**

clássicas *É uma menina ou É um menino*, instauram um binarismo redutor e uma *heterossexualidade compulsória*, termo cunhado por Butler (2003). (FREITAS, 2011, p. 25, itálico da autora).

Esse longo percurso composto por avanços científicos e no pensamento humano, está inegavelmente conectado ao histórico de conquistas amealhadas pelo movimento feminista, que abriu os caminhos para a consolidação dos Estudos de Gênero. A extensão de suas veredas e a riqueza do campo a atravessar um sem-número de disciplinas, permitiu pensar o gênero e as identidades a partir de uma perspectiva holística, enxergando o ser humano na essência daquilo que nos une, que é a nossa própria humanidade.

Não obstante o salto evolutivo proporcionado pelas últimas décadas, ainda persiste no imaginário contemporâneo um ideário pautado em um essencialismo de caráter estritamente biológico que, muitas vezes utilizado para legitimar o discurso mítico milenar das religiões, continua a situar nos limites do sagrado e do profano elementos que não prescindem de validação para reconhecer qualquer indivíduo como ser humano. Nesse contexto eminentemente excludente, o que muitas vezes é exceção acaba tornando-se a regra, coagindo pessoas a adequar-se a um padrão imposto.

Esse processo que produz os corpos e os sujeitos, constrange e delimita os papéis atribuídos a cada gênero desde sua origem – e de maneira cada vez mais precoce, a exemplo dos exames de ecografia fetal. O artifício da linguagem possui o condão de transformar um sujeito neutro em “ele” ou “ela”, interpelação fundante na qual o gênero é reiterado por inúmeras autoridades em diversos espaços de tempo, reforçando ou contestando esse efeito aparentemente “natural” da identidade. De tal sorte, a nomeação aparece simultaneamente como sendo “o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma”, repetição que se aproxima da ideia de *habitus* problematizada por Bourdieu. (BUTLER, 1999, p. 116).

A percepção do corpo e do aparelho reprodutor que carregamos ao nascer, como nos sentimos em relação ao nosso próprio gênero, e a manifestação dos desejos sexuais, são três dimensões distintas de uma experiência que é individual. Embora esse arranjo possa variar de acordo com cada indivíduo, as normas explícitas ou subliminares no que tange à regulamentação da sexualidade também fazem parte de um produto historicamente construído. Tal como refere Pino (p. 168), o exemplo emblemático de indivíduos *intersex*, mostra quão necessária é a coerência entre os diversos caracteres que compõem a identidade, para a “aceitabilidade” de seus corpos e vidas:

Assim, a experiência *intersex* revela a história de corpos controlados por saberes e práticas médicas, submetidos a uma variedade de tipos de normalização que visam não só designar o “sexo verdadeiro”, mas também a **correlação** entre corpo, comportamento, sexualidade e caracteres secundários do corpo (barba, seios, pêlos, entonação da voz, largura dos ombros). Essa experiência suscita **importantes reflexões acerca de como os corpos são construídos em nossas sociedades e sua importância biopolítica para a construção das identidades, assim como o estranhamento causado por corpos que não se enquadram nos ideais normativos e que “precisam” ser *des-feitos* para atingir um mínimo de humanidade.** (PINO, 2007, p. 168-169, grifo nosso).

No primeiro volume do clássico intitulado “História da Sexualidade”, Michel Foucault sustenta que até o final do século XVIII, três grandes códigos – o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil – regiam as práticas sexuais, definindo como “normal” a sexualidade exercida dentro dos limites do casamento entre homem e mulher. Seguindo as orientações previstas pelo economista e criador da demografia Thomas Malthus, no início do século XIX o sexo passou a ser objeto de preocupação estatal e foco de disputa política, regulando as práticas sexuais de modo a assegurar o crescimento ou a contenção populacional através de uma relação sexual que fosse economicamente útil, mas também politicamente conservadora. (FOUCAULT, 1999, p. 38; 136).

Nas palavras de Foucault, por detrás dessa “economia política da população, formase toda uma teia de observações sobre o sexo” (FOUCAULT, 1999, p. 29). Essa perspectiva inaugurou um verdadeiro dispositivo de regulação dos corpos, cuja engrenagem passava necessariamente pelo rito da confissão. Segundo os ensinamentos deste autor, a história da sexualidade não é linear, e não há uma cronologia fixa ou “uma política sexual unitária” (1999, p. 115) que possa ser aplicada a todos os níveis e classes da sociedade.

Na mesma direção, Carrara et al. apontam para a complexa interação existente entre as instituições de socialização primária:

A família, a escola, a religião, a ciência, a lei e os governos esforçam-se para determinar não só o que é sexo, mas para definir os limites do que ele deve ser. Ou mesmo, para estipular quando, como, onde e com quem se pode fazer sexo. Quase sempre, essas prescrições são transmitidas e justificadas em nome de uma ordem universal e imutável, fundada seja no sagrado, seja na natureza. (CARRARA et al., 2010c, p. 24).

Por isso se diz que essa cronologia das técnicas de controle vem de longe: colocar em palavras o que se passa na esfera íntima, está, desde a Idade Média, entre os rituais mais importantes vistos nas sociedades ocidentais. A inquisição ilustra bem a perseguição contumaz daqueles ou daquelas que se desviavam dos preceitos católicos, por isso a vigilância da vida privada tornou-se uma verdadeira obsessão para os membros da igreja. Como

mecanismo de controle, “a pastoral cristã inscreveu, como dever fundamental, a tarefa de fazer passar tudo o que se relaciona com o sexo pelo crivo interminável da palavra.” (FOUCAULT, 1999, p. 24).

Na cruzada pela purificação dos pecados terrenos, Foucault assevera que “desde a penitência cristã até os nossos dias que o sexo tem sido matéria privilegiada de confissão” (FOUCAULT, 1999, p. 60). Na interpretação de Chauí (1985, p. 103), essa sobreposição origina-se na ordem repressora dos sete pecados capitais (soberba, avareza, luxúria, ira, gula, inveja e preguiça). Embora estes ocupem níveis semelhantes de reprovação moral, qualquer ação (dominar, reter, encolerizar-se, comer, querer algo visto com outrem, descansar) transforma-se em pecado capital quando cometido em demasia – excesso que está, por excelência, representado pela luxúria/pulsão sexual. (CHAUÍ, 1985, p. 103).

Sem desligar-se totalmente da temática do pecado, a moderna ciência sexual inaugurada em fins do século XVIII transcende os limites da instituição eclesiástica, passando gradativamente ao domínio da pedagogia, da medicina, psiquiatria, psicanálise e economia. Foucault argumenta que esse processo “fazia do sexo não somente uma questão leiga, mas negócio de Estado; ou melhor, uma questão em que todo o corpo social e quase cada um de seus indivíduos eram convocados a porem-se em vigilância.” (FOUCAULT, 1999, p. 110).

Nesse processo de transição histórica, um mesmo relato passava a gerar consequências e interpretações distintas: o antigo ritual de confissão dos pecados a um padre, onde este julgava o indivíduo na esfera moral e transcendental, tornava-se agora uma anamnese colhida pelo médico, diagnóstico composto pelos “sintomas” apresentados pelo paciente. O julgamento sobre a conduta sexual continuava a existir, porém, transcendia a ordem exclusiva do sagrado e do profano, para uma classificação novamente binária em “sexualidade normal” ou patológica. (FOUCAULT, 1999, p. 111)

Assim, o ato de confessar constitui elemento central na produção das verdades e manutenção da ordem dos poderes religiosos e civis, permanecendo até os dias de hoje como “a matriz geral que rege a produção do discurso verdadeiro sobre o sexo” (FOUCAULT, 1999, p. 58; 62). No caminho de produção das “verdades” sobre o sexo, a relação de poder que se estabelece no ritual da confissão, fez da palavra obtida um instrumento de controle e gestão da vida humana. Na realidade, se está diante de um deslocamento de poderes: seja ele exercido predominantemente pelo monarca, pela igreja ou pelo saber científico, há uma gestão de vida e morte da população – núcleo do conceito de biopolítica/biopoder proposto por Foucault (1999, p. 128-132). Nessa dinâmica, a instância de poder (representada pela figura do rei, do padre ou do médico/psicanalista) que requer a confissão, “impõe-na, avalia-a

e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar”, gerando repercussões no indivíduo a partir de um julgamento que “inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação”. (FOUCAULT, 1999, p. 61).

Lugar por excelência da chamada psiquiatrização do sexo, foi no âmbito da família burguesa que surgiram os primeiros alertas para as patologias e perversões sexuais, vigilância que era exercida sobre a sexualidade das crianças e adolescentes, lado a lado com a medicalização minuciosa dos corpos e da sexualidade feminina. A “histerização” da mulher faz parte de um projeto feito “em nome da responsabilidade que elas teriam no que diz respeito à saúde de seus filhos, à solidez da instituição familiar e à salvação da sociedade.” (FOUCAULT, 1999, p. 137).

Da família burguesa ou aristocrática, o dispositivo de controle da sexualidade disseminou-se para as camadas populares mediante campanhas de moralização das famílias, difundindo entre o proletariado urbano os “valores burgueses da honestidade, da laboriosidade, da vida regrada e dessexuada, do gosto pela privacidade, eliminando as práticas populares consideradas ameaçadoras para a estabilidade da ordem social.” (RAGO, 1985, p. 26-27). Por fim, Foucault atribui às descobertas científicas em hereditariedade e genética, o fato gerador responsável por consolidar o dispositivo da sexualidade em todo o tecido social. Nessa perspectiva, o sexo – e tudo a ele relacionado – passava a ser a explicação e a chave para compreender e até mesmo modificar os rumos da espécie humana:

A análise da hereditariedade colocava o sexo (as relações sexuais, as doenças venéreas, as alianças matrimoniais, as perversões) em posição de “responsabilidade biológica” com relação à espécie; não somente o sexo podia ser afetado por suas próprias doenças mas, **se não fosse controlado, podia transmitir doenças ou criá-las para as gerações futuras; ele aparecia, assim, na origem de todo um capital patológico da espécie.** Daí o **projeto médico, mas também político**, de organizar uma **gestão estatal** dos casamentos, nascimentos e sobrevivências; o sexo e sua fecundidade devem ser administrados. **A medicina das perversões e os programas de eugenia foram, na tecnologia do sexo, as duas grandes inovações da segunda metade do século XIX.** Inovações que se articulavam facilmente, pois a teoria da “degenerescência” permitia-lhes referirem-se mutuamente num processo sem fim [...] O conjunto perversão-hereditariedade-degenerescência constituiu o núcleo sólido das novas tecnologias do sexo. (FOUCAULT, 1999, p. 111-112, grifo nosso).

Assim está posto o chamado dispositivo da sexualidade. Com base em quatro grandes vetores estratégicos coexistentes entre si, instaurou-se uma verdadeira máquina de saber e poder a respeito do sexo. Nas palavras do autor, nessas “linhas de ataque” (FOUCAULT, 1999, p. 137) estavam a “*histerização do corpo da mulher*”, cujo corpo deveria atender apenas às exigências biológicas da maternidade e cuidado com a família; a “*pedagogização do sexo da criança*”, a qual deveria ser protegida dos supostos males físicos

e mentais da masturbação; a “*socialização das condutas de procriação*”, com a interposição de medidas fiscais, econômicas e políticas à fecundidade dos casais unidos em matrimônio; e por fim, a “*psiquiatrização do prazer perverso*”, onde procurou-se catalogar as formas pelas quais os instintos sexuais se manifestavam, classificando clinicamente a conduta sexual “normal” e a “anormal”. (FOUCAULT, 1999, p. 99-100).

Na psiquiatrização das perversões, o sexo foi reduzido à sua função biológica, buscando no instinto de reprodução da espécie um sentido ou finalidade para os órgãos que compõem nosso aparelho sexual/anatomofisiológico. Essa interpretação biológica do sexo forneceu as bases para o discurso essencialista que legitima apenas a sexualidade “útil”, isto é, voltada à procriação. (FOUCAULT, 1999, p. 144).

A sedimentação desse modelo excludente não limitou-se apenas às práticas sexuais, estendendo-se para todas as manifestações da identidade que não estejam adequados à norma. Para muitas pessoas, no decurso da história da sexualidade, o ato de negar a própria vida, mutilando dia após dia a própria identidade, muitas vezes diz respeito a uma questão de sobrevivência. Mesmo nas democracias mais avançadas do século XXI, corpos, gêneros, desejos, e uma enorme variedade de outras características identitárias que por ventura escapem ao padrão imposto como normal ou “correto”, estão sujeitas a sofrer as mais variadas formas de violência.

Na infância, as fronteiras que separam os conceitos de certo ou errado ainda não estão bem definidas, assim como a compreensão de temas considerados tabu entre os adultos. Conforme exposição de Loos et al. (1999, p. 2), o processo no qual a criança assimila e/ou questiona os significados de suas condutas integra um importante aspecto afetivo do desenvolvimento moral. Assim como ocorre com suas capacidades cognitivas, sentimentos morais negativos, tais como a culpa e vergonha, são apreendidos em etapas. Partindo da compreensão do caráter transgressor de normas vigentes em determinado período e contexto social, a culpa aprimora-se gradualmente, sendo influenciada pelos padrões de moralidade e métodos disciplinares sob os quais as crianças estão expostas ao longo da vida. (HARRIS, 1989, apud LOOS et al., 1999).

Não é raro, portanto, que a espontaneidade e o desprendimento característico das crianças muito pequenas sofra com a intervenção dos adultos, especialmente no que se refere na expressão de seu gênero e sua sexualidade. No artigo intitulado “Quem defende a criança *queer*?”, Paul Beatriz Preciado traz uma série de questionamentos sobre o conceito ideal de família e a suposta tutela ao melhor interesse da criança que núcleos conservadores contrários aos métodos de reprodução assistida/adoção por casais homoafetivos, acreditam proteger.

Em um relato com fortes referências biográficas, Preciado recorda a própria experiência como uma criança que se sentia inadequada aos padrões de gênero estipulados ao seu sexo biológico. Aos sete anos, quando estudava em uma escola católica na Espanha franquista, a atividade proposta em sala de aula era desenhar como seria a sua própria família no futuro, e a família imaginada por Paul não era a “correta”. Associando seu desenho (que não representava o modelo heteronormativo de pai, mãe e filhos) a outros comportamentos considerados inadequados ao seu gênero, sem demora, a escola recomendou à família de Paul que o levassem a um “a um psiquiatra, para consertar o mais rápido possível o seu problema de identificação sexual.” (PRECIADO, 2013, p. 1).

A situação relatada por Preciado, traz subentendidos dois aspectos importantes: 1) que o gênero continua sob o domínio da biologia, onde o comportamento que não segue o padrão deve necessariamente ser medicalizado; e 2) que a criança, por muito tempo considerada apenas “um ser em devir”, ainda não sabe o que sente ou o que faz. Segundo esta lógica, as manifestações “desviantes” de gênero e sexualidade não fazem parte da sua personalidade definitiva, e são passíveis, portanto, de reparação. Na visão de Preciado, a autodeterminação infantil está constantemente “privada de qualquer forma de resistência”:

A biopolítica é vivípara e pedófila. A reprodução nacional depende disso. A criança é um artefato biopolítico que garante a normalização do adulto. A polícia de gênero vigia o berço dos seres que estão por nascer, para transformá-los em crianças heterossexuais. **A norma ronda os corpos meigos. Se você não é heterossexual, é a morte o que te espera. A polícia de gênero exige qualidades diferentes do menino e da menina.** Dá forma aos corpos com o objetivo de desenhar órgãos sexuais complementares. Prepara a reprodução da norma, da escola até o Congresso, transformando isso numa questão comercial. (PRECIADO, 2013, p. 1, grifo nosso).

No Ocidente cristão, medicalizar, anular/negar/sublimar caracteres da identidade e fazer com que o indivíduo “caiba” na norma, é mais conveniente do que procurar alternativas para que essa pessoa seja respeitada e viva em harmonia os demais. Na visão essencialista, o que é “natural” possui status de verdade: o sexo biológico e sua funcionalidade dita a verdade sobre nossos corpos e gêneros. Pino (2007, p. 159) salienta que essa lógica perpassa todos os corpos, contudo, há casos em que essa imposição normativa cultural radicaliza-se, a exemplo de pessoas com o sexo biológico indefinido. Assim,

há uma lógica social e cultural que bane a autonomia corporal e nega reconhecimento social àqueles que não são identificados com os ideais normativos do sexo e sua lógica binária e heterossexista. Lógica esta que perpassa todos os corpos, mas que, no caso dos *intersex*, se radicaliza, pois são indivíduos que nascem com corpos diferenciados, aos quais **não se atribui reconhecimento como um corpo possível, mas como um corpo que tem de ser des-feito para se enquadrar** naquilo que é considerado normal em nossa sociedade. (PINO, 2007, p. 159, grifo nosso).

Mas será que hoje, com tantos artefatos tecnológicos criados pela inteligência humana, essa visão se sustenta? Achamos normal interagir com outro ser humano a partir de sua imagem incorpórea em uma caixa/tela fina como a televisão ou *smartphone*, e é comum “falarmos” com pessoas do outro lado do mundo através de teclados. As pessoas hoje surpreendem-se menos em poder “andar pelo céu” milhares de quilômetros em poucas horas, sentados confortavelmente em gigantescos pássaros de aço, ou em ouvir a voz artificial de uma pessoa querida saindo de um objeto pequeno como o celular, do que ver um menino usar vestido e batom, ou uma menina que diz que não quer ter bebês quando crescer pois vai ser astronauta.

Tal quadro situa como imperativo a seguinte reflexão: o princípio da proteção integral da criança, previsto em convenções e tratados reconhecidos internacionalmente, reconhece *de fato* os direitos das crianças expressarem-se como são? A família, a escola e o Estado, garantem o direito fundamental a uma infância livre de preconceitos? Com base na própria história, Preciado ilustra que os mecanismos “invisíveis” de poder e dominação aprofundados por Bourdieu e Foucault, causam prejuízos reais inestimáveis às vidas de todos – meninas, meninos, mulheres, homens, e com consequências mais graves ainda a quem não “cabe” nessas fronteiras de gênero, tal como as crianças *intersex*, que têm seus corpos mutilados ainda bebês (em geral reconstruídos em femininos)⁸, para adequar seu sexo à um gênero que ainda não se manifestou:

[...] Eu tinha um pai e uma mãe, mas eles foram incapazes de me proteger da depressão, da exclusão, da violência. O que o meu pai e minha mãe protegiam não eram os meus direitos de criança, mas as normas sexuais e de gênero que dolorosamente eles mesmos tinham internalizado, através de um sistema educativo e social que castigava todas as formas de dissidência com a ameaça, a intimidação, o castigo, e a morte. Eu tinha um pai e uma mãe, mas nenhum dos dois pôde proteger o meu direito à livre autodeterminação de gênero e de

⁸ Conforme a explanação de Pino (2007), “o conhecimento científico pode ajudar a decidir, mas são os ditames sociais e as crenças no gênero que definem o sexo. Designar alguém como homem ou mulher é uma decisão social, de forma que as atitudes dos médicos são orientadas para manter os sinais e as funções corporais socialmente destinadas a cada sexo. Segundo Cabral, os protocolos médicos são atravessados por questões de gênero, sendo também misóginos, homofóbicos e heterossexistas. Na maioria dos casos criam-se corpos femininos por questões que transcendem a ordem biológica e cirúrgica, pois tanto do ponto de vista médico e do saber biológico, quanto dos anseios sociais é mais fácil criar corpos passivos aos quais se exige pouca atividade e sensibilidade, no ditado médico, *It’s easier to poke a hole than to build a pole* (É mais fácil cavar um buraco do que construir um poste). Criar um órgão como o pênis que possa vir a não desempenhar a funcionalidade e os atributos da masculinidade é mais complicado para a ordem cultural e social (Cabral & Benzur, 2005:291). Em concordância com os argumentos de Cabral, a pesquisa da socióloga Sharon Preves demonstra a mesma situação, das 37 pessoas *intersex* entrevistadas, em 81% dos casos as pessoas No entanto, contrariando o mote que justifica a “feminilização”, Paula Sandrine Machado (2005a) mostra que em decorrência do desenvolvimento das técnicas cirúrgicas é igualmente possível a “construção” tanto de um pênis como de uma vagina.” (PINO, 2007, p. 157-158).

sexualidade. **Eu fugi desse pai e dessa mãe** que Frigide Barjot⁹ exige para mim, **a minha sobrevivência dependia disso. Assim, ainda que tivesse um pai e uma mãe, a ideologia da diferença sexual e a heterossexualidade normativa roubaram eles de mim.** O meu pai foi reduzido ao papel de representante repressivo da lei de gênero. A minha mãe foi privada de tudo o que podia ir além da sua função de útero, de reprodutora da norma sexual. A ideologia de Frigide Barjot (que está ligada com o franquismo católico nacional daquela época) **impediu àquela criança que eu era ter um pai e uma mãe que poderiam me amar e cuidar de mim.** (PRECIADO, 2013, p. 1, grifo nosso).

O curioso é que mesmo uma família considerada “correta” (composta por um pai masculino, e uma mãe feminina, unidos em matrimônio) não conseguiu impedir que ela apresentasse uma identidade de gênero além daquelas duas que lhe foram apresentadas desde bebê. Nas palavras do autor, a ideologia binária heteronormativa foi a principal responsável por impedir à criança que foi, de ter um pai e uma mãe – e também um sistema – preparados a respeitar, amar e cuidá-la da forma como ela nasceu, reconhecendo como legítimo o modo único como o gênero se manifestou em seu corpo/personalidade.

Já na posição adulta que observa criticamente o meio em que vive, Preciado apresenta um outro lado da questão, e convida-nos a pensar pelo ponto de vista da criança que muitos (as) de nós mesmos (as) fomos, mas que em algum momento da vida, magicamente passamos a esquecer:

E me revolto hoje em nome das crianças que esses discursos falaciosos esperam preservar. **Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança *queer*, bicha, sapatão, transexual ou transgênero?** Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? **Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero?** (PRECIADO, 2013, p. 1, grifo nosso).

Partindo destas provocações sobre o despertar do gênero, o capítulo a seguir traz uma revisão da bibliografia sobre os diferentes sentidos atribuídos à infância no decurso da história ocidental e as principais teorias sociológicas que fundamentam os estudos contemporâneos sobre a infância. Na sequência, o aprofundamento analítico irá centrar-se nos anos iniciais da construção do gênero: como ocorrem os processos de aprendizagem em crianças pequenas, buscando conhecer de que forma ocorre a sua socialização. Como – e quem – define o modo “correto” de ser menino ou menina?

⁹ Pseudônimo de Virginie Merle, humorista francesa que se converteu em “consultora católica” contra a adoção de crianças ou métodos de reprodução assistida por casais LGBT. Na manifestação ocorrida em Paris em 13/01/2013, foi a porta-voz do movimento que dizia pretender a promoção do direito da criança contra o projeto do governo socialista, de François Hollande, para aprovar a união entre pessoas do mesmo sexo. Fonte disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Frigide_Barjot>. Acesso em: 10 jun. 2015.

3 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS INFÂNCIAS E O FAZER EDUCACIONAL DE MENINOS E MENINAS

Pesquisar como ocorre a socialização de gênero de meninos e meninas na escola exigiu a escolha de aportes teóricos que situem adequadamente o objeto estudado. Assim, o quadro interpretativo utilizado para embasar o estudo empírico, consistirá na apropriação dos conceitos de gênero e infância, e a influência desses estudos no âmbito das Ciências Sociais, mais especificamente os impactos gerados à Sociologia da Educação.

Constitui certo consenso entre a literatura corrente que o valor e o reconhecimento da infância como a conhecemos hoje, nada mais é do que um produto recente na história da civilização ocidental. (ARIÈS, 1981; HEYWOOD, 2004). Se atualmente pode-se dizer que os campos de pesquisa envolvendo temas em Antropologia da Criança e Sociologia da Infância são áreas consolidadas e amplamente reconhecidas no terreno das Ciências Sociais, isso não significa que foi sempre assim. Cléopâtre Montandon ensina que cientificamente a infância sempre esteve atrelada às discussões envolvendo os dispositivos institucionais (2001, p. 40) que delas se ocupam, tais como família e educação, sendo as crianças tratadas como elemento subsidiário, e nunca como campo específico de análise.

Logo, apesar da infância não ser uma ideia nova, sendo retratada desde há muito nas artes e na literatura, ou ainda tratar-se foco de preocupação social abordada em textos médicos, jurídicos e na mídia, estes debates eventuais não bastaram para consolidar a infância enquanto um problema digno de investigação científica, cenário que começou a modificar-se apenas nas últimas décadas. (QUINTEIRO, 2002, p. 142). Abramowicz revela que os primeiros indícios de uma emergência da Sociologia da Infância começaram a ecoar no início do século passado, ganhando força somente a partir dos anos 80:

Em 1920 nos Estados Unidos, 1932 na França e em 1947 no Brasil com o trabalho pioneiro de Florestan Fernandes sobre as trocinhas do Bom Retiro, as crianças, sua infância e sua cultura serão descritas pelos sociólogos. **Mas será a partir da década de 1980 que um campo teórico irá se constituir para “disputar” este saber, que de alguma maneira pertencia à Psicologia e à Medicina que centrava o foco no adulto.** A criança e sua infância sairão do interregno que estavam colocadas. A Sociologia da Infância fará algumas inflexões na tentativa de falar da criança e da infância a partir de outros referenciais e, também, prescreverá novas e outras modalidades para entender o que é ser criança e ter uma infância. (ABRAMOWICZ, 2010, p. 41, grifo nosso).

Na grande maioria das publicações, especialmente nas produções realizadas a partir dos anos 2000, é comum encontrarmos citações ou extensas teses a respeito de uma “nova sociologia da infância”. Oliveira (2012, p. 36) sintetiza, de forma clara e objetiva, as principais ideias de autores considerados referência internacional nesse movimento, os quais serão melhor aprofundados posteriormente. Em termos gerais, os defensores dessa nova sociologia

[...] propõem e discutem conceitos como: **“categoria geracional”** (Qvortrup, 2010a), isto é, limites etários associados às noções como infância e adultez, **“reprodução interpretativa”** (Corsaro, 2011), como modo criativo de apropriação e transformação do mundo, e **“hegemonia gerontocrática”** (Jenks, 2005), noção crítica que revela a superioridade do discurso adulto sobre como deve ser a autonomia das crianças. (OLIVEIRA, 2012, p. 36, grifo nosso).

Grigorowitschs (2007, p. 44-45) destaca que o conceito de socialização surgiu pela primeira vez nos trabalhos de Émile Durkheim e desenvolvido por Simmel, sendo debatido no âmbito da Sociologia por uma série de autores “como Mead, Parsons, Piaget, Habermas e Luhmann, para mencionar apenas alguns.” Sem embargo, a autora esclarece que de um ponto de vista sociológico, existem certas especificidades nos processos que compreendem a socialização infantil, que repousam “no fato de que as crianças participam de uma série de modalidades de interações sociais, que variam cultural e historicamente e que, de maneira generalizada, ocorrem ‘apenas’ na infância”. (GRIGOROWITSCHS, 2007, p. 51)

Não obstante ela ressalte a existência de crianças que, pela falta de pessoas adultas a zelar por elas, confrontem-se com condições adversas que as obrigam à independência, ao trabalho e à subsistência, a concepção vigente sobre a infância ocidental-contemporânea, prevê interações entre adulto-criança e criança-criança em ações como o brincar/jogar/alfabetizar, que ocorrem na circulação da criança entre instituições como escola e família, “nas quais a criança possui o status de alguém que depende financeira e emocionalmente dos adultos por ela responsáveis.” (GRIGOROWITSCHS, 2007, p. 51). Assim, a autora define a socialização infantil como uma série incontável de processos complexos que “perpassam toda a infância de diversas maneiras”,

por meio das quais as crianças aprendem, compartilham, criam e reproduzem ação, pensamento e comunicação, que possibilitam não apenas a sua introdução passiva no mundo, mas também a constituição de um mundo no qual passam a habitar e simultaneamente desenvolvem o seu *self* individual. (GRIGOROWITSCHS, 2007, p. 52).

No artigo “Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar”, a francesa Régine Sirota faz uma retrospectiva das principais produções bibliográficas e postulados teóricos responsáveis por posicionar a criança como uma variável em si, constituindo um campo próprio de estudo na nova sociologia. A autora aponta que as primeiras reflexões sobre a criança enquanto um ser dotado de agência social desenvolveram-se ao longo da década de 60, em grande parte impulsionadas pela publicação da obra “A criança e a vida familiar no Antigo Regime”, do historiador Philippe Ariès.

No cenário científico europeu dos anos 90, grande parte das pesquisas sobre a infância foi desenvolvida na França e Inglaterra, além de um movimento bastante significativo nos países escandinavos, a exemplo dos estudos conduzidos pelo dinamarquês Jens Qvortrup. Em que pese a multiplicidade e aparente desorganização de discursos na academia, as novas vertentes tinham por característica comum principalmente por caminharem na contramão do molde estrutural-funcionalista, questionando a definição tradicional proposta por Durkheim e Buisson, cujas análises sobre a infância seguiam o próprio significado etimológico da palavra (“*in-fans*, aquele que não fala”), posicionando a criança como objeto passivo e elemento subsidiário do processo de socialização regido por instituições como escola, família e sistema judiciário.

Régine Sirota afirma que a mudança foi fruto de um movimento geral na Sociologia, um fenômeno

[...] largamente descrito, que se volta para o ator, e de um novo interesse pelos processos de socialização. A redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a **reconsiderar a criança como ator** [...] O afastamento em relação à posição durkheimiana é claro. Trata-se de **romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas consumidoras e no imaginário social.** (SIROTA, 2001, p. 9-10;11, grifo nosso).

Nos estudos e pesquisas sobre infâncias, não raro aparecem mais questionamentos do que respostas, mostrando que o campo segue em construção. Para Régine Sirota, existem inúmeros pontos em aberto, como por exemplo, quais seriam as metodologias mais adequadas para alcançar as experiências das crianças e dar conta delas – seria a etnografia a mais pertinente? Como verificar a multiplicidade das infâncias segundo seus contextos sociais e quais as variáveis envolvidas? Em que medida a criança é produto (e produtor), e como se constrói a cultura da infância? (SIROTA, 2001, p. 28-29).

Cohn (2013, p. 239) salienta que dentre essas reflexões, o desafio que acomete os pesquisadores (as) não é o cenário favorável ou não para a produção científica em si, mas sim a dificuldade que muitos de nós temos em “reconhecer outras infâncias”. A verdade é que ao adentrarmos em infâncias “que não as nossas”, o exercício deve ser feito no sentido de abandonar uma linha rígida que estabelece o que é certo e errado. Romper com os estereótipos de uma representação histórica de infância nos moldes burguesa-branca-ocidental *versus* pobre-negra-marginalizada também faz parte desse processo de adaptação do nosso olhar, para um viés que contemple a perspectiva a partir da criança e do meio em que vive.

A autora resgata historicamente o passado de equívocos cometidos com base em pressupostos de cidadãos e humanos falíveis que somos, visão pré-concebida traduzida em muitas das vezes em menosprezo à capacidade de agência das crianças, enquanto sujeitos dotados de personalidade e identidade próprias:

Estes preconceitos – agora assim mesmo, preconceitos – já impediram que víssemos as crianças como sujeitos plenos e capazes; já impediram que víssemos as crianças indígenas em suas especificidades, e não como parte de uma suposta universalidade da infância (ou, pior, como os infantes da infância da humanidade que eram os indígenas até poucas dezenas de anos atrás e ainda o são no senso comum); já impediram que *escutássemos* (e não regêssemos) suas vozes; já impediram que víssemos, em geral, as crianças e as infâncias em suas multiplicidades e em seus modos de gerenciar suas infâncias. Agora, nos regozijamos com a nossa recém-adquirida capacidade de trazer à antropologia as vozes e as experiências das crianças, e reconhecer suas ações, relações e capacidades. Mas nem sempre isso é feito sem que barreiras reapareçam. Parece que até para antropólogos os limites se impõem. (COHN, 2013, p. 239-240, grifo da autora).

Mais que explorar, para se compreender minimamente o estado da arte existente sobre o assunto, é importante ter bem presente esses elementos, em especial para evitar que se incorra em análises deterministas sobre como as diferentes infâncias são percebidas e experimentadas. Afinal, como já previa Ariès (1981), não existe um conceito universal de infância, fato que não invalida a tese de Qvortrup (2011), a ser aprofundado mais adiante, que defende que todas as crianças estão ligadas por um denominador comum, que é a sua perspectiva geracional.

O artigo de Sirota é relevante para compreendermos os primeiros passos do processo rumo à consolidação do tema no meio científico internacional, pois assim como o balanço das obras em língua inglesa realizados por Montandon (2001), faz parte de uma esclarecedora síntese das principais características da Sociologia da Infância e sua evolução no contexto europeu, que de certa maneira repercutiram diretamente na forma como a infância passou a ser estudada no Brasil.

A primeira premissa geral apontada por Sirota (2001, p. 18) sustenta que *a criança (e a infância) são construções sociais*. Consideradas categorias distintas da imaturidade biológica, não são mais tidas como “um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural”. Não se trata de negar a imaturidade biológica, mas sim desnaturalizar a definição tradicional, enfatizando a variabilidade dos modos de construção da infância, que por sua vez vincula-se a um contexto histórico e social. Realocar o objeto infância como um objeto de análise sociológica, implica em uma redefinição das divisões clássicas existentes com relação a esse período da vida. (SIROTA, 2001, p. 18).

A segunda premissa considera *a infância não simplesmente como um momento precursor da vida, mas sim como um componente da cultura e da sociedade*. É uma fase da vida que necessita de exploração específica, uma vez que tal como a juventude ou a velhice, constitui “uma forma estrutural que jamais desaparece, não obstante seus membros mudem constantemente e portanto a forma evolua historicamente.” (JENKS, 1997 apud SIROTA, 2001, p. 19).

A terceira premissa apoia-se na afirmação que diz que *as crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não apenas como seres em devir*. Isso implica dizer que as crianças são ativas em seu processo de socialização, uma vez que são, ao mesmo tempo, produtos e atores dos processos sociais. Tal movimento inverte toda a lógica tradicional segundo a qual a infância era analisada, ou seja, não se está mais diante de uma abordagem voltada exclusivamente a discutir sobre o que produzem as instituições (a escola, a família ou o Estado) sobre aquele objeto, “mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização”. (SIROTA, 2001, p. 19).

Por derradeiro, ela cita o sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup (1994), para quem “*a infância é uma variável da análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno*”, sempre articulando-a aos demais marcadores sociais, tais como classe social, gênero, ou o pertencimento étnico, sem deixar de considerar os caracteres comuns que unem todas as crianças em sua categoria.

Qvortrup é considerado um dos pioneiros a trabalhar a infância enquanto uma categoria estrutural, abordagem responsável por inverter a ótica tradicional pela qual a infância foi analisada na sociologia do século XX. Um de seus artigos mais conhecidos, intitulado “Nove teses sobre “a infância como fenômeno social” (QVORTRUP, 1993), trouxe uma visão inovadora para a época, e que continua a suscitar debates na atualidade.

A partir de elementos que conectam política, economia e sociologia, Qvortrup classifica a infância enquanto uma categoria estrutural, que sofre e gera repercussões em inúmeras instâncias da sociedade. O “limbo analítico” ao qual as crianças foram relegadas durante muitos anos, impediu pesquisadores e outros de atentarem às macroforças estruturais maiores, que são determinantes, ao menos potencialmente, das condições de vida das crianças.

Segundo este sociólogo, “ninguém se pergunta, contudo, o que tudo isso significa para as crianças – para sua vida cotidiana, para seu bem-estar econômico, social e cultural” (QVORTRUP, 2011, p. 201), e compactua com a conclusão de Franz-Xaver Kauffmann, que afirma existir uma desconsideração e indiferença estruturais com relação às crianças em vários segmentos da vida política. Isso não significa que seja necessariamente fruto de uma hostilidade à figura infantil, mas provavelmente tenha origem na tendência secular entre os adultos de priorizar outros fatores da vida em nossa sociedade moderna que não as crianças. (QVORTRUP, 2011, p. 203).

As teses compiladas por Jens Qvortrup são interessantes para situarmos de modo resumido como a infância tem sido trabalhada – em maior ou menor grau, conforme a abordagem adotada por cada autor (a) – na conjuntura sociológica contemporânea. A primeira delas sustenta que “*a infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade*”. Segundo a tese levantada pelo autor, a infância pode ser considerada uma categoria conceitualmente comparável ao conceito de classe, no sentido de como a infância está posicionada em relação a outros grupos sociais mais dominantes, e também como critério organizador ao definir as características de seus membros. (QVORTRUP, 2011, p. 204).

Nesse contexto, Qvortrup considera duas características definidoras da infância na sociedade moderna extremamente importantes: a primeira, relacionada à prática, diz respeito à *escolarização ou à institucionalização das crianças*, que poderia significar uma situação de confinamento até o fim da infância, coincidindo com o término da escolarização compulsória; a segunda característica, em termos legais, é *o lugar da criança como menor*, lugar este atribuído pelos adultos, considerado o seu grupo dominante correspondente. (QVORTRUP, 2011, p. 204). Observar tais elementos nos permite acompanhar o desenvolvimento histórico da infância, através da *verificação do lugar em que as crianças têm sido colocadas na arquitetura social pelos adultos*, que é também a grande questão quando se pensa os direitos dessas crianças em autodeterminarem-se com relação à sua identidade de gênero.

Semelhante à característica apontada por Sirota, a segunda tese de Qvortrup postula que “*a infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico*”. Isso significa dizer que a infância persiste enquanto categoria, independente de quantas crianças entrem ou abandonem essa fase, ao passar para a adolescência e maturidade. (QVORTRUP, 2011, p. 204-205).

A tese três reitera parcialmente as anteriores, e prevê que “*a ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural*”. Pela sua relevância, importa sublinhar que essa concepção costuma ser constantemente criticada, pois acredita-se que pensar a infância segundo uma perspectiva geracional, como advoga o autor, segregaria a criança da sociedade em que está inserida, impedindo de tratá-la em sua individualidade. O que Qvortrup sugere por tratar a “criança enquanto indivíduo a-histórico” (2011, p. 205) não significa dizer que marcadores como classe, gênero, etnia e outras características identitárias, devam ser desconsiderados.

O autor afirma que é evidente que existem muitas crianças e muitas infâncias (infância feminina e masculina, oriunda das classes trabalhadoras e infância de classe média, infância paquistanesa e infância inglesa, e muitas outras – como exemplifica no texto), e não condena que elas sejam analisadas segundo marcadores específicos. Porém, sua tese advoga que essas análises segmentadas só devem ser levadas em consideração se assumirem o denominador comum que une todas as crianças enquanto categoria hipossuficiente, isto é, “*uma ordem geracional que inclui a idade adulta ou outros segmentos geracionais como opostos ou complementares*”. (QVORTRUP, 2010, p. 1133, grifo do autor).

Calaf (2007) complementa esse conceito, esclarecendo que *o geracional (no sentido de idade) também é relacional*, uma vez que a criança só é criança quando vista em relação à perspectiva etária diametralmente oposta, isto é, a categoria adulta:

Pode-se apontar **que criança, assim como mulher, é uma categoria relacional**. Mas diferentemente das relações de gênero, as relações etárias, para o pensamento ocidental, se constroem como transitórias: o *ser* criança é muito mais um *estar* criança, e é o *dever* adulto incipiente o que determina a incompletude do infante e é valorizado como *responsável*; ao passo que o *ser* velho, ao mesmo tempo em que remete a estágios passados de plenitude, aparece como categoria definitiva e inexorável. (CALAF, 2007, p. 19, itálico da autora).

A quarta tese proposta por Qvortrup (2011, p. 205), que prevê que a “*Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho*”, está diretamente relacionada à tese de número cinco, a qual diz que “*As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade*”. O autor enfatiza esses aspectos pois, embora evidentes em sua simplicidade, são

premissas quase sempre negligenciadas, muito em virtude da falácia construída de que as crianças são meras receptoras e que não geram riqueza. (QVORTRUP, 2011, p. 206).

Segundo o autor, as crianças são participantes ativas da sociedade, influenciando e sendo influenciadas por familiares, professores e por qualquer pessoa que estabeleça contato: sua presença é determinante em planos e projetos tanto de pais e mães, como também do mundo social e econômico. No que tange à divisão de trabalho, as crianças são protagonistas especialmente em termos de trabalho escolar, atividades diretamente integradas e convergentes ao mercado de trabalho. Diante dessas premissas é que podemos inferir que “a infância interage estruturalmente com os outros setores da sociedade”. (QVORTRUP, 2011, p. 205).

Historicamente, a função da infância sempre esteve ligada ao modo de produção da sociedade em que se encontra inserida. Sua tese mais importante nesse sentido é que “as crianças sempre trabalharam, mas agora elas trabalham de maneiras diferentes” (QVORTRUP, 2012, p. 506), e explica que a transição para a sociedade moderna, com ênfase na promoção por conhecimento e informação, foi a maior responsável por modificar a natureza do trabalho infantil:

Não é uma mudança no sentido que elas não trabalham mais, ao contrário, **as crianças continuam a trabalhar, mas a mudança está na natureza do trabalho** e na ideia acerca do trabalho infantil obrigatório, o qual se vincula ao modo de produção, isto é, elas também devem realizar a produção do conhecimento. Em outras palavras, **as crianças o fazem a partir do seu trabalho na escola**. Historicamente falando, o grande equívoco está no fato que muitas pessoas consideram que uma vez que as crianças passaram do trabalho manual para o trabalho escolar elas deixaram de ter utilidade. Esse é realmente um grande *faux pas* histórico, **isto é, um passo em falso, pois as pessoas de repente perceberam que as crianças passaram a ser inúteis. Elas simplesmente são colocadas na escola, como se essa fosse uma existência passiva**. (QVORTRUP, 2012, p. 506, grifo nosso).

A última tese, a qual afirma que “*A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras*”, atribui à infância um status de minoria, que por suas características físicas ou culturais, sujeita-se ao grupo dominante – no caso os adultos –, que detêm melhores condições e privilégios. (QVORTRUP, 2011, p. 210).

Tal caracterização da criança como menor, em alguns aspectos assemelha-se com o tratamento dado ao gênero feminino, que historicamente enfrentou inúmeras dificuldades de acesso a direitos sociais e políticos. Com a emergência da escolarização moderna, Jacques Gélis (2009) ensina que a transferência da educação privada à administração pública trazia

consigo a engrenagem composta pelo poder político e pela igreja como forma de controle do conjunto da sociedade. Ao sistematizar regras de decoro e comportamento, as novas estruturas educativas dedicavam-se ao condicionamento do corpo e das mentalidades de modo a reprimir os instintos primários, submetendo os desejos da natureza ao comando da Razão. (GÉLIS, 2009, p. 305).

Por sua vez, Philippe Ariès sustenta que a precocidade com que as crianças passavam para a vida adulta fazia com que a escola não fosse um destino obrigatório no início de sua implementação. Ia-se à escola quando podia, e às vezes jamais frequentada, principalmente pelas meninas, que desde pequenas eram educadas pelas mulheres do lar a devotarem-se exclusivamente aos serviços domésticos, já em preparação para um futuro casamento: “Se a escolarização no século XVII ainda não era o monopólio de uma classe, era sem dúvida o monopólio de um sexo. As mulheres eram excluídas. Por conseguinte, entre elas, os hábitos de precocidade e de infância curta mantiveram-se inalterados da Idade Média até o século XVII.” (ARIÈS, 1981, p. 125).

Nessa senda, Michelle Perrot descreve que a recomendação prescrita pelos filósofos do Iluminismo era de uma educação feminina voltada à docilidade, devotada a satisfazer os homens. A autora afirma que o destaque ficava por conta das advertências de Rousseau, que dizia ser preciso ministrar às meninas “luzes amortecidas”, filtradas pela noção de seus deveres, dedicados integralmente aos homens. Deveriam ser orientadas a “agradar e consolá-los, ser úteis, fazendo-se amar e honrar por eles”, enfim, tornar-lhes a vida agradável e suave:

É preciso, pois, educar as meninas, e não exatamente instruí-las. Ou instruí-las apenas no que é necessário para torná-las agradáveis e úteis: um saber social, em suma. **Formá-las para seus papéis futuros de mulher, dona-de-casa, esposa e mãe.** Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os **valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício...** que tecem a coroa das virtudes femininas. (PERROT, 2007, p. 93, grifo nosso).

Perrot argumenta que a educação da mulher voltada a atender seus deveres supostamente naturais (tais como a maternidade e atividades ligadas à família), sempre apareceu como um projeto conjunto, no qual família e religião uniam-se em prol do ensino feminino, transmitido de geração para geração e de forma quase exclusivamente privada. (PERROT, 2007, p. 94).

A autora reforça que a Igreja Católica medieval trabalhava pela proteção das viúvas e solitárias, bem como pelo reconhecimento dos valores e da dignidade feminina, entretanto era enfática e rigorosa ao chamá-las para seus deveres de guardiãs da ordem patriarcal, ao fazê-las renunciar, obedecer e consentir com sua própria sujeição. Perpetuar esse ciclo ao formar

mulheres adaptadas a suas tarefas tradicionais de devotas, donas-de-casa, esposas virtuosas e mães, era o objetivo de uma sociedade conservadora amplamente modelada pela Igreja e pelo sexo dominante. A instrução propriamente dita ocupava um lugar mais tímido, caminhando ao lado de práticas domésticas, morais e caritativas. (PERROT, 2005, p. 186).

A influência religiosa na educação é um fenômeno observado em muitos países que passaram pela colonização europeia, a exemplo do próprio descobrimento do Brasil pelos portugueses. Conforme os ensinamentos de Neto e Maciel (2008), a ordem religiosa Companhia de Jesus foi a principal responsável pelo amplo projeto de socialização dos povos indígenas. Fundada em Roma no ano de 1540 pelo espanhol Inácio de Loyola, a ordem espalhou-se pela América pregando os valores cristãos e os padrões culturais eurocêntricos do século XVI, em que “a transformação do indígena em homem civilizado justifica-se pela necessidade de incorporar o índio ao mundo burguês, à ‘nova relação social’ e ao ‘novo modo de produção’”, missão que pretendia promover “mudanças radicais na cultura indígena brasileira”. (NETO; MACIEL, 2008, p. 173-174).

Com efeito, o projeto educacional jesuítico idealizado para o Brasil Colônia, deixou marcas significativas na estrutura da educação brasileira, cujo legado é observado ainda hoje em muitas escolas contemporâneas. Neto e Maciel (2008, p. 180) apontam a centralização e o autoritarismo da metodologia jesuítica como alguns dos traços influenciados pela filosofia de Aristóteles e Tomás de Aquino. O rigor e disciplinamento oriundos de tais matrizes filosóficas, aplicavam-se de modo a atender os princípios basilares da organização, a saber:

- 1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens;
 - 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores;
 - 3) a disciplina severa e rígida;
 - 4) a hierarquia baseada na estrutura militar;
 - 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros.
- São esses princípios que eram rigorosamente aceitos e postos em prática por seus membros, que tornaram a Companhia de Jesus uma poderosa e eficiente congregação. (NETO; MACIEL, 2008, p. 173).

Esses valores encontraram terreno fértil para a educação e disciplinamento dos corpos de meninas e jovens mulheres, missão reconhecidamente abraçada pelas grandes religiões, e que remonta a uma época bastante antiga. Um exemplo é a Ordem de Santa Úrsula, descrita e analisada por Passos (1995) em “A educação das virgens – um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês”, que mostra a realidade de uma das muitas instituições de ensino implantadas no Brasil, com o objetivo de direcionar o comportamento feminino para uma vida casta e submissa, que as afastasse do “mundo de perdição” dos prazeres mundanos. (PASSOS, 1995, p. 78).

Surgida na Itália no início do século XVI sob a direção de Ângela Merici, a Ordem de Santa Úrsula é uma das muitas organizações religiosas que se espalharam pelo mundo com o advento das grandes navegações e descobertas marítimas. Formada por viúvas e jovens, essa companhia tinha por objetivo “educar a juventude feminina a fim de protegê-la contra os ‘inimigos da Igreja’ e a ‘corrupção dos costumes’ [...] sempre respeitando os princípios da virgindade consagrada, da vida apostólica e do espírito de família.” (PASSOS, 1995, p. 19-20).

O estudo de caso exposto em “A educação das virgens” atesta que, historicamente, o poder disciplinar que perpassa a educação feminina é construído e transmitido de forma legítima pelas instituições. Assim, Escola, Família e Estado unem-se em um processo socializador que veicula os valores considerados convenientes para aquele período histórico, determinando a forma ideal de ser menina/mulher. Além disso, Passos assevera que a aprendizagem sempre orientou-se de modos distintos conforme o sexo: a mulher surge vinculada a um saber repetitivo que, sob o argumento biologicista da preservação da espécie, lhe prepara para o casamento monogâmico e a maternidade; enquanto que o homem é educado com vistas a permanecer livre, seja para fazer ciência, preparar o futuro ou construir sua própria identidade. (PASSOS, 1995, p. 30-31).

Ensina a autora que

A educação preocupada em adestrar indivíduos para que possam desempenhar funções na sociedade lida com uma dimensão do poder considerada disciplinar, o qual *‘permite o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas formas e lhes impõe uma relação docilidade-utilidade...’* (Foucault, 1977, p. 139, grifo da autora). No concernente à **educação feminina, o processo de sujeição, historicamente, tem transcendido à relação educador-educando e o período de escolarização. O conhecimento que lhes é dado serve para introjetar preconceitos de inferioridade, de submissão e de subserviência, de modo que o seu adestramento vem servindo para produzir um conhecimento diferente daquele conquistado pelo sexo masculino.** Um conhecimento que consiste em ‘vencer a dificuldade de obedecer e de praticar um modesto silêncio’. É esse tipo de entendimento que vem perpassando a literatura, ao longo dos tempos, assim como as práticas antigas e modernas. (PASSOS, 1995, p. 30, grifo nosso).

Contudo, a divisão do saber destinado às meninas e outro aos meninos não foi uma característica exclusiva do contexto europeu. O histórico que compreende a educação feminina no Brasil é revisitado por Prá em “A mulher e o acesso à educação a partir do século XVIII” (1999), fornecendo indícios de que os saberes eram generificados. Embora o Brasil do século XIX tenha passado por reestruturações curriculares, a formação feminina seguia ocorrendo em âmbito privado e voltada à aprendizagem de prendas domésticas – com exceção apenas para alguns colégios internos e raras escolas públicas. (PRÁ, 1999, p. 231).

Segundo observa a autora, tanto a laicização do ensino, decorrente da Proclamação da República em 1889, quanto a expansão da rede educacional, empreendida paralelamente por iniciativa de estabelecimentos confessionais religiosos ao final do século XIX, não foram suficientes para promover avanços significativos à educação das mulheres e meninas no Brasil. (PRÁ, 1999, p. 231-232). Reivindicando direitos como educação, voto e profissionalização, as primeiras vozes daquele feminismo ainda embrionário chocaram-se contra “as ideias predominantes na sociedade brasileira, perdendo terreno para o pensamento católico, conservador e antifeminista”, esclarecendo ainda que “tal pensamento, fruto da união entre Igreja, Estado e oligarquia, sedimenta o conjunto doutrinário que regula a forma de vida da sociedade brasileira até boa parte do século XX.” (PRÁ, 1999, p. 232).

Em matéria de educação, os estatutos e as práticas que orientavam os procedimentos educativos em diferentes sociedades, no geral, **sempre criavam obstáculos às crianças de cor, aos pobres, às filhas do concubinato e às mulheres. Tais práticas assumiram no Brasil o formato de cultura nacional** e passaram a legitimar as teorias naturalistas que, com um discurso radical e antifeminino, relegavam as mulheres a uma posição de total subordinação dentro da sociedade. (PRÁ, 1999, p. 230, grifo nosso).

Com base em tais elementos, Prá (1999, p. 237) argumenta que as diferenças que historicamente perpassam os processos educativos, contribuíram para gerar experiências distintas no que tange à socialização de gênero em nosso país, bem como acena para “múltiplas práticas sociais que interferem no processo educativo dos sujeitos masculino e feminino e que se mantêm, hoje, como uma espécie de reedição do passado.” (PRÁ, 1999, p. 238). Tal diferenciação evidencia-se de inúmeras formas na educação contemporânea, a exemplo dos livros didáticos, onde muitos apresentam estereótipos de gênero e classe, ou no próprio conteúdo escolar, omitindo das narrativas oficiais a presença das mulheres como agentes históricos, ausência que atravessa as inúmeras disciplinas que compõem o currículo oficial. (PRÁ, 1999, p. 237).

O levantamento da agenda feminista na educação formal apresentado na dissertação de mestrado de Nina Madsen (2008, p. 18), apontou particularidades sobre o conteúdo do contexto educacional brasileiro, questionando “a aparente calma” que paira sob a nossa realidade. Segundo a pesquisadora (MADSEN, 2008, p. 20), embora o Brasil e outros países latino-americanos tenham passado a partir dos anos 90 por um processo de reformas educativas e curriculares bastante significativas, orientadas segundo diretrizes recomendadas internacionalmente – tal como o foi a promulgação em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDB), O Plano Nacional de Educação (PNE) e os Planos Curriculares Nacionais (PCN's) –,

os conteúdos da nossa educação a partir de uma perspectiva de gênero [...] nem refletiam, nem problematizavam as desigualdades de gênero. Pelo contrário, apareciam não como um problema a ser enfrentado, mas sim como um problema com o qual já não nos preocupamos. Nossas estatísticas mostravam – como mostram ainda – uma realidade paritária, numericamente equitativa, entre meninos e meninas, entre homens e mulheres. (MADSEN, 2008, p. 17, grifo nosso).

Isso ocorre pois, a despeito da paridade de gênero alcançada, ou até mesmo da superação do número de meninas e mulheres matriculadas no ensino fundamental e superior, tal elemento tem sido considerado apenas em sua forma quantitativa e de cunho estatístico, sem atender para o que acontece de fato na educação proposta em nossas escolas. Nesse sentido, Rosemberg (2001, p. 517) alerta que “esse tipo de balanço produzido no âmbito da educação, têm levado à adoção de metas tão uniformes quanto pouco eficientes e mesmo equivocadas sobre políticas educacionais e dominação de gênero”.

Ademais, Rosemberg adverte para os riscos de se analisar os índices de acessibilidade e permanência no sistema de ensino brasileiro sob a perspectiva do feminismo liberal/universalista, uma vez que o enfoque acaba ficando restrito à “discriminação contra as mulheres e a persistência de indicadores globais e fragmentados, sem nuançar diferenças quanto a região, composição étnico/racial, bi ou multilinguismo e idade (como indicador de geração)”. (ROSEMBERG, 2001, p. 517).

Muito embora os conteúdos de gênero na educação infantil ainda não contemplem adequadamente as demandas apresentadas pelas escolas brasileiras, imprescindível se faz mencionar os avanços obtidos a partir das diretrizes estabelecidas pela agenda internacional de gênero. Conforme esclarece Nina Madsen (2008, p. 76), dentre os principais instrumentos internacionais no que tange à implementação dos direitos das mulheres estão a Convenção para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher – aprovada pela Organização das Nações Unidas em 1979 e mais conhecida como CEDAW¹⁰ –, e a Plataforma de Ação de Pequim, lançada por ocasião da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, ocorrida em 1995.

Previstas na terceira parte do artigo 10º do documento, são oito as recomendações da CEDAW voltadas à elaboração de políticas específicas no âmbito da educação de gênero, conteúdo oportunamente sintetizado por Madsen (2008, p. 77):

¹⁰CEDAW é a abreviatura da expressão em inglês *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women*.

1) orientação em matéria de carreiras e capacitação profissional em todos os níveis da educação; 2) currículos e materiais escolares; 3) livros e programas escolares livres de estereótipos; 4) mesmas oportunidades para obtenção de bolsas de estudos; 5) acesso à educação supletiva; 6) redução das taxas de abandono entre meninas; 7) mesmas oportunidades nos esportes e na educação física; 8) acesso a material informativo sobre a saúde da família e planejamento familiar. (MADSEN, 2008, p. 77).

Ao assinar a CEDAW em 1981, ratificando o documento em 1984, o Brasil comprometeu-se em apresentar periodicamente ao Comitê Responsável, relatórios de cunho oficial e relatórios elaborados pela sociedade civil, cujo conteúdo deve especificar o que vêm sendo feito para efetivação e garantia dos direitos das mulheres. Ao prestar contas à comunidade internacional, é reforçado o comprometimento do Estado Brasileiro com as demandas atinentes às relações de gênero no país. (MADSEN, 2008, p. 76).

Por sua vez, os seis objetivos estratégicos de Pequim são utilizados de forma subsidiária pelo Brasil no tocante à elaboração de suas políticas educacionais. Apesar de corresponderem, em grande medida, às diretrizes previstas pela CEDAW (por exemplo, enfatizando a necessária implementação de currículos e materiais didáticos livres de estereótipos, bem como a capacitação do corpo docente para trabalhar conteúdos sob a perspectiva de gênero), Madsen acredita que o plano de ação de Pequim elabora a problemática da educação de gênero de um modo um pouco mais amplo e complexo do que aquele proposto pela Convenção de 1979. (MADSEN, 2008, p. 81).

A autora assevera que nesse aspecto, “merece destaque a inclusão dos homens e meninos na esfera doméstica e a partilha das responsabilidades recomendada no documento”, avançando alguns passos em relação à CEDAW, por considerar, “ainda que de maneira superficial, o espaço educacional como um espaço político, e não apenas como um conjunto neutro de práticas pedagógicas capazes de solucionar todas as mazelas do mundo”. (MADSEN, 2008, p. 82).

Não obstante as nítidas e significativas conquistas obtidas no âmbito da independência financeira e evolução educacional/profissional feminina no Brasil, Madsen observa que mesmo que essas assimetrias mais explícitas tenham sido superadas, ainda persistem aquelas desigualdades “mais profundamente arraigadas nos espaços de poder e nos espaços culturais-simbólicos” (MADSEN, 2008, p. 79), tal como pode ser interpretada a última recomendação do artigo 10º da CEDAW, sugerindo que seria papel das meninas e mulheres a responsabilidade pelo planejamento familiar, manutenção, controle e bem-estar da família.

Educar meninos e meninas para uma convivência mais justa, pacífica e igualitária, implica em problematizar as formas de disciplinamento a que são submetidos seus corpos e identidades, projeto orientado a atender as expectativas da sociedade segundo cada gênero. Tal perspectiva nos conduz necessariamente às abordagens propostas por Michel Foucault, autor que aprofundou os conceitos de poder e biopoder, bem como Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, cuja obra “A Reprodução: elementos para uma nova teoria do sistema de ensino”, sustenta que por detrás do discurso que prevê “dons” naturais e supostos “gostos” inatos, a escola consegue “legitimar a reprodução circular das hierarquias sociais e das hierarquias escolares”. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 216).

Essa concepção relaciona-se intimamente com a teoria sobre a dominação masculina, na qual Bourdieu argumenta que a escola é um dos principais vetores de reprodução das pré-disposições hierárquicas responsáveis por posicionar o sexo masculino em detrimento do feminino. Em que pese a força do “*habitus*” observada na escola, que produz e reproduz cotidianamente aquém da consciência e do discurso, em um “extraordinário trabalho coletivo de socialização difusa e contínua [...] este artefato social que é um homem viril ou uma mulher feminina” (BOURDIEU, 2002, p. 32), Bourdieu atesta que “de todos os fatores de mudança, os mais importantes são os que estão relacionados com a transformação decisiva da função da instituição escolar na reprodução da diferença entre os gêneros.” (BOURDIEU, 2002, p. 107).

Sendo assim, a justificativa pela escolha das teorias propostas por Bourdieu para fundamentar a pesquisa de campo, deve-se pela intensidade com que este autor dedicou-se a “mostrar como o sistema escolar contribui para reproduzir as diferenças, não apenas entre as categorias sociais, mas também entre os gêneros” (BOURDIEU, 2002, p. 101), elementos que o próprio Bourdieu sustentou ser um dos mais relevantes objetos de preocupação presentes desde os seus primeiros trabalhos.

Considerando a afirmação de Bourdieu que a escola é “um dos princípios mais decisivos da mudança nas relações entre os sexos, devido às contradições que nela ocorrem e às que ela própria introduz” (BOURDIEU, 2002, p. 105), que iremos nos concentrar na abordagem do autor no que tange à produção e reprodução dos elementos que ditam o “ser menino” e o “ser menina” na sociedade. Esclarecidos esses aspectos, procede-se à contextualização do campo, apresentando os procedimentos metodológicos necessários para dar conta do seguinte problema: como as professoras entrevistadas percebem a socialização de meninos e meninas na educação infantil, e de que modo enxergam o potencial transformador da instituição escolar no âmbito das relações de gênero?

3.1 Reprodução e controle de comportamentos na infância pelas instituições disciplinares: “a dominação masculina” enquanto aprendizado

No clássico “Vigiar e punir”, Michel Foucault sustentava que a educação seria um sistema destinado a disciplinar corpos em ação, e para comprovar essa tese, o autor dissecou vários processos nos quais ocorre a transformação dos indivíduos em “corpos dóceis”, tais como colégios, quartéis, conventos, fábricas e oficinas. O método de disciplinamento corporal começa muito cedo na vida social, em especial a partir da entrada na instituição escolar. (FOUCAULT, 1999, p. 119).

Assim como é o período mais longo de permanência da criança, passando pela adolescência até estarem preparados para a vida adulta – mais que apenas disciplinar corpos, a escola compreende acima de tudo “a submissão dos conhecimentos à disciplina institucional”, traduzida na escolarização dos saberes:

Ela consistiu numa operação histórica de organização, classificação, depuração e censura dos conhecimentos, de modo que a operação moralizadora não atingiu só os corpos, mas também os próprios conhecimentos a serem ensinados. **A escola disciplinar não distingue entre corpo e conhecimento**, praticando a moralização de ambos na medida em que **seu objetivo é a produção do sujeito sujeitado**. (ASSIS CÉSAR, 2009, p. 1, grifo nosso).

O governo das infâncias também se exerce através da separação entre o que é considerado normal e o que não se encaixa nessa categoria. A divisão entre o “bom” e o “mau” aluno geralmente fica condicionada ao poder disciplinar do educador (a), cuja pena/sanção dentro da instituição disciplinar “compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*.” (FOUCAULT, 1999, p. 153, grifo do autor).

Segundo a perspectiva foucaultiana, a escola é vista como um *locus* privilegiado de transmissão, troca e confronto de saberes, onde o poder transita livremente. A natureza disciplinar da instituição escolar se exerce a partir das medidas higiênicas e alimentares destinadas a garantir a saúde física e moral de jovens e crianças, através da realização exaustiva de exercícios, punições, exames e recompensas centradas no corpo infantil. Assim, os procedimentos de controle que expressam as relações de poder dentro do espaço escolar, apresentam-se segundo uma dinâmica semelhante à dos sistemas penitenciários. No célebre diálogo com Michel Foucault, Gilles Deleuze observa que “não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões”. (FOUCAULT; DELEUZE, 1985, p. 73).

Nesse contexto de disciplinamento do tempo, espaço e movimentos, observa-se uma forte influência de atos burocráticos nas relações existentes no cotidiano escolar. Desde o ato da matrícula até a obtenção do certificado de conclusão; passando pelo cumprimento da grade curricular, quadro de horários e feriados, datas comemorativas, cívicas, de provas e trabalhos – todo esse sistema segue uma ordenação através de leis e de um aparato administrativo que, de tão cristalizado nas práticas escolares e no cotidiano da sala de aula, “passam a assumir a dimensão forte, impessoal, formal, material e utilitarista da legalidade, da dominação legal”. (VALONES, 2003, p. 34).

Conforme sintetiza Valones (2003), a instituição escolar é por excelência um espaço de troca de saberes, local onde “professores e alunos exercitam o poder em toda sua simbologia e de forma dissimuladamente violenta”, processo que traduz-se “em aquisição, acumulação, elaboração e transformação do capital cultural e social.” (VALONES, 2003, p. 41). Segundo explica a autora, a violência simbólica ocorre justamente nos momentos em que ocorre a troca de conhecimentos, onde muitas vezes sublima-se o caráter enriquecedor da troca, dando vez a “imposições e determinações a serem cumpridas de forma ritual e acrítica.” (VALONES, 2003, p. 41).

Nesse campo, o professor (a) assume uma postura dominante, pois tendo em vista que seu poder disciplinador está histórica e arbitrariamente determinado, ele (a) também está, portanto, legitimado (a) pelos alunos (as) e pela sociedade para o exercício daquela atividade. Essas forças que impregnam as práticas pedagógicas norteiam-se pelos princípios do poder da violência simbólica, exercida por meio de atos, ações, gestos e atitudes observadas entre os atores sociais. Segundo Bourdieu e Passeron, a ação pedagógica escolar é uma forma de manifestação do poder arbitrário da autoridade pedagógica (no caso, o professor), reproduzindo a estrutura das relações sociais a partir de uma relação de comunicação. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 26). No âmbito das relações de ensino, os autores argumentam que a Sociologia tem “muito a ver com as forças históricas que, a cada época, constroem a verdade das relações de força a se revelar”, mostrando a importância atribuída às Ciências Sociais para elucidar mecanismos ocultos de dominação. (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 14).

É de suma importância, portanto, que seja aqui mencionada a significativa contribuição de Pierre Bourdieu no campo da Sociologia da Educação. A partir dos anos 60, o autor elaborou uma teoria profunda e original para responder ao problema das desigualdades escolares. Suas ideias tornaram-se um marco na história, não apenas no âmbito da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo. Nogueira e

Nogueira (2002, p. 16) ensinam que isso ocorreu em virtude do clima pessimista em torno da educação, especialmente após a divulgação a partir do final dos anos 50 de uma série de pesquisas quantitativas patrocinadas pelos governos inglês, americano e francês, que mostraram de forma clara e definitiva, o peso da origem social sobre os destinos escolares.

Propondo uma reflexão teórico-crítica a partir da análise do sistema educacional francês, as obras “Os Herdeiros – os estudantes e a cultura” (1964) e “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1970) escritas por Bourdieu em parceria com Jean-Claude Passeron, problematizaram sociologicamente fundamentos incontestáveis para um fenômeno que necessariamente deveria ser reconhecido, ou seja, a ideia de que o sucesso e o desempenho escolar não dependiam apenas dos dons individuais, mas sim da origem social dos alunos. Segundo argumentaram os autores, a influência de marcadores sociais de origem – tais como classe, etnia, gênero, ascendência familiar, local de moradia, etc. –, seria a chave para explicar a persistência de desigualdades profundas relativas ao acesso, à permanência e aos diferentes destinos e percursos escolares.

Além de provocar uma série de críticas às políticas oficiais de educação, Valle (2007, p. 132) esclarece que ambas as publicações foram recebidas com euforia no meio científico educacional, pois comprovava que naquele contexto onde tradicionalmente se acreditava haver igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social; tratava-se, na realidade, de um meio institucional reprodutor e de legitimação das desigualdades sociais. Apesar de amplamente aceita logo após o seu lançamento, a teoria de Bourdieu sobre a educação rapidamente passou a ser descartada, sob a alegação de que provocaria incertezas e pessimismo em torno daquela instância até então vista como transformadora e democratizadora das sociedades.

Nesse sentido,

Saviani (1987) diz que Bourdieu foi reconhecido como um autor crítico por levar adiante uma importante obra denunciadora, porém politicamente desmobilizadora. Se sua teoria oferece elementos para a crítica da função reprodutora, desempenhada pela escola na sociedade capitalista, não fornece instrumentos para a ação. Assim, a obra de Bourdieu foi destinada a um lugar da análise educacional caracterizado pelo rótulo de ‘reprodutivista’ ou ‘crítico-reprodutivista’. (VALLE, 2007, p. 132).

Sua teoria da reprodução no contexto educacional conecta-se à outra teoria particularmente relevante para a compreensão do contexto empírico da presente pesquisa. Em “A dominação masculina”, Pierre Bourdieu levanta um dos questionamentos mais importantes a serem pensados sobre as relações humanas no mundo de hoje: “*é verdade que*

as relações entre os sexos se transformaram menos do que uma observação superficial poderia fazer crer?” (BOURDIEU, 2012, p. 1, grifo nosso).

Em que pese as críticas provenientes de muitas vertentes feministas, especialmente estudiosas da área da antropologia e estudos pós-coloniais (a exemplo das limitações ao método de Bourdieu apontadas por ORTNER, 2006; PERROT, 1991; CORRÊA, 1999; SCAVONE, 2008; SAYÃO, 2003a) sobre o caráter universalizante da dominação adotado pelo autor, muitos aspectos de sua teoria encontram sentido na realidade observada pela pesquisadora no contexto educacional estudado, fato que justifica a escolha de sua abordagem sociológica como referencial teórico.

Dentre as ressalvas existentes com relação ao pensamento bourdieusiano, Sherry Ortner (2006, p. 444) argumenta que a teoria da dominação masculina sob o enfoque do patriarcado faz parte de uma discussão que “não parece ser importante nos trabalhos teóricos e nem nos etnográficos a partir da teoria *queer*” por exemplo, ou no que diz respeito às demandas consideradas mais urgentes pelo feminismo contemporâneo. Do ponto de vista dessas autoras, o feminismo atual deve considerar “as múltiplas diferenças, que é o feminismo do terceiro mundo e das minorias. De modo resumido, *nessas posições*, a dominação masculina é apenas um dos elementos, e nem é o mais importante em termos da atenção que recebe se comparada às outras questões.” (ORTNER, 2006, p. 443, grifo nosso).

Não obstante as pertinentes considerações as quais tantas pesquisas ocuparam-se de problematizar, estudar a fundo a teoria sociológica de Bourdieu sobre a dominação masculina revelou-se uma tentativa válida para se resgatar um passado não muito distante do mundo pós-moderno e globalizado em que encontra-se o Brasil atual, direcionando o olhar para a tradição ocidental e para os costumes submetidos à forte influência católica herdada pelos descendentes de imigrantes europeus no eixo sul do país. De tal sorte, muito embora o estudo etnográfico sobre os costumes da sociedade androcêntrica cabila tenha sido realizado no início dos anos 60, as reflexões propostas por Pierre Bourdieu convencem por apresentarem-se atemporais e condizentes com uma interpretação dos pilares sobre os quais foram erigidos os valores da tradição ocidental – constatações que me levaram a considerar as suas teorias válidas e passíveis de serem articuladas ao objeto da presente dissertação.

A História está repleta de casos que evidenciam o quanto os costumes e as concepções do que é considerado certo e errado são passíveis de reformulações. Antes de sua consolidação nos textos legais, a conquista de direitos passa inicialmente pela visibilidade do debate, e a lei incorpora esses avanços à medida em que cada núcleo social assimila aquilo que lhe é diferente, que foge ao padrão, como algo natural. O avanço do conhecimento

científico, aliado à difusão de recursos tecnológicos e do amplo acesso à informação são alguns dos principais responsáveis por se colocar em discussão assuntos considerados tabus na sociedade, especialmente no âmbito da sexualidade. Fatos tão elementares hoje – a exemplo do reconhecimento de crianças, mulheres, negros, doentes mentais, indígenas, homossexuais e demais minorias como seres humanos, dotados de livre-arbítrio, direitos e deveres – tratava-se de uma realidade impensável até poucos séculos (ou décadas) atrás.

A transfiguração da história em natureza e do arbitrário cultural em um suposto estado natural é o objeto central nesse estudo de Pierre Bourdieu. Ao evocar a sutileza e a sensibilidade presentes na obra de Virginia Woolf, o autor nela observa algumas expressões que remetem aos ritos de sociedades arcaicas. No ensaio intitulado “Três guinéus”, Virginia faz menção ao “poder hipnótico de dominação” a que as personagens femininas de seu livro – e as mulheres como um todo na vida real –, estão submetidas. Esse poder mágico e oculto, inscrito em “místicas linhas de demarcação”, faz com que os indivíduos permaneçam rigidamente restritos e fixados aos limites que esse poder impõe. Com base nessas premissas, que sugerem a existência de mecanismos sociais movidos por forças ocultas, que Bourdieu idealizou o conceito de “poder simbólico”, utilizado nesse trabalho para desvendar as razões existentes para o que ele define como a manifestação do que “há de mais natural na ordem social”, que é a divisão entre os sexos. (BOURDIEU, 2012, p. 10).

Argumenta o autor que esquemas inconscientes de classificação majoritariamente binária, tal qual é a oposição supostamente natural entre masculino *versus* feminino (e outros critérios de percepção e apreciação, tais como alto/baixo, pequeno/grande, cima/embaixo, forte/fraco, claro/escuro, bem/mal, dentro-privado/fora-público, etc.) é um sistema que representa por excelência o primado androcêntrico a que todas as sociedades, em maior ou menor medida, carregariam em estado fragmentado e parcial, na instância denominada pelo autor como inconsciente coletivo. (BOURDIEU, 2012, p. 15-16).

Resgatar as origens da construção hierárquica das diferenças entre homens e mulheres é uma tarefa bastante complexa. Inicialmente, é necessário compreender que as *aparências biológicas e os efeitos* gerados nos corpos e mentes a partir de um extraordinário trabalho coletivo empreendido ao longo dos séculos – movimento difuso e contínuo responsável por “socializar o biológico” e por “biologizar o social” – “conjugam-se para *inverter a relação entre as causas e os efeitos*” (BOURDIEU, 2012, p. 9, grifo nosso).

Bourdieu afirma que esse movimento transviou o que na realidade seria uma construção social naturalizada (os “gêneros” como *habitus* sexuais), deturpando seu sentido para o fundamento *in natura* do dualismo que parece estar inscrito no cosmos ou “na ordem

das coisas”. (BOURDIEU, 2012, p. 17). Porém, ainda que as evidentes diferenças biológicas entre a estrutura corporal e órgãos sexuais masculinos e femininos sejam uma constatação universal incontestável desde a gênese do pensamento humano, deve-se salientar que essa percepção universal da diferença não significa dizer que as categorias de gênero e os sentidos atribuídos ao indivíduo, ao corpo e seus órgãos sejam universais, apenas por estarem inscritos em uma natureza biológica irreduzível. Pelo contrário, fazem parte de construções culturais específicas, com nuances e simbologias próprias a cada sociedade.¹¹

Sob a ótica ocidental, portanto, Bourdieu sustenta que essas diferenças sexuais entre homens e mulheres não são apenas constatadas, elas são transcritas conforme uma *lógica binária, hierarquizada e relacional* (o feminino é invariavelmente marcado em relação ao outro gênero, masculino, e vice-versa) inserida num “sistema de relações de sentido, revestidos de significação social” (BOURDIEU, 2012, p. 16), qualificando os seres que o habitam conforme um determinado discurso ideológico, pautado sobretudo pelos ciclos biológicos e cósmicos que ordenam os fenômenos do universo.

O autor defende ainda que, nesse sistema ambivalente, os corpos não são apenas socialmente construídos. Eles seriam fundados segundo uma “visão androcêntrica” do mundo que, construindo arbitrariamente o biológico e dotando-o de significação social – nesse caso, relacionando a força e o movimento para o alto e para fora (externo/público) a elementos da biologia masculina, como a ereção ou a estrutura óssea –, associa e institui simbolicamente o falo como representação da virilidade. Bourdieu salienta que a partir dessas conexões de sentido, especialmente a que confere à ereção o símbolo da potência fálica, protagonista da dinâmica vital do enchimento e movimento imanente aos fenômenos da reprodução biológica (tal qual a germinação do grão na terra e a gestação humana), se está diante de um processo de construção social:

A construção social dos órgãos sexuais registra e ratifica simbolicamente certas propriedades naturais indiscutíveis: ela contribui, assim, juntamente com outros mecanismos, dos quais o mais importante é, sem dúvida, como vimos, a inserção de cada relação (cheio/vazio, por exemplo) em um sistema de relações homólogas e interconectadas, para converter a arbitrariedade do nomos social em necessidade da natureza (physis). (BOURDIEU, 2012, p. 22, grifo do autor).

¹¹ Sobre formações culturais que desafiam o dimorfismo sexual que conhecemos, poderia-se citar manifestações ligadas a um “terceiro sexo/gênero” em outras sociedades, a exemplo dos berdaches da América do Norte, as hijras na Índia, ou as virgens por juramento nos Balcãs. Para aprofundar esse assunto, recomenda-se consultar o interessante livro “**Terceiro sexo, terceiro gênero: além do dimorfismo sexual**” (1996), escrito pelo antropólogo Gilbert Herdt.

Por sua vez, o corpo feminino guardaria conexão com o interno (esfera privada/casa), o vazio a ser preenchido (dependência; útero que abriga o pênis e o bebê), ao segredo (representado pela cintura, signo de fechamento), fechado e passivo (tal qual o hímen, “lacrado”, que é rompido), ao místico (sangramento periódico/geração de vida), à natureza (o seio que desabrocha e alimenta), apenas para citar alguns exemplos. (BOURDIEU, 2012, p. 19-25).

A vagina, “que não só é vista como vazia, mas também como o *inverso*, o negativo do falo” (2012, p. 27, grifo do autor), guarda o próprio significado de inversão do positivo, assim como negativas são a maioria das associações do corpo feminino aos fenômenos da natureza. Essa “*consagração simbólica* dos processos objetivos, cósmicos e biológicos principalmente, que opera em todo o sistema mítico-ritual” (BOURDIEU, 2012, p. 22, grifo do autor), confere automaticamente um fundamento quase objetivo a esse sistema, gerando uma crença que, justamente por fazer um sentido lógico à primeira vista, é reforçada também por unanimidade, deixando aos poucos de ser questionada.

Quando aliada ao discurso religioso, essa matriz dicotômica e maniqueísta não raro assume consequências nefastas. Basta recordar as mortes de milhares de mulheres acusadas de bruxaria, condenadas pelos tribunais da Inquisição com base nesse sistema de interpretações que associava o feminino ao diabólico e ao maléfico. Se na Idade Média o primado androcêntrico aparece como a expressão máxima e medida de todas as coisas, muito se deve em virtude da releitura de textos clássicos propostos por Aristóteles e Platão. Marcados por uma misoginia latente, esses escritos que para a época guardavam o caráter de verdade científica absoluta, foram resgatados por pensadores cristãos (a exemplo de Santo Agostinho e Tomás de Aquino), reinterpretando aquelas teorias à luz das escrituras sagradas.

O uso de mitos fundadores e o resgate de representações simbolizando o artil feminino (como a origem descrita no Gênesis, que atribui a lascívia de Eva como força responsável por induzir Adão à tentação, e como motriz sequencial da perdição a que sucumbiu a humanidade; Pandora, figura feminina responsável por libertar da caixa todos os males ao mundo; ou ainda Lilith, a primeira mulher criada com a mesma matéria que o homem, por reivindicar igualdade e não aceitar ser dominada sexualmente¹² por Adão, foi

¹² A posse sexual, quando exercida por iniciativa feminina, sempre carregou consigo uma conotação subversiva, gerando o que se denomina como “dupla moral da sexualidade”, onde as práticas e representações dos dois sexos ainda hoje não são, de modo algum, simétricas. (BOURDIEU, 2012, p. 29). O autor sustenta que “resulta daí que a posição considerada *normal* é, logicamente, aquela em que o homem ‘fica por cima’. Assim como a vagina deve, sem dúvida, seu caráter funesto, maléfico, ao fato de que não só é vista como vazia, mas também como o *inverso*, o negativo do falo, a posição amorosa na qual a mulher se põe por sobre o homem é também explicitamente condenada em inúmeras civilizações.” (BOURDIEU, 2012, p. 27, grifo do autor).

retratada em todas as tradições da Antiguidade como a representação do Mal; entre tantas outras personagens), consolidaram a crença de que as mulheres estariam mais suscetíveis ao pecado e às investidas do demônio. (LIEBEL, 2004, p. 9).

Quando argumentadas por pensadores influentes e autoridades religiosas, essas relações de sentido edificadas em torno de um referencial mítico acabam assumindo o status de verdade incontestável, legitimando versões cada vez mais arbitrárias e que acabam tomando o caráter coercitivo de lei para o exercício da dominação. Um exemplo foi a publicação em 1486 do manual intitulado *Malleus Malleficarum* (ou o Martelo das Bruxas), no qual os inquisidores Heinrich Kramer e Johann Sprenger lançaram teses persecutórias com base nos mitos de origem e predisposições biológicas. Redigido em latim e destinado a especialistas, sobretudo teólogos, o *Malleus* beneficiou-se da invenção da imprensa, que permitiu sua reprodução em tiragens bem altas para a época. Kramer compilou suas teses a partir de inúmeros autores, muitos oriundos da própria Teologia, mas utiliza-se principalmente da Bíblia e livros de direito da época para fundamentar suas vertentes notadamente misóginas. (FRANKEN, 2012, p. 1).

Com argumentos duvidosos, esse *codex* conseguiu instituir um método singular, capaz de enquadrar qualquer pessoa do gênero feminino como suspeito em potencial de atos de bruxaria e pactos satânicos. Segundo sua lógica, tanto a mulher feia, velha e nariguda dos contos infantis, quanto a belíssima jovem sedutora a instigar a imaginação masculina – dois extremos do imaginário popular construído sobre a bruxa ou feiticeira – configurariam uma ameaça ao *status quo* operante, e que por suas características, tornavam legítimas as condenações executadas às centenas nas fogueiras medievais.

Naquele tempo marcado pela fome, doenças e ignorância, não havia muito a ser feito quando se fosse acusado de um crime. Somado à escassez de informações, o *Malleus Malleficarum* adquiriu o status de fonte formal, o que gerou uma certa segurança jurídica naquele período tão instável. Em entrevista à rádio Deutsche Welle, a historiadora Irene Franken sustenta que o contexto social de escassez e instabilidade pela qual passava a Europa na época, compôs o solo fértil para que as teses do tratado fossem utilizadas sem serem contestadas:

O livro contribuiu, acima de tudo, para que se aprofundasse a concepção sobre as mulheres, já existente. Não era um pensar novo. Antes disso, as mulheres já eram apresentadas como o elemento ruim e fraco da sociedade. Mas o Martelo das Bruxas reforçou essa visão. Ele cuidou para que gente que, de alguma forma, era diferente da maioria, fosse mais rapidamente perseguida. A sociedade hegemônica assegurou seus próprios valores ao eliminar os marginais, como diríamos hoje. (FRANKEN, 2012, grifo nosso).

A historiadora afirma que após o lançamento do livro, os processos da época mudaram de perfil: até então, aquele que denunciava alguém por bruxaria também corria o risco de ir preso, até o fim do processo. As alterações legais foram cuidadosamente elaboradas pelos teólogos para que se pudesse denunciar sem ser incriminado ou punido, caso as acusações fossem falsas. Esse dispositivo era a garantia de orientação e segurança aos acusadores, pelo qual tornava possível identificar quem não levava a religião à sério, sendo a magia uma manifestação genuína de negação da fé cristã.

Código de referência aplicado por tribunais eclesiásticos e seculares, o *Malleus Malleficarum* “direciona-se, portanto, no sentido de resgatar o processo de construção da imagem da agente do Maligno, através da reafirmação do jugo masculino e da elaboração de novos estereótipos justificadores das calamidades que se abatiam então sobre os homens”. (LIEBEL, 2004, p. 31). Às acusadas não era permitido nenhum tipo de assistência legal, nem como recurso às constrangedoras revistas íntimas, justificadas em busca de supostas marcas/cicatrices que denunciariam sua “natureza” diabólica.

Seguindo o mesmo raciocínio proposto por Foucault, visto no fim do capítulo sobre gênero, esse esquema de relações e o sentido que se atribui socialmente às capacidades biológicas e aos órgãos sexuais de cada corpo, “longe de ser um simples registro de propriedades naturais, diretamente expostas à percepção, é produto de uma *construção* efetuada à custa de uma série de *escolhas orientadas*, ou melhor, através da *acentuação de certas diferenças, ou do obscurecimento de certas semelhanças*.” (BOURDIEU, 2012, p. 23, grifo nosso). No entanto, por mais exatas que sejam determinadas correspondências entre os fatos da realidade e os processos naturais, Bourdieu sustenta que sempre haverá lugar para uma *luta cognitiva* no que tange aos sentidos das coisas do mundo e das realidades sexuais (BOURDIEU, 2012, p. 23), isso porquê a indeterminação parcial de certos objetos autorizaria, de fato, uma possibilidade de resistência dos dominados frente à imposição simbólica, a partir de interpretações antagônicas sobre um mesmo elemento.

A título de ilustração, consideremos como verdadeira a premissa histórica de que a figura feminina era vista como um ente sagrado nas sociedades primitivas anteriores à instauração do patriarcado. Ainda não se tinha o conhecimento do papel masculino na fecundação, logo, o fascínio diante do inexplicável poder de gerar a vida e deter os segredos eternos da morte e da ressurreição, fez com que o símbolo da mãe/mulher enquanto personificação do divino representasse um papel bastante significativo na história das religiões.

Por sua vez, esse encanto perante características outrora positivas – o dom oculto e sobrenatural de gestar seres de ambos os sexos – consiste no mesmo fato gerador que no medievo foi convertido em argumento negativo para acusá-las de bruxaria (com exceção talvez apenas da Virgem Maria, que justamente por conservar-se casta e pura, tornou-se a expressão máxima do modelo de mulher que é exaltada no cristianismo, destituída de toda e qualquer sexualidade).

Por si só, o sexo e as necessidades da reprodução biológica estão longe de determinar a organização simbólica da divisão social do trabalho. O que revestiu de sentido esses caracteres corporais enquanto instâncias sobrepostas é a “visão androcêntrica” do mundo, que instituiu “*as diferenças entre os corpos biológicos* em fundamentos objetivos da diferença entre os sexos, no sentido de ***gêneros construídos como duas essências sociais hierarquizadas.***” (BOURDIEU, 2012, p. 33, grifo nosso).

De acordo com esse raciocínio, não é o falo (ou a falta dele, como quis a psicanálise), ou os requisitos corporais para a reprodução, cujo lugar privilegiado é o corpo da mulher, que engendram a construção hierárquica da diferença masculino/feminino. Bourdieu argumenta que é a “construção arbitrária do biológico”, dos corpos (masculino e feminino), seus usos e funções especialmente na arena da sexualidade, legitimada enquanto “construção social naturalizada”, que hierarquizou o falo (associado à força e ao positivo símbolo da virilidade) em detrimento de uma suposta desvantagem feminina (“fraqueza”/fragilidade) oriunda da gestação. Conforme esclarece Breder (2010),

Assim, a “visão androcêntrica” do mundo legitimar-se-ia continuamente por meio das *práticas* que ela própria determina, **condicionando homens e mulheres**, dominantes e dominados, aos mesmos *esquemas de pensamento – expresso numa linguagem binária e hierarquizada – e ação – compelindo ambos os sexos a agir conforme o que deles se espera.* (BREDER, 2010, p. 37, grifo nosso).

Bourdieu acrescenta que esse trabalho de construção simbólica não se reduz apenas às operações estritamente performativas que compreendem a nomenclatura e a associação que irá orientar e estruturar cada representação (iniciando pelas formas e representações corporais associadas a elementos da natureza):

Ele se completa e se realiza em uma transformação profunda e duradoura dos corpos (e dos cérebros), isto é, em um trabalho e por um trabalho de construção prática, que impõe uma *definição diferencial* dos usos legítimos do corpo, sobretudo os sexuais, e tende a excluir do universo do pensável e do factível tudo que caracteriza pertencer ao outro gênero [...] para produzir esse artefato social que é um homem viril ou uma mulher feminina. (BOURDIEU, 2012, p. 33, grifo do autor).

Os usos do corpo (através das roupas, acessórios, jeito de andar, os gestos, expressões faciais, linguagem, etc.) e a atribuição de sentidos que cada cultura dá a esses signos distintivos identitários, seguem uma lógica de existência *relacional*, ou seja, cada um dos gêneros é produto de um trabalho incessante “de construção diacrítica, ao mesmo tempo teórica e prática”, necessária à sua produção como corpo socialmente diferenciado do gênero oposto. Essa lógica está inscrita em um *habitus* viril, que encarna o princípio de divisão dominante. (BOURDIEU, 2012, p. 34).

Via de regra, essa força operante da construção social dos corpos não emerge exclusivamente através de ações pedagógicas explícitas ou expressas. Inscrita nas coisas, a “violência simbólica” descrita por Bourdieu, é a força-motriz por trás da dominação masculina, que emerge como um efeito automático e sem agente de uma ordem física e social organizada segundo o primado androcêntrico. (BOURDIEU, 2012, p. 49-50).

No entanto, o autor alerta para que a sua terminologia não seja mal interpretada, esclarecendo que o adjetivo “simbólico” não deve ser percebido apenas no âmbito de sua definição literal, isto é, como algo oposto à concretude ou ao real. Compreender a “violência simbólica” como um fenômeno meramente abstrato, “espiritual”, e que não gera efeitos reais, é um equívoco grosseiro, materialismo primário que não deve ser levado em consideração. (BOURDIEU, 2012, p. 46). O poder da violência simbólica e seu vasto perímetro de ação residem justamente no fato dela não manifestar-se de maneira explícita, e é sobre essas sutilezas que devemos atentar:

O efeito da dominação simbólica (seja ela de etnia, de gênero, de cultura, de língua, etc.) se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através dos esquemas de percepção, de avaliação e de ação que são constitutivos dos *habitus* e que fundamentam, **aquém das decisões da consciência e dos controles da vontade**, uma relação de conhecimento profundamente obscura a ela mesma. (BOURDIEU, 2012, p. 50, grifo nosso).

Bourdieu argumenta que os mecanismos estruturais responsáveis pela construção hierárquica das diferenças e pela reprodução das relações de dominação, são regidos por três instâncias principais: a Família, a Igreja, e a Escola. Maiores detentoras do monopólio da violência simbólica legítima, essas instituições agem orquestradamente sobre as estruturas inconscientes, colaborando para a manutenção de um *status quo* que, por simplesmente existir “desde que o mundo é mundo”, acaba sendo incorporado pelas pessoas sem que elas questionem se esse modelo é de fato o melhor para suas vidas, e o principal, não se questionam sobre o sofrimento e a exclusão que padecem aqueles (as) que não se enquadram aos padrões impostos por esse processo histórico.

Para Pierre Bourdieu,

É preciso realmente perguntar-se quais são os mecanismos *históricos* que são responsáveis pela *des-historicização* e pela *eternização* das estruturas da divisão sexual e dos princípios de divisão correspondentes. Colocar o problema nestes termos é marcar um progresso decisivo na ordem da ação. Lembrar que aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas tais como a família, a igreja, a escola, e também, em uma outra ordem, o esporte e o jornalismo [...]. (BOURDIEU, 2012, p. 1, grifo do autor).

Para escapar do essencialismo, Bourdieu sustenta que não devemos necessariamente negar as constantes e as invariáveis que, incontestavelmente, compõem a realidade histórica. No entanto, ele sugere que é preciso “*reconstruir a história do trabalho histórico de des-historicização*” (BOURDIEU, 2012, p. 100, grifo do autor), ou ainda, reconstruir a história da criação (e reprodução) sistemáticas das estruturas objetivas e subjetivas da dominação masculina, que reafirma-se como ordem dominante desde que existem homens e mulheres convivendo em sociedade.

Bourdieu aduz que, de maneira nem sempre intencional, a história acaba tomando por objeto o trabalho histórico de “des-historicização”, responsável por produzir e reproduzir a constante diferenciação a que todos nós estamos submetidos desde a infância, masculinizando homens e feminilizando mulheres. Contudo, o autor defende que ela deveria empenhar-se primeiramente em

descrever e analisar a (re) construção social, sempre recomeçada, dos princípios de visão e de divisão geradores dos “gêneros” e, mais amplamente, das diferentes categorias de práticas sexuais (sobretudo heterossexuais e homossexuais), sendo a própria heterossexualidade construída socialmente e socialmente constituída como padrão universal de toda prática sexual “normal”. (BOURDIEU, 2012, p. 102).

Com base no exposto, pode-se inferir que o padrão de orientação sexual heteronormativo também é parte de uma construção social. Embora sejam elementos que compõem o todo da sexualidade humana, tanto as concepções de gênero, sexo biológico e orientação sexual são considerados marcadores que não possuem necessariamente uma conexão ou arranjo considerado correto, nem correspondem a um padrão único de manifestação da sexualidade. Até os dias atuais, a suposição de que a sexualidade está ancorada no organismo repercute por meio de uma persistente preocupação social em adequar os indivíduos que transgridem o padrão vigente, transformando o que é diferente em “desvios de conduta”, uma vez que tais atos ou características inverteriam leis da natureza.

Complementando esse raciocínio, Carrara et al. (2010, p. 29) ensinam que esses fenômenos

são vistos como se fossem simples efeitos de forças e processos biológicos internos, comuns e próprios a toda a espécie: efeitos de hormônios, genes, cromossomos ou de supostos “instintos” de preservação e reprodução”. Não se pode negar a importância da fisiologia e morfologia do organismo, pois elas dispõem as condições e limites do que é materialmente possível em termos de sexualidade. **Porém, as condições biológicas não produzem, por si mesmas, os padrões de vida sexual. Elas formam um conjunto de potencialidades que só adquirem sentido e eficácia por meio do aprendizado das regras culturais num contexto social.** (CARRARA et al., 2010, p. 29, grifo nosso).

Segundo aponta Bourdieu, a heterossexualidade, orientada para fins reprodutivos e exercida por indivíduos cujos papéis de gênero correspondam a um homem viril e uma mulher feminina, é o modelo responsável pelo “padrão universal de toda prática sexual normal.” (BOURDIEU, 2012, p. 102). Esse processo de interiorização do que é considerado normal ou desviante começa na família, primeiro núcleo social no qual, ainda bebês, estabelecemos contato.

Diretamente integrada ao processo de socialização iniciado pelos membros da família, a escola exerce um papel determinante na formação das identidades. A construção do “eu” enquanto sujeito, engloba aspectos da personalidade que passam por capacidades físicas e cognitivas, compondo um conjunto singular. Ao longo de todos os anos desse empreendimento, o marcador sociocultural de gênero aparece em diversas escalas, na maior parte das vezes na forma de um discurso velado que, justamente por estar oculto, converte-se em um poderoso instrumento de perpetuação dos dogmas da representação patriarcal, pautada na homologia hierárquica composta por homem/mulher e adulto/criança.

Porém, mesmo quando já liberta da tutela da igreja, Bourdieu sustenta que a Escola continua vinculada à moral religiosa, prescrevendo em seu “currículo oculto” um binarismo de gênero que irá repercutir ao longo de toda a trajetória acadêmica e profissional, uma vez que poderia induzir a escolhas de carreiras consideradas inatas de acordo com o sexo da pessoa. Essas expectativas coletivas, positivas ou negativas, tendem a inscrever-se nos corpos na forma de disposições permanentes, e que segundo a lei universal de ajustamento das esperanças às oportunidades, acabariam por desestimular a menina ou o menino de sua inclinação pessoal – esta sim genuína – a exercer um ofício que não corresponda às atribuições esperadas segundo seu gênero, mesmo que expressamente este movimento não lhe seja vetado.

Em estudo realizado nos anos 90 em coautoria com Amado (1992), Rosemberg considera a hipótese que a tradicional tendência à feminização de profissões de caráter humanístico (Letras, Artes, Enfermagem, e demais carreiras ligadas ao ensino e cuidado) poderia estar relacionada à “uma estratégia de sobrevivência, resultante de uma negociação dessas mulheres frente às contradições da vida cotidiana”, optando, por assim dizer, por saberes passíveis de converterem-se tanto “em instrumento de trabalho profissional, quanto em serem utilizados no cotidiano doméstico”, nos múltiplos papéis de mãe, esposa ou pessoa não profissional. (ROSEMBERG; AMADO, 1992, p. 65-66). Assim, “o cálculo do que vale a pena e do que é útil” para a mulher, geraria a tendência feminina orientada a cursos mais flexíveis, quer pela sua generalidade ou pela sua não-tecnicidade, permitindo um leque maior de opções profissionais, ainda que estas impliquem em um subemprego. (ROSEMBERG; AMADO, 1992, p. 66).

Em novo trabalho abordando o assunto, Rosemberg observou que esse cenário marcado pela “bipolarização humanas-exatas” nas diferenças entre os gêneros no ensino superior, bem como o *gap* salarial constatado entre homens e mulheres – ainda que elas contem com maior qualificação –, são evidências que parecem persistir no Brasil. (ROSEMBERG, 2001, p. 523). No entanto, a autora acena para a escassez de trabalhos que investiguem mais a fundo os elementos e tendências existentes por trás das escolhas de homens e mulheres na educação formal:

Uma série de informações macro seriam ainda indispensáveis para poder entender esse quadro, evidentemente, complementadas por pesquisas que destrinchassem valores e significados atribuídos à educação formal por mães, pais, professores(as), alunos(as), empregadores(as), empresários(as), bem como ao cotidiano escolar da perspectiva das relações de gênero. **São bem poucas as pesquisas recentes**, sejam elas teses/dissertações ou não, que têm entrado nesse campo, contribuindo para a compreensão dessas tendências da educação formal de homens e mulheres: uma tendência menos intensa ao maior êxito de mulheres no sistema de ensino; a **permanência de carreiras fortemente guetizadas; a desvalorização da função do magistério, especialmente, no ensino básico, atividade exercida quase que exclusivamente por mulheres; a manutenção de práticas sexistas na escola; a discriminação salarial das mulheres associada à sua melhor qualificação educacional.** (ROSEMBERG, 2001, p. 526, grifo nosso).

Outra hipótese interessante a ser considerada nesse sentido, é a qual Bourdieu sugere ser comum que determinadas experiências na infância promovam o que se denomina por “impotência aprendida” (*learned helplessness*), ou seja, o efeito que se exerce muito precocemente por pais, professores e colegas buscando “proteger” a fragilidade das meninas de carreiras consideradas difíceis para elas, ou mais adequadas para os meninos, como seriam as áreas técnicas e científicas. (BOURDIEU, 2012, p. 77).

O autor aponta ainda para as investidas no sentido de zelar pela masculinidade identitária dos meninos, desestimulando-os ao mínimo sinal de afinidade com atividades consideradas femininas demais, podando prematuramente o potencial dos meninos para profissões em áreas como dança, artes, moda e beleza, etc. Com efeito, não raro observa-se o investimento da família¹³ “em jogos de violência masculinos, tais como em nossas sociedades os esportes, e mais especialmente os que são mais adequados a produzir os signos visíveis da masculinidade” (BOURDIEU, 2012, p. 65), também de algum modo visando proteger os meninos do “*medo* de perder a estima ou a consideração do grupo [...] e de se ver remetido à categoria tipicamente feminina dos ‘fracos’, dos ‘delicados’, dos ‘mulherzinhas’, dos ‘veados’”. (BOURDIEU, 2012, p. 66, grifo do autor).

É pertinente que aprofundemos a análise de algumas das características mais peculiares do processo de dominação masculina, que dizem respeito à adesão, incorporação e transmissão desses valores pela parcela dominada. Certa feita, o sociólogo italiano Domenico De Masi parafraseou uma estudiosa americana (sem informar seu nome em específico), que dizia que “o machismo é como a hemofilia: quem padece da doença são os homens, mas quem a transmite são as mulheres”. (DE MASI, 2000, p. 147). Essa interessante analogia de um fenômeno social com uma característica genética marcadamente biológica, ilustra em termos gerais como o modelo androcêntrico é reproduzido nas instâncias primeiras do convívio social.

Isso pode ser constatado a partir da imagem que muitos de nós guardamos da infância, e com ela, a imagem das primeiras professoras responsáveis pela nossa alfabetização. Salvo algumas exceções, a educação infantil e as séries iniciais como um todo, são arenas femininas por excelência. O “maternal” (espécie de creche/escolinha para bebês), por exemplo, é até hoje assim designado pela conexão direta e “natural” que o bebê possui com a mãe.

Em que pese serem as mães e professoras as principais agentes de reprodução da dominação masculina, Bourdieu alerta que é um equívoco atribuir tão somente às mulheres a responsabilidade por sua própria opressão, tal como se diz muitas vezes “que elas *escolhem* adotar práticas submissas”, ou ainda que apreciam o modo como são tratadas, sugerindo o que parece ser um masoquismo constitutivo *de sua natureza* (impossível não recordar de Eva, a Grande Pecadora responsável por fazer toda mulher padecer na dor):

¹³Na escola estudada, uma das principais impressões por mim constatadas foi a nítida mudança de comportamento/interesses dos meninos ao passarem do 1º para o 2º ano. No 2º ano, a grande maioria dos meninos da turma já estavam matriculados na escolinha de futebol, fato por inúmeras vezes causador de conflitos em sala de aula, conforme relatado pela professora Karen.

Pelo contrário, é preciso assinalar não só que as tendências à “submissão”, dadas por vezes como pretexto para “culpar a vítima”, são resultantes das estruturas objetivas, como também que essas estruturas só devem sua eficácia aos mecanismos que elas desencadeiam e que contribuem para sua reprodução. O poder simbólico não pode se exercer sem a colaboração dos que lhe são subordinados e que só se subordinam a ele porque o *constroem* como poder. (BOURDIEU, 2012, p. 52, grifo do autor).

O autor sustenta que uma revolução simbólica nesse sentido só poderá ser feita a partir da “transformação radical das condições sociais de produção das tendências que levam os dominados a adotar o ponto de vista dos dominantes”. A estrutura determinante para o fortalecimento do primado androcêntrico consiste no mercado de bens simbólicos (campo onde as mulheres são vistas como objetos que circulam de baixo para cima), cujo dispositivo central é o *mercado matrimonial*. Para Bourdieu, a explicação para a hegemonia masculina ter consolidado-se nas taxinomias culturais encontra-se na lógica da economia das trocas simbólicas, especialmente nas relações de parentesco e as alianças que compreendem o casamento:

O princípio da inferioridade e da exclusão da mulher, que o sistema mítico-ritual ratifica e amplia, a ponto de fazer dele o princípio de divisão de todo o universo, não é mais que a dissimetria fundamental, a *do sujeito e do objeto, do agente e do instrumento*, instaurada entre o homem e a mulher no terreno das trocas simbólicas, das relações de produção e reprodução do capital simbólico, cujo dispositivo central é o mercado matrimonial, que estão na base de toda a ordem social: as mulheres só podem aí ser vistas como objetos, ou melhor, como símbolos cujo sentido se constitui fora delas e cuja função é contribuir para a perpetuação ou o aumento do capital simbólico em poder dos homens. (BOURDIEU, 2012, p. 55, grifo do autor).

Por muito tempo foi essa a lógica que imperou no mundo ocidental. Conforme visto ao longo da seção sobre a construção social da infância, as meninas historicamente vinham sendo educadas por suas mães e tutores (as) para serem esposas exemplares, visando acima de tudo a arranjar um bom casamento, em conformidade com os valores cristãos. Tal como observa Andrade, “a imagem das mulheres difundida pela Igreja era profundamente paradoxal. Ora eram encaradas como ‘pedras preciosas’, ‘fontes de doçura e virtude’ e responsáveis pela harmonia da família, ora eram retratadas como seres de ‘espírito fraco’, cuja natureza estaria corrompida pelo pecado original”. (ANDRADE, 2011, p. 118).

Ilustrando esses papéis, interessante apontar que, embora permeados por caracteres de fantasia, a popularização de seriados épicos na mídia contemporânea – como *The Tudors*, *Game of Thrones*, *Roma*, *The Borgias*, *Downtown Abbey*, e outros – revelam de maneira unânime a representação das meninas e mulheres como moeda valiosa no sentido de fortalecer os laços entre famílias através do matrimônio, considerado o instrumento mais eficaz na conquista de riqueza, poder e ampliação de territórios, estabelecendo clãs cada vez mais fortes segundo os interesses de seus respectivos patriarcas.

Em contrapartida, Bourdieu acredita que assim como as mulheres estão submetidas a um trabalho de socialização para moldar seu comportamento e torná-las femininas, os homens são igualmente prisioneiros e vítimas da representação dominante: “Tal como as disposições à submissão, as que levam a reivindicar e a exercer a dominação não estão inscritas em uma natureza e têm que ser construídas ao longo de todo um trabalho de socialização, isto é, como vimos, de diferenciação ativa em relação ao sexo oposto.” (BOURDIEU, 2002, p. 63).

Essa noção do “ser homem”, no sentido de *vir*, implica um dever-ser, uma *virtus*, imposta sob a forma do “é evidente por si mesma”, que por sua vez, faz com que o homem sempre tenha que provar sua masculinidade perante os demais. A construção social que atribui ao homem “a questão de honra” – e que engloba aptidões consideradas nobres, como a coragem física e moral, a bravura, generosidade, a força e a valentia –, são produtos de um trabalho incessante de nominação e inculcação, visando formar identidades. Ao término desse processo, sua origem será sublimada, inscrevendo-se em uma natureza biológica para tornar-se “*habitus*, lei social incorporada”. (BOURDIEU, 2002, p. 64).

As explicações para as altas taxas de criminalidade e índices de mortes entre jovens vítimas do sexo masculino têm sido exploradas com profundidade pelas ciências criminais e pela sociologia nas últimas décadas. Os trabalhos propostos por Connell (1995), Adorno (1998; 2002), Zaluar (2002; 2004; 2007), Cecchetto (2005) e Souza (2004), exerceram importante contribuição para se pensar a respeito do *ethos* da masculinidade, que compreende as várias concepções do “ser homem” na atualidade.

A virilidade e a defesa da honra são valores que frequentemente aparecem associados para se justificar uma sociabilidade violenta. Os dados alarmantes apresentados por Souza (2004), traduzidos através de assassinatos, maiores índices de suicídios, uso de armas de fogo, violência no trânsito, ou crimes como estupros e espancamentos, além da violência doméstica, nos levam a um grave questionamento: onde estamos errando?

Se de um lado Bourdieu considera um privilégio essas formas construídas de ser masculino, sua responsabilidade em mantê-la “é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade”. (BOURDIEU, 2002, p. 64). Essa necessidade estaria atrelada à defesa de seu “ponto de honra”, que além dele próprio, implica na defesa de um coletivo (seja a linhagem, ou o domínio da casa). Para o autor, os homens também encontram-se submetidos a um sistema de exigências imanente à ordem simbólica, e que pressiona por acúmulo de bens como sucesso e distinção social:

A virilidade, entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência (sobretudo em caso de vingança), é, acima de tudo, uma *carga*. Em oposição à mulher, cuja honra, essencialmente negativa, só pode ser defendida ou perdida, sua virtude sendo sucessivamente a virgindade e a fidelidade, o homem “verdadeiramente homem” é aquele que se sente obrigado a estar à altura da possibilidade que lhe é oferecida de fazer crescer sua honra buscando a glória e a distinção na esfera pública. A exaltação dos valores masculinos tem sua contrapartida tenebrosa nos medos e nas angústias que a feminilidade suscita. (BOURDIEU, 2002, p. 64, grifo do autor).

Sobre a banalização do risco e da violência, Bourdieu menciona que muitos acidentes letais são decorrentes de “atos de coragem” exigidos tanto dentro de corporações de elite, quanto na delinquência de rua, para separar os “verdadeiramente machos” dos demais. Essas provas costumam envolver ritos que encorajam e pressionam seus integrantes a recusar medidas de segurança, desafiando o perigo com atos exibicionistas de bravura e virilidade, e que encontram sua gênese no medo – seja da exclusão pelo grupo, na perda da credibilidade e o respeito diante dos companheiros, e principalmente no temor em ser remetido à categoria tipicamente feminina dos “fracos/delicados/veados/mulherzinhas”. Para Bourdieu, a virilidade é acima de tudo “uma noção eminentemente *relacional*, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de *medo* do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo.” (BOURDIEU, 2012, p. 67, grifo do autor).

Além dos prejuízos que a exaltação à violência no processo de masculinização acarreta à qualidade de vida dos homens, o autor argumenta que “a estrutura das distâncias se mantém” (BOURDIEU, 2012, p. 110), pois os tradicionais critérios de divisão sexual de tarefas, isto é, homens com o domínio do espaço público e a arena do poder, sobretudo político, econômico e na produção, e mulheres vistas majoritariamente em atividades que nada mais são do que extensões da esfera privada, tais como serviços sociais (especialmente hospitalares e educativos), seguem sendo aplicados e postos em ação nas escolhas não só pelas mulheres, mas presentes no próprio ambiente, segundo três princípios práticos:

De acordo com o primeiro destes princípios, as funções que convêm às mulheres se situam no prolongamento das funções domésticas: ensino, cuidados, serviço; segundo, que uma mulher não pode ter autoridade sobre homens e tem, portanto, todas as possibilidades de, sendo todas as coisas em tudo iguais, ver-se preterida por um homem para uma posição de autoridade ou de ser relegada a funções subordinadas, de auxiliar; o terceiro confere ao homem o monopólio da manutenção dos objetos técnicos e das máquinas. (BOURDIEU, 2012, p. 112-113).

Apontando na mesma direção dos diagnósticos de Madsen (2008, p. 17) e Rosemberg (2001, p. 517), em que pese estarmos vivenciando um gradual processo de feminização em diversas áreas (Psicologia, Nutrição, Odontologia, Direito, Medicina,

Ciências Sociais, etc.), Bourdieu afirma que o gênero feminino continua a operar um “coeficiente simbólico negativo” (BOURDIEU, 2012, p. 111), sugerindo que a igualdade formal entre homens e mulheres no mercado de trabalho tende a dissimular que há uma igualdade de fato, quando na realidade as mulheres têm ocupado posições menos favorecidas, assumindo cargos e remuneração inferiores aos colegas do sexo masculino, ainda que elas apresentem as mesmas ou melhores qualificações.

Quando Bourdieu coloca como “verdadeiro objeto da história da relação entre os sexos” (2012, p. 101) a história das combinações sucessivas de *mecanismos estruturais* e de *estratégias* que por meio de instituições perpetuaram a estrutura das relações de dominação, ele já opera uma revolução sem precedentes no modo de olhar para esses fenômenos. Contudo, mais que a sistematização e descrição dos elementos que envolvem a construção hierárquica das diferenças, a genialidade da teoria de Bourdieu sobre a dominação masculina reside sobretudo *na sua capacidade de iluminar as articulações existentes entre as diversas instâncias de reprodução social*. Tal análise permite esboçar o que permaneceu e o que se transformou em cada instância, ação que revela-se promissora para compreender o que tem permanecido constante na condição feminina, junto às mudanças visíveis ou invisíveis que incidiram sob tal condição.

Ao articular o trabalho empreendido por Família, Igreja, Escola e Estado, Bourdieu decifrou a gênese das desigualdades de gênero – que começam na infância, mas que são inculcadas pelos adultos:

Em suma, através da experiência de uma ordem social “sexualmente” ordenada e das chamadas à ordem explícitas que lhes são dirigidas por seus pais, seus professores e seus colegas, e dotadas de princípios de visão que elas próprias adquiriram em experiências de mundo semelhantes, **as meninas incorporam, sob forma de esquemas de percepção e de avaliação dificilmente acessíveis à consciência, os princípios da visão dominante que as levam a achar normal, ou mesmo natural, a ordem social tal como é e a prever, de certo modo, o próprio destino, recusando as posições ou as carreiras de que estão sistematicamente excluídas e encaminhando-se para as que lhes são sistematicamente destinadas.** (BOURDIEU, 2012, p. 114, grifo nosso).

Seja através dos ritos de iniciação, ou através de injunções tácitas na rotina e na divisão de trabalho, todas essas operações agem no sentido de diferenciar homens e mulheres, destacando em cada agente os signos externos “mais imediatamente conformes à definição social de sua distinção sexual, ou a estimular práticas que convêm a seu sexo, proibindo ou desencorajando as condutas impróprias, sobretudo na relação com o outro sexo”. (BOURDIEU, 2012, p. 35).

Embora assumam formas distintas conforme o gênero, esse trabalho psicossomático é exercido desde a educação mais elementar com a mesma intensidade – porém caminha no sentido de virilizar os meninos, despojando-os de tudo o que lhes resta de feminino; e, no sentido oposto, limitando as ações e disposições corporais das meninas, através do disciplinamento e da imposição de uma “postura corporal conveniente” (disciplina ao vestir e portar-se, não sentar de pernas abertas, não rir/falar alto, etc.), em um contínuo chamado à ordem, sem necessariamente prescrever ou proibir explicitamente (2012, p. 39):

Essa aprendizagem é ainda mais eficaz por se manter, no essencial, tácita: a moral feminina se impõe, sobretudo, através de uma disciplina incessante, relativa a todas as partes do corpo, e que se faz lembrar e se exerce continuamente através da coação quanto aos trajés ou aos penteados. **Os princípios antagônicos da identidade masculina e da identidade feminina se inscrevem, assim, sob forma de maneiras permanentes de se servir do corpo**, ou de manter a postura, que são como que a realização, ou melhor, a **naturalização de uma ética**. (BOURDIEU, 2012, p. 38, grifo nosso).

Conforme citado pelo autor, é através do adestramento e controle dos corpos que se impõem as disposições mais fundamentais, naturalizando determinadas condutas, tornando os meninos inclinados e aptos para o exercício de carreiras favoráveis ao desenvolvimento da virilidade, tais como a política, os negócios, a ciência, esportes, etc. (BOURDIEU, 2012, p. 71).

A constância dos *habitus* que daí resulta é, assim, um dos fatores mais importantes da relativa constância da estrutura da divisão sexual de trabalho: pelo fato de serem estes princípios transmitidos, essencialmente, corpo a corpo, além da consciência e do discurso, eles escapam, em grande parte, às tomadas de controle consciente e, simultaneamente, às transformações ou às correções (como o comprovam as defasagens, não raro observadas, entre as declarações e as práticas, os homens que se dizem favoráveis à igualdade entre os sexos não participando mais do trabalho doméstico, por exemplo, que os outros); além disso, sendo **objetivamente orquestrados, eles se confirmam e se reforçam mutuamente. (BOURDIEU, 2012, p. 114, grifo nosso).**

Diante das considerações feitas sobre a teoria da dominação masculina proposta por Bourdieu, a pesquisa de campo irá orientar-se no sentido de verificar como as professoras responsáveis pela socialização de meninas e meninos (faixa etária de 5 a 8 anos) compreendem o conceito de gênero; de que modo essas educadoras administram as demandas relacionadas a gênero e sexualidade no referido ambiente escolar; e de que forma essas mulheres internalizam os princípios do sistema antagônico de gênero, que atribui condutas e signos diferenciados para a identidade de gênero feminina em contraposição à masculina.

4 SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO NA INFÂNCIA: ESTUDO APLICADO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO NO RIO GRANDE DO SUL

O estudo realizado busca conhecer como as professoras responsáveis pela educação de crianças pequenas, compreendem e se apropriam do conceito de gênero na socialização de meninos e meninas em um ambiente institucional como a escola. A escolha por investigar esse assunto justifica-se a partir de dois segmentos, compostos tanto pela pertinência e relevância do tema em contexto acadêmico e social, quanto por indagações de natureza pessoal.

No que tange ao último aspecto, a motivação tem suas raízes em minha infância e maior parte da adolescência passadas na pequena cidade em que nasci, e na escola em que estive matriculada durante 12 anos – local escolhido para a execução da pesquisa de campo. Durante esse tempo, me deparei com uma série de questionamentos sobre a compreensão das diferenças, especialmente sobre as expectativas relacionadas ao gênero e manifestações da sexualidade, expressas na circulação entre instâncias como família, escola e igreja.

Na formação de minha identidade, muitas vezes questioneei a necessidade de cumprir determinados ritos, condutas e métodos de inculcação de valores, que determinavam os comportamentos adequados socialmente para uma menina ou para um menino. Busquei observar analiticamente essas questões à luz de um conhecimento formal, uma vez que muitas incertezas mantiveram-se em aberto mesmo após a conclusão do percurso escolar básico e a mudança, já como jovem adulta, para a cidade grande.

Ao mesmo tempo, acredito que indagações dessa natureza não são exclusivas de meu universo pessoal. Livros, revistas, filmes, acessórios, brinquedos, notícias e inúmeras manifestações midiáticas invadem cotidianamente as vidas de homens, mulheres, meninos e meninas, ditando explícita ou subliminarmente, os modelos considerados adequados e desejáveis relativos ao “ser homem” e ao “ser mulher”. Essas pedagogias da visualidade “são compreendidas como pedagogias culturais, em que conhecimentos e aprendizagens são produzidos, discursos são significados, veiculando representações, incitando a produção de identidades sociais e culturais às pessoas.” (FELIPE et al., 2013, p. 24).

Portanto, ainda que questões pautadas unilateralmente em minha experiência de vida tenham sido propulsoras para o projeto de dissertação, acredito que elas transcendem e atingem a sociedade como um todo, compondo assim o segundo segmento de questões de pesquisa.

Nesse ponto, cabe salientar a escassez de trabalhos que abordem a questão geracional sob uma perspectiva de gênero, elemento destacado por Finco (2003, p. 90-91), que traz a constatação de autoras como Faria e Rosemberg, conforme revela a citação a seguir:

Faria (2002a) aponta que **a questão de gênero na pesquisa educacional ainda é um tema pouco explorado**. De acordo com a autora, as inúmeras pesquisas que tratam das relações de gênero não costumam abordar as especificidades das diferentes idades e fases da vida, principalmente aquelas que dizem respeito às crianças. Por outro lado, **as investigações que privilegiam as diferenças etárias, e a infância em particular, raras vezes fazem análises de gênero. Rosemberg (2001) também denuncia a falta de produção acadêmica nacional sobre a condição da criança na educação.** [...] Ao tentar compreender a ausência do tema educação e gênero, aponta para a “auto-referência” das pesquisas sobre mulher e relação de gênero, ou seja, o que vem chamar do “**adultocentrismo**” nas pesquisas: **mulheres adultas estudam mulheres adultas, “o foco continua sendo a mulher adulta ou as relações de gênero da ótica da vida adulta”.** (ROSEMBERG, 2001, p. 64 apud FINCO, 2003, p. 90-91, grifo nosso).

Compreender os processos que envolvem a inculcação de valores na socialização de crianças e adolescentes é oportuno e decisivo para se pensar a própria educação contemporânea: quem são as crianças e jovens da geração da internet, que ao alcance de um clique para tudo têm resposta? Como se dão as relações entre os meninos e meninas nascidos em uma era onde suas mães também tiveram acesso à educação formal, ao voto e ao mercado de trabalho? Mulheres que com o avanço da ciência, vivenciam a sexualidade e através da contracepção, podem conduzir seus projetos de vida?

Como essas crianças convivem com os novos arranjos familiares, em especial os oriundos da consolidação do direito ao divórcio? E hoje, “quem cuida da casa”, e “quem trabalha fora”? Como as crianças e jovens enxergam os papéis e atividades exercidas pelo homem e/ou pela mulher em sua vida pública e privada? Como as escolas brasileiras têm abordado essas mudanças? E como trabalham conteúdos e lidam com as demandas relacionadas à gênero, sexualidade e demais formas de diversidade? A formação do corpo docente contempla tais perspectivas? Qual a percepção de educadoras e educadores sobre as questões de gênero? Essas, por sua vez, são outras das indagações que compõem o pano de fundo da dissertação.

Mediante a exposição dos segmentos e das questões gerais norteadoras, pode-se caracterizar a “socialização de gênero na infância” como tema geral desse estudo. Por sua vez, o referencial teórico adotado, orientou-se no sentido de revisar o estado da arte existente sobre as categorias “gênero” e “infância”, e posteriormente, buscou-se articular esses conceitos às teorias sociológicas que consideram o gênero segundo uma composição biopsicosocial. Essa

expressão significa dizer que gênero é um conjunto que engloba, em maior ou menor medida, o fator biológico (composição corporal e hormonal), o fator psíquico/emocional de cada indivíduo, e a respectiva influência exercida por experiências de vida e meio social em cada pessoa encontra-se inserida.

Essa releitura do corpo que trata o indivíduo a partir de sua integralidade ganhou força a partir dos estudos do psiquiatra americano George L. Engel, que em artigo publicado na aclamada revista *Science* (1977), pôs em questionamento os tratamentos clínicos tradicionais. Segundo o pesquisador,

a característica fundamental da ciência clínica é a sua atenção explícita à humanização, onde a observação (visão externa), introspecção (visão interna), e o diálogo (entrevista) são a base da tríade metodológica para o estudo clínico e para processamento científico de dados do paciente. (ENGEL, 1997, p. 59).

Embora seja um estudo eminentemente direcionado às disciplinas médicas, as Ciências Humanas e Sociais como um todo beneficiaram-se desse novo olhar científico a respeito do indivíduo. Isso porque o debate posto em evidência por Engel – que provocou uma reflexão coletiva nos principais núcleos da comunidade científica – promove o modelo biopsicosocial como uma estrutura conceitual mais abrangente, deixando de considerar fragmentos isolados que caracterizam determinado quadro clínico, para dar ênfase a uma perspectiva holística do ser humano. (ENGEL, 1977, p. 22).

No transcorrer desses processos, enxergar cada pessoa em sua integralidade é um pressuposto importante para que as práticas pedagógicas apresentem resultados positivos na socialização de crianças. É na escola o lugar onde por excelência, relações e identidades estão sendo formadas. É nela, portanto, que deve se exaltar positivamente as diferenças e estimular a diversidade como práticas cotidianas de mudança social. Daniela Finco alerta que, no decorrer desse processo:

Devemos estar atentos às mudanças em nossa sociedade. Romper modelos hegemônicos, medos e preconceitos presentes na educação de meninos e meninas não é tarefa fácil. Precisamos repensar a preponderância desse modelo questionando a que perspectiva tal modelo corresponde e com que interesses para que nos permitam escapar da força dessa homogeneização a partir da qual fomos produzidos e com a qual estamos acostumados. (FINCO, 2013, p. 7).

Sem dúvida, é um desafio como pesquisadora abordar um tema de tal amplitude e complexidade, cuja penetração atravessa tanto as relações interpessoais, quanto o planejamento de políticas públicas. Portanto, ciente das limitações existentes e que impedem que se contemple todo o universo que o assunto proporciona, propõe-se por tema específico a

“socialização de meninos e meninas na educação infantil: construção e reprodução dos papéis de gênero em uma escola pública no interior do Rio Grande do Sul”. Por sua vez, o recorte adotado, e convertido em objetivo geral da pesquisa, é “conhecer como o corpo docente compreende o conceito de gênero e administra questões relacionadas a gênero e sexualidade na socialização de meninas e meninos (faixa etária de 5 a 8 anos) no Instituto Estadual de Educação Marie Curie.” Recapituladas as considerações iniciais, passo aos procedimentos metodológicos e à contextualização do campo.

4.1 Procedimentos metodológicos e contextualização do campo

Os primeiros contatos estabelecidos no sentido de realizar a pesquisa transcorreram sem maiores problemas. Iniciei uma aproximação em meados de abril de 2014, ocasião na qual me reuni com o diretor da escola e com a professora Mariane, que além de ser educadora em uma das turmas estudadas (1º ano), também integrava o núcleo de orientação pedagógica na época dos contatos. Durante a reunião, oficializei a entrega do requerimento formal (Anexo C), solicitando ao diretor da escola a permissão para a realização da pesquisa. Retornei à escola em diversos momentos ao longo do ano, presença que se intensificou no período que compreende o mês de setembro a dezembro de 2014.

Durante as visitas, acompanhei as aulas nas três turmas pesquisadas, situações em que pude observar o comportamento das crianças em inúmeras atividades. Esses períodos junto com as crianças ocorreram na sala de aula, na hora do lanche (realizada no refeitório da escola), no recreio, nos momentos de brincadeiras, aulas de desenho e idas à pracinha – espaço aberto e arborizado localizado em anexo às salas da educação infantil e primeiro ano. Essas duas salas situam-se em uma outra casa, um pouco afastada do prédio maior, onde estão as localizadas as demais salas que compõem o ensino médio e fundamental.

Subsidiariamente às entrevistas realizadas com as três professoras, busquei inserir aos procedimentos metodológicos a observação das crianças, com o objetivo de conhecer suas atividades cotidianas naquele ambiente institucional escolar, que por sua vez, integra sua socialização primária. Inúmeras especialistas consideram essa aproximação determinante para se obter melhores fontes e resultados na avaliação comportamental de gênero (FINCO, 2003; FELIPE, 1999, 2005; ARGÜELLO, 2005; ANDRÉ, 2008), situações nas quais as crianças encontram-se mais livres para explorar seu universo lúdico-social, não estando restritas apenas ao conteúdo curricular ministrado em sala de aula.

As visitas orientadas, portanto, foram empreendidas no sentido de conhecer o meio social das crianças, contexto no qual as professoras entrevistadas exercem a atividade docente. O propósito a partir da apropriação desse método, orientou-se no sentido de aproximar meu olhar de pesquisadora ao objeto de investigação, isto é, estudar o processo educativo ocorrido a partir das interações sociais entre adulto-criança e criança-criança.

O estudo proposto caracteriza-se pela sua abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. Tal arranjo combinou entrevistas com as três participantes, visitas ao contexto escolar para observar as crianças, e uma análise crítica sobre como a temática de gênero emerge no plano de educação como um todo. A riqueza do material obtido em campo, contudo, transcendeu os limites considerados adequados para uma dissertação. Diante desse desafio, foi preciso restringir o tratamento dos dados, para que a qualidade da análise atingisse um nível satisfatório, guardando as respectivas conexões com a parte teórica apresentada até o presente momento.

Portanto, optou-se por aprofundar analiticamente o discurso trazido nas entrevistas realizadas com as três educadoras, que são as responsáveis pela educação formal das crianças que integram as três turmas iniciais do novo currículo de nove anos previsto para o Ensino Fundamental. As entrevistas foram idealizadas visando atender ao objetivo geral da pesquisa, que consiste em conhecer como essas três professoras compreendem o conceito de gênero e administram questões relacionadas a gênero e sexualidade na socialização de meninas e meninos (faixa etária de 5 a 8 anos) no Instituto Estadual de Educação Marie Curie, instituição que será descrita e contextualizada após a apresentação da metodologia.

A caracterização das turmas compõe a seguinte estrutura:

- ***Educação Infantil, também denominado Jardim de Infância B:*** grupo composto por 6 meninas e 9 meninos, todos com 5 anos completos. A turma é coordenada pela **professora Patrícia, 47 anos**. Concursada pelo Estado, a educadora possui graduação em Pedagogia (1995), com especialização em Educação Especial, realizada em 1998. Atua há 16 anos com a educação de crianças pequenas.
- ***Primeiro ano:*** grupo composto por 13 meninas e 8 meninos, a maioria com 6 anos completos (apenas 3 crianças ingressaram o ano de 2014 com 5 anos). A turma é conduzida pela **professora Mariane, 32 anos**, graduada em Pedagogia (2005), com especialização em Gestão e Supervisão escolar (2007), e também possui especialização

em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2011). Trabalha há 12 anos com o ensino de crianças pequenas.

- **Segundo ano:** turma composta por 15 meninos e 3 meninas, todas na faixa dos 7 anos de idade. São de responsabilidade da **professora Karen, 28 anos**. Trabalha em regime de contrato com a escola estudada. Possui graduação em Pedagogia, concluída em 2009, e especialização em Educação Especial, concluída em 2011. Atua há 8 anos com educação de crianças pequenas.

O método escolhido para atender ao objetivo geral, portanto, foi a elaboração e aplicação de entrevistas, estruturadas segundo um roteiro composto por dez questões. Por sua vez, essas questões foram distribuídas em cinco eixos de duas questões cada, a abordar os seguintes temas: 1) Formação acadêmica e subsídios teóricos em gênero e sexualidade; 2) Prática pedagógica/trajetória profissional; 3) Frentes de ação e debate; 4) A instituição escolar e sua interface com as demais instituições (família, igreja, estado, mídia); e 5) Situações limítrofes aos papéis estereotípicos de gênero.

O questionário completo com as perguntas e a ficha com dados relacionados à sua formação profissional, que podem ser vistas no Anexo A, foram respondidas ao longo do mês de dezembro de 2014 pelas entrevistadas. Fui autorizada por todas as participantes a gravar as conversas e a publicar a transcrição das mesmas, momento no qual lhes assegurei a preservação do anonimato, informando-lhes as implicações éticas a que pesquisadora e participantes sujeitam-se a partir da concordância em participar da pesquisa. As assinaturas de todas as envolvidas foram obtidas em duas vias de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (cópia que pode ser consultada no Anexo B). As vias originais dos termos de consentimento, cópias do caderno de campo, gravações, bem como todo o conteúdo obtido para a realização da presente pesquisa, será conservado por período indeterminado e mantido sob minha responsabilidade e sigilo.

Partindo para a descrição do campo propriamente dito, é fundamental conhecer o contexto histórico, político e econômico do município onde a escola está situada. Essas informações são fundamentais para compor um quadro geral da sociedade e do meio em que vivem as entrevistadas e as crianças daquelas três turmas. Indo mais a fundo, essa etapa é particularmente importante para compreendermos as conexões existentes entre as instituições família, escola, Estado, igreja e mídia daquela localidade em específico, pois como visto até o momento, é a partir dessas instâncias que emanam as normas e expectativas sociais de gênero,

determinando quais os lugares e papéis que cada indivíduo pode ou não pode apropriar-se no processo socializador de formação da sua identidade.

O Instituto Estadual de Educação Marie Curie localiza-se em um município de pequeno porte na região do Vale do Taquari, interior do Rio Grande do Sul.¹⁴ Marcada pela colonização europeia, a cidade começou a receber os primeiros movimentos de imigrantes italianos ao final do século XIX, que aos poucos foram estabelecendo-se no povoado, assim como alemães, franceses e outras etnias. Nos últimos anos, passou por novos processos migratórios, recebendo famílias de haitianos e oriundos de países africanos. A economia do município é movida principalmente pelo setor agroindustrial, também predominando microempresas e núcleos de agricultura familiar.

Como destacado anteriormente, situar histórica e geograficamente a região onde está a escola estudada é determinante para compreender os valores, costumes e tradições sobre as quais foram edificadas a cultura local. Existe uma literatura bastante expressiva que trabalha a influência do catolicismo nos costumes dos povos que compõem a Região Colonial Italiana (RCI) do Rio Grande do Sul. Dentre a bibliografia revisada, destacam-se os trabalhos de Favaro (2002), Matté (2008) e Vannini (2004, 2010, 2014), cujo aprofundamento teórico abordou os ditames da Igreja Católica no controle da sexualidade, sobretudo à regulação do corpo feminino e a divisão sexual do trabalho nas regiões de colonização europeia em território sul-riograndense.

Nesse contexto, a identidade do povo imigrante sempre esteve atrelada à fé e à moral cristã, e isso teve impactos significativos tanto na composição familiar, quanto na socialização e doutrinação de crianças e jovens.

Conforme esclarece Matté (2008, p. 69),

A historiografia regional já observou que a **educação era falha e repressiva no que diz respeito ao sexo**. “Era pecaminoso e proibido falar em temas sexuais. Nem mesmo às jovens que estavam para casar, davam-se as devidas explicações a respeito do nascimento das crianças.” (Battistel, 1981, p. 29). **Os pais tinham como objetivo “manter oculto tudo o que se referisse a sexo, afetividade e amor”** (Costa, 1974, p. 72) e eram apoiados pela **educação formal**, que geralmente era **responsabilidade de colégios católicos**. (MATTÉ, 2008, p. 69, grifo nosso).

¹⁴ Por razões éticas, o nome da escola foi alterado, assim como também foi solicitado pela direção da escola, a fornecer apenas dados que não permitam identificar de qual município se está fazendo referência. Escolhi “rebatizar” minha escola em homenagem à cientista polonesa **Maria Skłodowska**, que após o casamento adaptou o prenome à língua francesa e passou a utilizar o sobrenome do marido, Pierre Curie, identidade pela qual ficou reconhecida historicamente. Marie Curie foi a primeira mulher a ser laureada em duas ocasiões com o Prêmio Nobel: em Física (1903) pela descoberta da radioatividade, prêmio dividido com o marido e com Antoine Becquerel; e em Química (1911), pela descoberta dos elementos rádio e polônio. Seus estudos sobre o uso da radioterapia na medicina deixaram como importante legado o diagnóstico precoce de doenças, a esperança de cura e o alívio do sofrimento de pacientes com câncer. (QUINN, 1997).

Paradoxalmente, embora o discurso moral orientasse às meninas e mulheres um comportamento praticamente assexuado, em contrapartida era reforçado pela própria igreja que as famílias fossem numerosas. No artigo “Crescei e multiplicai-vos: o papel da mulher no projeto imigratório”, Vannini (2010) aponta que “em detrimento do prazer e a favor da mortificação do corpo, a doutrina cristã, quanto ao casamento, funda-se em um discurso essencialmente natalista, no qual a sexualidade é reconhecida única e exclusivamente para a procriação.” (VANNINI, 2010, p. 3).

Esse comportamento tinha uma natureza multi fatorial, ou seja, não era voltado apenas para intensificar a força de trabalho familiar, mas apoiava-se no apelo religioso seguido à risca pelos imigrantes que apregoava ser o sexo um ato voltado exclusivamente para procriação. Assim, a ideia por trás do discurso moral que abominava os pecados e a impureza do sexo exerceu um impacto sem precedentes no modo como foram estruturados os arranjos familiares. Conforme afirma Vannini (2010, p. 4-5), tal mudança atingiu especialmente a vida das jovens imigrantes italianas, cuja maior alteração em relação às suas antecessoras, foi ter de assumir o compromisso com a procriação.

Registros de famílias com mais de 20 filhos são comuns em várias colônias do sul, trazendo consigo interesses aparentemente difusos, como o aumento do contingente de fiéis da Igreja Católica:

Ao contrário do que comumente se crê, em média, os imigrantes italianos que chegaram ao Rio Grande possuíam famílias relativamente pequenas. Loraine Giron aponta que **as famílias recém-chegadas contavam com poucos membros** – uma média de 2,3 filhos. (Giron, 1994, p. 32). [...] Determinado pela filosofia judaico-cristã, **o dever de converter os impulsos sexuais em filhos, foi aliado aos interesses e necessidades do núcleo econômico. Mesmo não disposta à maternidade, repetida ano após ano, e mesmo que conhecesse alguma prática contraceptiva, à mulher era direcionado o apelo proliferador. Um apelo vindo do governo, da sociedade, do padre e, principalmente, da família.** (VANNINI, 2010, p. 4-5, grifo nosso).

Sobre essas mudanças, Favaro (2002) contesta os mitos que cercam a “*mamma*” rodeada de filhos e outras representações idealizadas da mulher italiana, que supostamente não teria alterado suas origens natais, ou incorporado novas crenças e valores após instalar-se no sul do Brasil. (FAVARO, 2002, 12-13). Situadas à margem das esferas decisórias e excluídas do campo de transmissão de bens sucessórios e transmissão de heranças, a família surge como espaço de micropoder eminentemente feminino. A maternidade, “colocada à disposição da vontade e dos interesses de grupos e instituições sob regência masculina (cujos direitos incluíam também o de administrar o corpo feminino), encontrou na família, na relação mãe-filhos, uma fonte geradora e alimentadora de poder.” (FAVARO, 2002, p. 26).

As condições extenuantes dos partos sucessivos aliados ao trabalho multi tarefas, compunham um quadro que atribuía à mulher uma natureza ambivalente, onde a família era tanto sua fraqueza, quanto sua força. Assim, a “equação mulher-trabalho-maternidade-família” não significa que elas tenham abdicado de exercer outras formas de dominação, ainda que através de outras linguagens e recursos. (FAVARO, 2002, p. 25-26).

A esperança com a saída do norte da Itália e antigo Império Austro-Húngaro, deu lugar à frustração de chegar em terras que não correspondiam às expectativas. As condições de vida adversas exigiram a formação de núcleos familiares suficientemente coesos, e que dessem sustentação àqueles núcleos rurais-tradicionais. (FAVARO, 2002, p. 28) Pouco instruídas, coube às mulheres fazer a conexão entre as antigas tradições e “assegurar a sobrevivência moral e ideológica do grupo”. Fazendo dos homens seus porta-vozes, fizeram do espaço de expressão conquistado, um campo de reprodução de discursos masculinos (FAVARO, 2002, p. 28).

Geralmente centrado na figura da mulher mais velha, a relação hierárquica estabelecida pela mãe sobre os meninos e meninas, ou o controle da sogra sobre as noras e genros, foi a fórmula feminina encontrada para a apropriação de poder, compensando assim outras perdas. Contudo, a hipótese demonstrada pela autora, revela que essa nova condição de poder exercida constantemente pela mulher sobre todos os membros da família, “gerou temor e desconfiança, constituindo-se em fator alimentador de um medo tal, que reverteu-se, no ideário coletivo, na construção de mitos, ritos e tabus restritivos, com vistas a exercer controle sobre seu corpo e sua mente para, na medida do possível, assegurar o imobilismo”. (FAVARO, 2002, p. 26).

Era comum o casamento entre jovens recém saídos da adolescência, e por não haver condições de estudo ou atividades laborais que emancipassem as mulheres, estas passavam da tutela dos pais direto ao esposo. O trabalho árduo para garantir a subsistência era um destino inexorável a ambos os sexos, contudo, Vannini (2010, p. 6) assevera que “a maior carga de trabalho no lote colonial recaiu sobre a mulher, que desempenhava atividades praticamente ininterruptas”. Segundo este autor, a historiografia ilustra a mulher como a principal responsável pelo bom andamento do núcleo familiar.

Assumindo funções múltiplas, tomavam conta da limpeza e ordem “da casa, dos filhos menores e, ajudada pelas filhas, cuidavam da alimentação familiar”, indicando uma clivagem de gênero importante na divisão sexual do trabalho. (VANNINI, 2010, p. 6). Ainda que também auxiliassem na lavoura junto com os homens, o trabalho devotado às hortas domésticas, criação de animais, e tarefas artesanais como reparo e confecção do vestuário,

essas atividades eram vistas como secundárias: “primeiramente vinculadas à casa, as tarefas da mulher não tinham vínculo direto com os investimentos, com valores materiais ou decisões importantes.” Salvo algumas exceções, os negócios da família eram quase que exclusivamente de domínio masculino. (VANNINI, 2010, p. 6).

Casar cedo aumentava a capacidade reprodutiva, dando início a um longo ciclo de gestações sucessivas:

Os muitos filhos que nasciam com a benção do padre, idealizavam a plenitude do casal monogâmico e proliferador, visto que a pequena propriedade policultora dependia da força de trabalho gerada no seio familiar. **É neste contexto, que a mulher se insere como agente histórico [...] ter muitos filhos significava motivo de orgulho para a mulher. Não os ter, verdadeira maldição.** No primeiro ano de casada, a mulher devia dar início à prole, e seguir com o maior número possível de nascimentos. (VANNINI, 2010, p. 3; 7, grifo nosso).

A gravidez fora do casamento era rigidamente condenada, sendo que muitos casamentos aconteciam às pressas, de modo que o ventre protuberante da ex-virgem não ficasse aparente aos olhos da sociedade. Segundo Matté (2008, p. 97), se o silêncio em relação ao sexo monogâmico entre homem e mulher era uma realidade, esse tabu era ainda mais profundo quando se tratava de casos de pedofilia ou homossexualidade. A autora assevera que as falas de suas entrevistadas (os) denunciam sua existência, assim como o forte preconceito que incidia sob casais do mesmo sexo, que “provavelmente se escondiam e não revelavam sua orientação sexual por medo de represálias.” (MATTÉ, 2008, p. 110; 112).

Paradoxalmente ao que pregavam, Matté (2008, p. 113) acrescenta que “outra face da sexualidade mantida na obscuridade é a vida sexual dos sacerdotes.” As falas observadas nas entrevistas realizadas pela pesquisadora revelam que as ocorrências eram frequentes, contudo não mencionadas, tal como os “casos de padres que mantiveram namoros duradouros, envolveram-se com mulheres casadas, ou tentaram abusar de menores.” (MATTÉ, 2008, p. 113).

Invisível também era a violência doméstica, assunto sublimado em nome das aparências por um casamento bem sucedido. Nesse sentido, Battistel (1981, p. 31) ensina que “a fé profunda na indissolubilidade do matrimônio, como instituição divina, levava-os a buscar forças espirituais para se suportarem mutuamente.” (BATTISTEL, apud MATTÉ, 2008, p. 97). Nessa senda, sobram indícios de que a repressão sexual oriunda da cartilha cristã não era tão eficaz, tal como sugere Boscatto (1994, p. 93): “por incrível que pareça, hoje em dia acontecem menos descabros sexuais do que outrora. Talvez porque o que é proibido torna-se mais atraente e desejado.” (BOSCATTO, apud MATTÉ, 2008, p. 85).

O quadro esboçado revelou um consenso entre a literatura vigente sobre o comportamento, costumes e o processo de socialização nas colônias italianas do Rio Grande do Sul, campo em que está inserido o objeto dessa dissertação. Os estudos mencionados, portanto, apontam para algumas características preponderantes no que tange às concepções de gênero e sexualidade sobre as quais foram edificados os valores desses núcleos de imigrantes e suas gerações de descendentes.

Nesse plano, constata-se a nítida divisão sexual do trabalho – conjuntura que a despeito do trabalho conjunto de mulheres e homens na lavoura, posicionava o trabalho doméstico e cuidados com as crianças como atribuições exclusivas das mulheres. Mesmo muito pequenas, as meninas da casa cresciam conscientes de sua responsabilidade sobre as tarefas domésticas, ensinadas/coagidas automaticamente a exercer essas funções tão logo fossem capazes.

Outra constatação unânime é a influência da igreja sob as condutas dos indivíduos, vigilância ainda mais rigorosa a incidir sobre assuntos relacionados à sexualidade. Nesse sentido, Matté (2008, p. 68) sintetiza bem o quadro geral apresentado por essas sociedades:

A sexualidade sempre foi tratada de forma discreta na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, **como um tabu**. Este fenômeno deve-se, em grande parte, à **rígida moral sexual católica** e também à **construção identitária da cultura** regional, que se caracteriza fortemente pelo catolicismo. Contudo, o silêncio também pode ser interpretado como parte integrante da cultura regional; reporta-se a uma realidade onde impera o **desconhecimento do corpo e da sexualidade**. **O medo dos “castigos divinos”** pregados pelos discursos de sacerdotes nos púlpitos e nas seções de confissões, além de uma **educação moral que proibia qualquer tipo de comentário sobre o sexo, acabou gerando jovens que estranhavam os temas referentes ao sexo**. **No caso da região aqui estudada, o silêncio em relação ao sexo não é só uma lacuna histórica, mas também uma vivência de seus habitantes.** (MATTÉ, 2008, p. 68, grifo nosso).

Em que pese ter sido renomeada nesse estudo por questões éticas, foi autorizado informar que a escola selecionada para a realização da pesquisa de campo tem as origens eminentemente apoiadas na religião católica. Considero a posse de tal informação relevante à contextualização do objeto, pois proporciona uma visão mais abrangente da macrorealidade em que a escola está inserida, evidenciando que a sua fundação não está de todo dissociada das raízes do próprio município. Tanto a primeira razão social da escola, quanto as subsequentes, carregaram consigo nomenclaturas em homenagem a diversos santos, madres ou sacerdotes que de alguma forma exerceram alguma influência no município ou na região.

Desde 2004 operando como Instituto Estadual de Educação Marie Curie, o local permanece reconhecido como um dos mais antigos colégios públicos do Vale do Taquari. As mudanças estruturais e de gestão ocorridas desde sua fundação em 1900, compreendem a transição para escola técnica de comércio, assim funcionando até quando o prédio foi doado para a organização católica Sociedade Educação e Caridade¹⁵. A partir de então, sua administração passou a ser de responsabilidade das irmãs dessa congregação, e operou durante alguns anos como internato de jovens moças.

A instalação de um pré-primário remonta ao ano de 1961, situado em anexo ao curso normal, refletindo de certo modo a tendência à feminização do magistério, intensificada no contexto sul-riograndense a partir do século XIX, conforme constatação de Tambara (1998). Fenômeno igualmente descrito e aprofundado por diversas autoras (VIANNA, 2001; ROSEMBERG, AMADO, 1992; PASSOS, 1995), no ensino básico da escola estudada, não há nenhum registro de professores do sexo masculino que tenham assumido a educação de crianças pequenas. Desde 1975, com a reestruturação curricular para escola estadual de 2º grau, o IEE Marie Curie possui turmas abertas na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, instituição pela qual passaram centenas de estudantes.

De posse dessas informações, passo à análise e considerações sobre os dados obtidos tanto nas entrevistas com as três professoras, quanto com as observações e conversas informais que tive em minhas idas à campo. Mesmo ciente da natureza subjetiva caracterizada pelo método de entrevista, a escolha por essa abordagem deu-se pelo fato de que a mesma não impede-nos de vislumbrar um quadro mais amplo dos fenômenos sociais que estão sendo estudados:

Muito do que nos é dito é profundamente subjetivo, pois trata-se do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis. Assim, tomar **depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem** (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar. (DUARTE, 2004, 219, grifo nosso).

Esses elementos serão reconstruídos juntamente com constatações obtidas durante meu período em campo, de modo a explicitar como ocorre o trabalho de socialização de meninas e meninos conduzido pelas professoras entrevistadas, e como os conteúdos de gênero e sexualidade aparecem no processo de socialização de crianças pequenas.

¹⁵As fontes relativas a datas e demais elementos históricos foram obtidas na secretaria da escola. Por dizerem respeito a informações institucionais, os documentos não informam nenhum autor (a) específico responsável pela compilação dos dados.

4.2 Análise das entrevistas e apresentação dos resultados

A análise está organizada segundo os eixos do roteiro inicial (Anexo A), com o objetivo de reunir em cada tópico as falas referentes ao eixo em questão, ainda que suscitadas em momentos distintos pelas entrevistadas. Por ter ficado clara a lacuna na formação das docentes, no sentido de não ter lhes sido transmitido um conhecimento científico sobre gênero e demais abordagens de matriz feminista nos seus cursos de graduação e pós-graduações, optei por organizar e interpretar as suas respostas de modo a captar sua compreensão das questões de gênero sob um enfoque global.

Ou seja, ainda que algumas questões trazidas ao longo de suas falas não estejam diretamente relacionadas à ordem e aos eixos originários propostos no questionário, procurei encontrar algum sentido também por detrás do não-dito. Acredito que os silêncios, as falas repetidas, o relato de vivências pessoais e as observações manifestas sobre as condições de seu ofício como educadoras, mostram muito da compreensão e do significado de um gênero que também compõe suas identidades.

Para extrair suas compreensões de gênero utilizarei o método de análise do discurso, buscando seguir a recomendação de Scott, que aconselhava observar os “processos como estando tão interconectados que não podem ser separados. [...] Para buscar o significado, precisamos lidar com o sujeito individual, bem como com a organização social, e articular a natureza de suas interrelações, pois ambos são cruciais para compreender como funciona o gênero, como ocorre a mudança.” (SCOTT, 1995, p. 85-86). Mediante essas disposições preliminares, passo à análise do primeiro eixo das entrevistas, atinentes à formação docente e o nível de conhecimento apresentado pelas entrevistadas sobre as bases teóricas em gênero e sexualidade.

4.2.1 Formação acadêmica e subsídios teóricos em gênero e sexualidade

As questões elaboradas para compor o Eixo 1 (formação acadêmica e subsídios teóricos em gênero e sexualidade), buscaram inicialmente suscitar nas professoras entrevistadas a compreensão conceitual formal de cada uma sobre gênero e sexualidade, e que também introduzem esse capítulo com a discussão dos resultados. Na transcrição, empreguei grifos em pontos que considere mais importantes, e que não necessariamente representam uma ênfase na fala das entrevistadas. Cabe ainda reforçar que os trechos aqui selecionados para a análise foram preservados em sua literalidade, e todos os nomes citados foram trocados.

Apresentadas às duas questões que integram o eixo número 1 da entrevista – “1) O que você compreende por gênero e sexualidade?” e “2) A sua formação acadêmica contemplou temáticas relacionadas a gênero e sexualidade? De que forma? Você poderia identificar autores (as) que discutem o assunto, bem como elencar as áreas em que as questões de gênero estiveram mais presentes (p. ex.: Sociologia, Pedagogia, Biologia, Psicologia, Filosofia, etc.)?” –, as educadoras manifestaram-se da seguinte forma:

*Prof. Patrícia (Ed. Infantil): “Para mim, gênero é **masculino e feminino**, e sexualidade, é o que o corpo expressa. A sexualidade é individual, e o gênero é uma coisa **coletiva**. Todos são masculinos, todos são femininos. **Todos são machos, todos são fêmeas**. Gênero... sexo. Sexualidade, é a sensibilidade do corpo. Eu me expresso através do corpo, minha expressão. Minha postura, meu jeito de sentir, de me expor perante o grupo.”*

*Prof. Mariane (Primeiro Ano): “Gênero, ao meu entender, é **masculino e feminino**, né? E sexualidade é o envolvimento desses gêneros, que está ligado mais à questão física, de sentimentos, de escolhas, de preferências. A sexualidade é muito subjetiva”.*

Analisando isoladamente o trecho que associa o gênero à divisão entre masculino e feminino, pode-se apreender pela fala das entrevistadas, uma compreensão semelhante ao conceito de gênero característico da segunda onda feminista. O binarismo de gênero a que ambas professoras se referem, reporta tanto ao legado de Simone de Beauvoir para as bases do conceito de gênero, quanto para o “sistema sexo-gênero” proposto por Gayle Rubin, uma vez que para essas autoras “estava presente uma noção de uma matriz biológica dada (no caso, a diferença sexual entre “macho” e “fêmea”) sobre a qual agiria a cultura, dando lugar a homens e mulheres, entendidos enquanto sujeitos universais.” (CARMO, 2011, p. 5).

Ainda que no seu silêncio (ou se fosse questionada diretamente sobre pessoas transexuais, por exemplo) a professora possa reconhecer outras formas de expressão de identidade de gênero, a ênfase nos aspectos biológicos manifestos na expressão “*todos são machos, todos são fêmeas*”, acaba diminuindo as possibilidades de que a sua compreensão de gênero comporte espaços possíveis para manifestações do gênero que transcendem a dicotomia masculino/feminino.

Ao contrário das discussões que pautaram o gênero no feminismo contemporâneo de Butler ou Haraway, a compreensão do gênero presente no discurso das entrevistadas remete à pressuposição de *limites de gênero* existentes, atrelada à construção daqueles esquemas “lógicos” e realizáveis (a posse de órgãos como vagina e útero legitimam a construção de um

gênero feminino, assim como o pênis está para o gênero masculino), dualismo pautado na tradição de oposições metafísicas que orientaram o percurso do pensamento ocidental.

Na fala da professora Patrícia, o gênero também aparece vinculado à terminologia “coletiva”, e que pode estar conectado à compreensão “cultural coletiva dos atributos de masculinidade e feminilidade (que nomeamos de papéis sexuais)”, conforme sintetizado por Grossi (1998, p. 12). Contudo, as dúvidas com relação a esses conceitos ficaram perceptíveis pela entonação da fala e pelo modo como as educadoras refletiram no momento de responder. A palavra “homossexualismo”, por exemplo, apareceu uma vez ao longo da entrevista com Patrícia, mas não fica evidente se ela adota o sufixo “*ismo*” no seu significado literal, que denota uma condição patológica ou de desvio – o que não pareceu ser o caso na forma como articulou a resposta.

Uma hipótese provável para a defasagem do termo apresentada esteja conectada à questão geracional, uma vez que no discurso de suas colegas mais jovens, como a professora Karen, já é perceptível o uso da terminologia corrente “homossexualidade” para referir-se a casais do mesmo sexo. Embora seu uso seja considerado mais adequado, também não fica muito clara a compreensão da professora Karen no âmbito da primeira pergunta do questionário, já que ela não a responde, passando diretamente a discorrer sobre os conteúdos de gênero e sexualidade ao longo de sua formação profissional.

A entonação da voz e as falas evasivas das entrevistadas denotam uma interpretação difusa sobre os significados de gênero e sexualidade, bem como a falta de uma compreensão clara sobre a conexão entre esses dois conceitos. Conforme explicação de Silva (2007), “gênero não é ‘sinônimo’ de sexualidade, mas as construções relativas às práticas sexuais estão inscritas nas relações de gênero que revelam símbolos que socialmente vão conferindo forma às diferenças que ilustram o feminino e o masculino em culturas diversas.” (SILVA, 2007, p. 2).

A trajetória biográfica e o histórico de vivências de cada profissional fazem parte de um contexto global que, sem dúvida, repercute na leitura com que cada indivíduo faz da sexualidade e dos lugares destinados a cada gênero. Por isso que a esfera pessoal é um aspecto que não pode ser negligenciado na formação de educadores (as) conscientes sobre as expressões do gênero e da sexualidade:

Prof. Mariane (Primeiro Ano): “Nós como profissionais somos produtos das vivências que a gente tem. Da educação que a gente traz de casa, da família. Não tem como dissociar disso. E com o passar do tempo, digo isso do próprio, de um desenvolvimento pessoal, profissional meu. Eu já me questionei várias vezes assim: eu tendo um filho, né. Tenho amigos, casais de amigos gays, me

relaciono muito bem com eles, mas e eu fico pensando, e se meu filho fizesse essa opção sexual? Como é que eu, como mãe, vou aceitar isso? Sabe, é meio complicado.”

Sobre a sua compreensão de “opção sexual”, ela rapidamente demonstra que tem conhecimento de não se tratar da definição mais adequada para referir-se à manifestação da homossexualidade, contudo, também não soube precisar exatamente quais seriam as melhores explicações científicas para essas expressões da sexualidade humana. Provavelmente seriam questões simples a serem esclarecidas se houvesse a devida inclusão dos conteúdos de gênero e sexualidade nos currículos para a formação docente:

Prof. Mariane (Primeiro Ano): “Não de opção, acho que é uma questão biológica mesmo. Eu vou te dizer assim, não tenho muita clareza se é uma questão de disposição orgânica, de uma origem biológica, ou se são questões psicológicas que influenciam. Eu acho que tem as duas coisas. Não tenho muito conhecimento pra discutir contigo sobre isso muito a fundo, pra dizer ‘eu acho que é isso’. Mas acredito que as duas coisas influenciam.”

Embora as entrevistadas demonstrem ter conhecimento das diretrizes que orientam a inserção do gênero e sexualidade em sala de aula, o saber que lhes foi transmitido não foi suficiente para que elas pudessem distinguir com clareza os dois conceitos, bem como a devida e constante aplicação desses conteúdos no âmbito da educação infantil. Assim como nos resultados da pesquisa realizada por Silva (2007, p. 4), é nítido que o fracasso da incorporação dos temas transversais aos PCN’s está mais ligado à ausência de condições de trabalho e capacitação, do que o interesse propriamente dito por parte do corpo docente. No caso da presente pesquisa, em diversas partes de seus depoimentos, as entrevistadas fizeram inúmeras referências sobre o interesse que têm em aprofundar tais questões em grupos interdisciplinares, fato que será melhor analisado no eixo 3.

Embora bem intencionadas, as políticas públicas apresentam-se dissociadas da formação docente, desde a graduação até o seu cotidiano como profissional. Somando-se à precarização das condições de trabalho observada em grande parte das escolas brasileiras, temos um quadro onde a simples publicação de materiais sem que haja um plano estratégico para sua execução, não basta para reverter as origens das assimetrias de gênero. Ou seja, se não há nem mesmo a abordagem desses temas nos currículos que preparam para a licenciatura, não há como esperar que os/as educadores posicionem-se criticamente, questionando inclusive a sua própria compreensão do gênero e sexualidade. Segundo a análise de Silva (2007, p. 6), os desafios são inúmeros:

Onde a compreensão do termo gênero ainda está sendo explicada nas suas origens, qual a viabilidade de uma reflexão pautada na “relativização” da educação de crianças, “implodindo” o modelo binário masculino-feminino e sugerindo a possibilidade de práticas sexuais futuras com pessoas do mesmo sexo? **Como discutir possíveis transições entre feminino e masculino numa realidade marcada pela homofobia e valores muito rígidos calcados em religião e valores patriarcais de muitas famílias? Como fazê-lo sem que as famílias com valores muito tradicionais recusem a “colaboração” da escola ou a acuse de interferência na vida privada?** Ou em situações contrárias, como o professor vai discutir valores referentes à iniciação sexual ou vivência da sexualidade, com base nos seus próprios códigos de conduta mais fechados, junto a famílias ou núcleos de convivência onde a sexualidade é praticada de forma mais aberta entre os responsáveis ou agregados? (SILVA, 2007, p. 6, grifo nosso).

Indagações praticamente idênticas podem ser constatadas no relato de Mariane. Nessa perspectiva, a entrevistada expressa a intersecção existente entre esfera privada, na função de mãe, e também no seu cotidiano como professora de crianças pequenas. A educadora demonstra o dilema que enfrenta diante de situações nas quais as crianças apresentam inconformidade com as normas de gênero socialmente definidas. Ela faz referência à experiência vivenciada com seu próprio filho, que tem 1 ano e 10 meses, e os questionamentos que ela e seu companheiro se colocam ao ver o interesse do menino em brincar com batom, objeto cujo significado está tradicionalmente atrelado ao universo feminino:

Prof. Mariane (Primeiro Ano): “Ele vê as tias, uma tia uma vez mostrou um batom pra ele, e ele vê as tias com as bolsas, ele quer batom. Mas o batom pra ele é algo que pinta, é algo que tem cor. Mas é bem estranho assim. São coisas assim, que acabam, é forte, é muito forte esse estereótipo social que a gente tem disso. E com os alunos, a gente acaba também tendo essa visão.

Nesse ponto, ela interpreta o brincar como “a maneira que a criança tem de se expressar”, e costuma não interferir nesse comportamento, uma vez que “é algo muito próprio das vivências que a criança tenha”. Contudo, quando os elementos não apresentam coerência com o que é designado a cada gênero (a exemplo do batom, objeto de carga simbólica considerado incompatível com o mundo masculino), ela afirma que carrega inúmeras dúvidas sobre como e em quais situações deve interferir a respeito:

Prof. Mariane (Primeiro Ano): “Tem esse menino que adora brincar com coisas de menina. Eu olho pra aquilo, e eu penso, ‘será que é normal? será que eu devo interferir nisso ou não? Eu deixo? Será que comento com a família isso ou não?’ Se a família nunca trouxe essa demanda pra mim como professora, será que eu, como professora, esse olhar que estou tendo com o menino é preconceituoso ou não? Será que se eu comentar isso com a família, eu vou despertar neles um olhar de preconceito? Será que se eu não comentar com eles, eu estou negligenciando o meu papel de educadora? Então sabe, eu ainda tenho muitas dúvidas de como lidar com isso. Se eu vejo isso como um processo normal, ou se eu de alguma maneira eu tenho que interferir.”

A promoção de um novo conhecimento – ou melhor, de uma nova leitura da sexualidade que esteja dissociada das consequências morais –, é um processo complexo, que requer tempo, dedicação, além de profundo esclarecimento teórico. Isso significa que, para inaugurar uma nova perspectiva crítica sobre o gênero nos profissionais do ensino e na sociedade como um todo, é necessário instaurar uma “re-aprendizagem” das concepções tradicionais sobre o gênero e o sexo, bem como esclarecer os mecanismos históricos e os dispositivos institucionais que as inserem em um campo relacional de poder.

Por isso que de certa forma, pode-se dizer que as raízes do preconceito e dos papéis designados socialmente a cada gênero são difusas e inacessíveis aos planos da consciência, e se insere no *habitus*, tal como visto em Bourdieu. Esse fenômeno é responsável por comportamentos muito comuns, no sentido de saber/conhecer que essas realidades existem, mas ainda assim de uma forma inexplicável, persistem rotuladas como identidades “transgressoras” – invisibilizadas e incompreendidas por não remeterem aos esquemas lógicos de gêneros inteligíveis, que na visão de Butler (2003, p. 48) são formados “pelas relações de coerência e continuidade entre o sexo, gênero, desejo e prática sexual.”

A fala de Mariane é emblemática pois revela uma reação muito comum, no sentido de aceitar essas realidades quando externas ao seu círculo pessoal, mas sofridas e difíceis de lidar caso estivessem diretamente ligadas à sua esfera mais íntima. Ela menciona que enfrentaria desafios de ordem pessoal e perante a sociedade, na hipótese de um filho (a) seu, ou membro de sua família apresentasse inconformidade às matrizes de inteligibilidade de gênero vigentes até o momento de nossa civilização:

Prof. Mariane (Primeiro Ano): “Se acontecesse com meu filho, eu não sei, eu como mãe, eu sofreria, com certeza [...] Eu acho que os dois (serão difíceis). Claro que eu acho que com a sociedade vai ser muito mais forte, o receio de como ele vai enfrentar, de como vai ser isso, mas, quando tu tens a tua família e tal, o que tu visualizas pro teu filho, pra tua filha? É que ele tenha aquela coisa que é considerado correto socialmente, que tenha um marido, que tenha uma esposa, que tenha filhos, que eu tenha netos. Tu visualizas um mundo cor-de-rosa, tudo organizadinho, então tudo que foge a isso, é estranho. E querendo ou não, isso é muito incutido. Por mais que eu tenha clareza dessas situações, por mais que eu saiba que isso é natural, que não vai mudar a essência da pessoa, né, é estranho tu visualizar algo que seja diferente disso.”

Silva (2007, p. 5) afirma que desconstruir preconceitos e visões tradicionais do masculino e do feminino na educação, é uma tarefa bastante difícil. Contudo, a autora sugere que ao invés de manter um silêncio velado (muito comum quando surgem questionamentos sobre o sexo), é preferível avançar em partes, explorando inicialmente a pauta que o movimento feminista trouxe como uma questão libertadora, isto é, “a superação da hierarquia

entre homens e mulheres, da valorização do masculino em detrimento do feminino”, para depois problematizar o “campo com maior número de minas a explodir – o da sexualidade e pelo questionamento, em um primeiro plano do modelo binário.” (SILVA, 2007, p. 6).

De qualquer sorte, na reconfiguração desses pré-conceitos, é importante levar em conta a bagagem de experiências que formaram o indivíduo, hoje revestido na função de educador. Nesse sentido aponta a narrativa de Mariane, que considera fundamental na capacitação de professores (as) uma perspectiva interdisciplinar, que dê conta da dimensão holística daquele profissional, abrindo espaço para debater as dúvidas relativas à gênero e sexualidade também na dimensão privada:

Prof. Mariane (Primeiro Ano): “Eu acho muito importante esse trabalho com o professor. Porque nós também temos preconceitos. Por mais que a gente diga que não, só o olhar de estranheza que a gente tem perante questões de sexualidade, gravidez na adolescência, isso causa um espanto. Esse espanto já é uma forma de preconceito. [...] A primeira reação é tu achar que aquilo não é normal. E isso já é uma forma de preconceito. Eu acho que é sempre válido a gente nutrir esse tipo de discussão, trazer isso pra mais perto, dos nossos ideais, vamos dizer assim, dos nossos conceitos de vida, de família, de relações.”

Essa desconstrução é complexa, pois passa por sentimentos aparentemente paradoxais, aquém dos planos da consciência. Bourdieu explica que sensações dessa natureza são pré-orientadas em decorrência do *habitus* incorporado, que dificilmente é modificado com um simples ato da vontade:

Habitus dominado (do ponto de vista do gênero, da etnia, da cultura ou da língua), relação social somatizada, lei social convertida em lei incorporada, não são das que se podem sustar com um simples esforço de vontade, alicerçado em uma tomada de consciência libertadora. **Se é totalmente ilusório crer que a violência simbólica pode ser vencida apenas com as armas da consciência e da vontade, é porque os efeitos e as condições de sua eficácia estão duradouramente inscritas no mais íntimo dos corpos** sob a forma de predisposições (aptidões, inclinações). (BOURDIEU, 2002, p. 51, grifo nosso).

Ao mencionar pessoas de seu círculo de amigos cuja sexualidade confronta o padrão heteronormativo, Mariane afirma que conscientemente as considera muito queridas e corretas, porém, ela constata que de uma forma inexplicável, acredita carregar traços de preconceito. Assim, ainda que os valores desses indivíduos sejam considerados muito próximos ao que ela acha correto e exemplares para sua própria vida, esses elementos positivos acabam sendo sublimados em detrimento de uma ordem social imposta, policiamento da sexualidade que em tese não faria a menor diferença para terceiros, pois compete apenas à esfera privada das pessoas envolvidas:

Prof. Mariane (Primeiro Ano): “São pessoas que eu gosto, que eu convivo, frequentam a minha casa, vamos a restaurantes, são coisas que não me importa. São pessoas que eu gosto, que eu admiro, que tem uma índole e valores muito próximos ao que eu acho correto, que eu quero pra minha vida. Eu acredito que não tenho preconceito com elas. Mas e se acontecesse com o Gui? (nome fictício do filho da entrevistada) Aí que eu acho que eu sou preconceituosa. Quando é com o meu, eu não sei como eu vou lidar. Eu vou ter que ter um trabalho psicológico pra aprender a lidar com essa situação. Daí eu percebo que sim, que eu tenho ainda preconceito, que eu sou preconceituosa. Porque senão eu ia dizer ‘não, vai ser tranquilo, numa boa’ e eu acho que não vai ser tranquilo.”

O processo histórico que marca determinada ruptura com o *status quo*, quase sempre está marcado por tensões e conflitos de interesses. O sentimento de estranheza diante de algo que era inaceitável socialmente até pouco tempo atrás, aos poucos vai transformando-se em um “fato natural”, até praticamente ser esquecida as causas de sua proibição. Temos vários exemplos disso: desde leis que garantiram às mulheres o direito de ingressar nas universidades, política, e mercado de trabalho; até à alteração de costumes hoje corriqueiros, como a possibilidade das mulheres usarem calças compridas e minissaias, ou ainda o próprio uso do tradicional cor-de-rosa, que por incrível que pareça, até o século XX era uma cor destinada aos meninos.¹⁶

Assim como as leis antimiscigenação nos Estados Unidos, que proibiam o casamento entre pessoas negras e brancas, no Brasil ainda estamos em um estágio no qual persiste o tabu em reconhecer as famílias formadas por pessoas do mesmo sexo. Porém, a sublimação desse sentimento de estranheza diante de realidades que não seguem o padrão heteronormativo, é um traço que vem ocorrendo lentamente ao longo dos últimos anos – a exemplo da experiência trazida por Karen, que atribui essa nova condição de naturalidade às discussões que vêm sendo feitas na sociedade:

Prof. Karen (Segundo Ano): “Tu sabes que hoje em dia é tudo mais natural. Isso é uma coisa muito recente, digamos, há 10 anos atrás era uma coisa meio chocante de ver. Pra mim foi chocante, eu nunca tinha visto de ver duas mulheres, assim, numa festa. Hoje em dia, de tanto a gente falar sobre isso, não choca tanto, é mais natural. [...] Eu até tinha uma menina que morava perto da minha casa, ela sempre foi de ter mais jeito de menino, mas não é uma coisa que me choca.”

¹⁶ A cor rosa seria uma versão da cor vermelha mais clara, e a cor vermelha, por ter um pigmento bem mais caro que as outras cores, era utilizada para representar pessoas e coisas com grau de importância maior, no caso os homens, os nobres e os representantes da igreja. Dizia-se também que a cor rosa, por sua semelhança com o vermelho, era uma cor mais “forte”, representando maior virilidade e ferocidade, características consideradas “masculinas”. O traje azul para as meninas, assim como o dos meninos, representava qual seria o seu papel social e como cada qual deveria agir. A cor azul é considerada mais calma e delicada, também relacionada com o manto da Virgem Maria, representado sempre nessa tonalidade. Não há uma data específica, mas acredita-se que foi a partir dos anos 40, e mais cedo, com o final da Primeira Guerra, que as cores foram “trocando de gênero”. Há quem diga que o azul começou a ser muito utilizado para uniformes de soldados masculinos e que a partir daí ele foi se “masculinizando”, troca também utilizada como uma forma de impulsionar as vendas estagnadas durante os períodos de recessão econômica típicos do pós-guerra. Fontes obtidas em: <<http://goo.gl/V4udCd>> e <<http://goo.gl/IwTyBA>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

Mesmo que no século XXI estejamos diante de uma verdadeira explosão discursiva do gênero, Karen diz que não se recorda de nenhum assunto relacionado a gênero ter sido debatido claramente em sua formação, e faz referências a essa lacuna inúmeras vezes ao longo de seu depoimento. Assim como as demais entrevistadas, as questões de gênero não foram contempladas especificamente nem na graduação em Pedagogia, nem no âmbito das especializações realizadas pelas entrevistadas:

Prof. Patrícia (Ed. Infantil): “Não lembro de ter visto nada com relação a isto. Nenhum autor, eu saberia te citar. Posso até ter estudado, mas não que isso esteja presente.”

Prof. Karen (Segundo Ano): “Isso entra no currículo da Pedagogia de uma forma geral, mas discussões em salas de aula a gente conversa. Mas o professor [no curso de Pedagogia] com relação a uma conversa com os alunos, mais específico sobre conteúdos de gênero na graduação, eu não lembro de ter trabalhado, de ter estudado.”

A experiência das educadoras que acusa lacunas ou pouca discussão no tratamento das questões de gênero, condiz com o cenário nacional dos cursos de Pedagogia, conforme apontado recentemente por pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. O estudo das autoras mostrou que, em um conjunto de 76 disciplinas que compõem o currículo da Faculdade de Educação da UFPB, apenas duas – Educação e Diversidade Cultural; e Cultura, Gênero e Religiosidade – traziam em suas ementas a palavra “gênero”.

A partir das diretrizes que regem os cursos de Pedagogia no país, as autoras sugerem que a fraca incorporação dos conteúdos de gênero nos currículos de formação docente, faz parte de um quadro geral observado em âmbito nacional:

Atualmente, no Brasil, os cursos de Licenciatura em Pedagogia são organizados legalmente a partir da Resolução 1/2006 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno que institui suas diretrizes curriculares. Nesse documento, fizemos uma busca da **palavra-chave gênero** e a encontramos **apenas no Art. 5º, X**, que inclui uma das **aptidões a serem desenvolvidas nos/as docentes em formação: “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”** (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO, 2006). O documento traz outras propostas relacionadas à diversidade cultural podendo ser incluída aí a temática de gênero. Contudo, constatamos que **em toda sua extensão apresenta-se uma linguagem sexista/masculina, invisibilizando a presença feminina que inclusive é predominante no referido curso.** (CARVALHO et al., 2014, p. 265, grifo nosso).

Questionadas se a literatura especializada em questões de gênero, pedagogias do corpo, sexualidade e teorias feministas, integra a bibliografia dos cursos de Pedagogia; ou ainda se alguma disciplina tenha dado enfoque a algum autor (a) específico, trazendo esses assuntos ao longo de sua formação profissional, apenas Mariane conseguiu recordar de alguns trabalhos, vistos em disciplinas como “Sociologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, mas principalmente nas Sociologias”. Sustenta que ainda que tenha sido pouco, foi mais mencionado na graduação do que nas duas especializações que concluiu:

Prof. Mariane (Primeiro Ano): “Mas autores que, o pouco que nós tivemos que falavam sobre isso foi Foucault e Bauman, falavam alguma coisa sobre essa questão da modernidade, das relações de poder né, o Foucault... E a questão da punição também, a punição está muito ligada à sexualidade. Foi mais esses dois que eu lembro que podem ter pautado alguma discussão, mas muito pouco.”

É positivo e esperado que o currículo da Pedagogia integre autores clássicos para sala de aula e na formação de professores. No entanto, chama a atenção a conexão de sentido feita por Mariane, que de todo um universo de abordagens para se trabalhar a sexualidade, ela enfatizou a questão da punição. Esse ponto será retomado e melhor desenvolvido mais adiante, a partir de outra fala apontada pela entrevistada.

A tendência a se manter os conteúdos de gênero como assuntos abordados “de uma forma geral”, sem uma sistematização ou abordagens específicas no currículo formal, tende a assumir o mesmo caráter de abrangência quando chega para ser aplicado no ensino básico e educação infantil. A proposta apresentada pelo Estado Brasileiro com a implementação dos “temas transversais” aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) é que as suas seis áreas – Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – atuariam como um eixo unificador, sobre o qual atravessariam todas as disciplinas, temas que foram eleitos para fazer parte da educação brasileira “por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal.” (MEC/SEF, 1997, p. 44).

Segundo o documento disponibilizado pelo Ministério da Educação, os temas transversais dizem respeito à problematização e incorporação ao currículo de “questões sociais relevantes”, seguindo uma “tendência de experiências nacionais e internacionais, em que as questões sociais se integram na própria concepção teórica das áreas e de seus componentes curriculares” (MEC/SEF, 1997, p. 41), e que

Por sua **natureza aberta, configuram uma proposta flexível**, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas

escolas e pelos professores. **Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo**, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (MEC/SEF, 1997, p. 13)

Ainda que não se apresentem de forma homogênea, é possível constatar que nos PCN's, as questões ligadas à sexualidade estão colocadas sobre três eixos que norteiam a intervenção a ser feita pelo educador, e são compostas pelo corpo humano, relações de gênero, e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis. Segundo observam Vianna e Unbehaum (2006, p. 418), “nos dois conjuntos – de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série –, ao resumir o tratamento a ser dado à orientação sexual, esclarece-se que esta não se restringe a um trabalho terapêutico, pois deve focar as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade.” (VIANNA, UNBEHAUM, 2006, p. 418).

Essa abordagem holística e interdisciplinar é muito salutar e indispensável ao tratamento dessas questões. Contudo, as autoras observam que vários estudos têm demonstrado a sua fraca incorporação na prática das escolas brasileiras, como também a tendência a manter os conteúdos ligados à sexualidade no âmbito das ciências médicas:

Dentre os motivos apontados está o ***distanciamento entre a orientação proposta e o contexto escolar existente***. Dessa forma, ***a legitimidade do documento é prejudicada***, tanto como política que pretende garantir condições igualitárias de qualidade para o sistema, quanto como formação a partir de um currículo nacional. A constatação desta dificuldade levou o MEC a elaborar os “PCN em Ação”, como uma estratégia para fomentar políticas de formação de professores. Contudo, essa política de formação, preconizada no final da década de 1990, não incluiu nenhum dos temas relativos à questão de gênero, indicados nos PCN para o ensino fundamental. O único tema priorizado foi o de ética. [...] ***Um volume específico sobre orientação sexual, a partir de uma abordagem de gênero, chegou a ser encomendado a especialistas, curiosamente pelo Ministério da Saúde e não pelo da Educação***. Mesmo assim, por problemas de ordem técnica e política, esse volume dos “PCN em Ação” não chegou a ser finalizado pelo governo. (VIANNA, UNBEHAUM, 2006, p. 421, grifo nosso).

Ao passar por um dos corredores em minhas idas à escola, me chamou a atenção o cartaz de divulgação da 10ª edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, iniciativa integrada promovida pela Secretaria de Políticas para as Mulheres/Presidência da República, do Ministério da Ciência e Tecnologia, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, MEC e ONU Mulheres. A proposta é destinada a cinco categorias, e engloba estudantes do Ensino Médio; estudantes de Graduação; graduadas (os), especialistas e estudantes de Mestrado; mestras (es) e estudantes de Doutorado; e também destina parte da premiação para a escola que apresenta a melhor iniciativa para a promoção da igualdade de gênero no país.

O cartaz me remeteu à uma das falas de Patrícia, que afirmava saber “que estava chegando material há pouco tempo”, mas que ainda não havia sido visto ponto a ponto, mostra que aos poucos a temática começa a aparecer visivelmente nas escolas do Brasil. Contudo, a forma tímida com que elas são incorporadas na prática, traz indícios de que faltam capacitações e metodologias específicas para se trabalhar com conteúdos de gênero e sexualidade na educação primária.

Essa constatação permite inferir que, embora as questões de gênero e relacionadas à orientação sexual sejam designadas como pautas de extrema relevância social, prevendo a incorporação dos temas transversais no contexto local e que contemple as diversidades regionais do Brasil, os indícios apontam que justamente pela sua natureza aberta (que pressupõe que sua abordagem seja feita em todas as disciplinas), o resultado, hoje, acaba sendo exatamente o inverso.

Esse caráter de flexibilidade – justificado sob o discurso institucional que concede-lhes o caráter de “importância inequívoca”, ou pela proposta transdisciplinar que eleva os temas transversais como fundamento para tudo o que nos cerca – tem feito com que paradoxalmente discussões relacionadas a gênero (p. ex. igualdade entre homens e mulheres, homofobia, situações de abuso sexual, violência doméstica, transfobia, direitos reprodutivos, etc.) fiquem invisibilizadas no âmbito da construção do conhecimento formal.

4.2.2 Prática pedagógica/trajetória profissional

Os questionamentos que compõem o segundo eixo, tiveram por óbice averiguar se o cotidiano como professoras de crianças pequenas proporcionou reflexões relacionadas às questões de gênero e seus desdobramentos. Na leitura do enunciado, mencionei a frequência com que a mídia tem abordado temas como igualdade entre homens e mulheres, homofobia, situações de abuso sexual, violência doméstica, transfobia, direitos sexuais e reprodutivos, entre outros. Também fiz referência à orientação trazida pelo Ministério da Educação, que prevê – em especial através dos temas transversais previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) – para que se promova a educação em direitos humanos e valorização da diversidade.

Diante da constante referência às inflexões de gênero na atualidade, procurei questionar as educadoras sobre o modo como estas exploram os materiais utilizados em sala de aula (TV, jornais, revistas, livros, internet, etc.) para se trabalhar com as crianças temas relacionados a gênero e sexualidade, ao que foram obtidos os seguintes dados:

Prof. Mariane (Primeiro Ano): “A sala de aula tem tudo isso. Tem livros, tem revistas, tem jornais, tem televisão, vídeo, tem tudo. O trabalho que se faz a princípio, no início é a questão de gênero. Quando a gente trabalha o corpo humano, fica muito evidente essas questões de menino e de menina, de homem e de mulher. Então é muito usado revistas e jornais pra isso.”

Prof. Patrícia (Ed. Infantil): “Livros eu faço contação de histórias, leitura visual, com desenhos né, porquê eles ainda não lêem.”

Sobre o aprendizado transmitido pela história oral, se diz que o imaginário coletivo e suas representações da realidade inseridas na complexidade característica dos processos socioculturais, despontam intermediados por veículos simbólicos, tais como os contos, fábulas, parábolas, mitos e lendas. A partir da afirmação que diz que “a sociedade imaginária (do imaginário) não pode situar-se fora da sociedade real (presente); participa da sua construção. O imaginário pertence ao processo de constituição da realidade social” (AMAR et al., 2003, p. 136, tradução nossa), somos levados a crer que estas narrativas cumprem refinados mecanismos de transmissão de mensagens contendo valores, paradoxos e dilemas universais.

Questionada se os contos de fadas clássicos ainda aparecem como recurso pedagógico, de imediato Patrícia responde que sim:

Prof. Patrícia (Ed. Infantil): “Aparece, aparece. Eu trabalhei com eles a Branca de Neve e os Sete Anões, a gente discutiu, o comportamento da Branca de Neve, dos sete anões, porque que a mulher não era legal, não queria a Branca de Neve, a posição do príncipe, o lugar onde ele morava... A gente conversa sobre. As roupas, as cores, em cima de um filme ou livro a gente trabalha várias coisas.”

Tanto a mitologia grega, passando pelas lendas medievais até os contos de fada, carregam em suas narrativas uma linguagem simbólica primordial: ao reerguer arquétipos submersos exprimindo em narrativas esses conteúdos de caráter universal, estas estórias geram repercussões semelhantes, pois independente da época em que elas são contadas, revelam que a humanidade sempre irá buscar respostas para esses conflitos comuns. Ao valer-se de símbolos universais, o conto de fadas permite à criança escolher, negligenciar, selecionar e interpretar a mensagem de maneira compatível ao seu estado de desenvolvimento intelectual e psicológico. Assim, independente do estágio em que ela se encontra, o conto de fadas determina a forma como a criança pode transcendê-lo, apontando os caminhos para seu progressivo amadurecimento. (BETTELHEIM, 2000, p. 142).

Os “códigos secretos” presentes nas práticas pedagógicas são definidos por Montserrat Moreno como um conjunto normativo responsável por guiar inconscientemente nossas ações, indicando como devemos agir conforme a situação, assim como a maneira pela qual interpretamos a conduta alheia. No entanto, apesar da sua importância indiscutível no processo da socialização, ao mesmo tempo em que cumpre função econômica, evitando com que seja deliberado continuamente qual é a melhor ação a ser tomada em um determinado contexto, esse conjunto simbólico de padrões pressupõe uma série de limitações e inconvenientes. A autora sugere que dentre esses problemas,

Os mais importantes são os que derivam de seu caráter de inconscientes, o que os torna dificilmente analisáveis por nossa razão e perpetua formas não desejadas por nós e muitas vezes em clara contradição com nossas ideias conscientes. Essas **normas de conduta são adquiridas frequentemente por vias subliminares e em etapas de nossa infância em que não temos desenvolvido ainda nenhum mecanismo de crítica que permita colocá-la sob suspeita.** Uma vez instaladas, tornam-se de difícil modificação, precisamente porque ignoramos sua existência e porque esquecemos completamente a forma pela qual as adquirimos. (MORENO, 1999, p. 67-68, grifo nosso).

Ou seja, na fala de Patrícia, aparentemente não está presente nenhum indício de que ocorre a discussão sobre os papéis de gênero nos filmes ou livros com contos de fada tradicionais. Contudo, há de se considerar que os arquétipos padrões designando os lugares destinados ao feminino e ao masculino, persistem nas narrativas de forma inconsciente, seja através da descrição das roupas, cores, condutas passivas/ativas de cada personagem, suas tarefas domésticas/públicas, e uma série de outros elementos que mantêm a divisão entre os sexos na ordem das coisas. Mariane também pondera que esses conceitos já chegam bem estruturados mesmo nas crianças mais pequenas, denunciando um trabalho de socialização iniciado muito precocemente:

Prof. Mariane (Primeiro Ano): “Esses conceitos vêm bem estruturados: o que é de menino, e o que é de menina. Eles já vêm com essas posições prontas. Já no pré, começa assim. Na verdade, o que se é colocado é a questão estética, do bonito e do feio, ligado à vestimenta é isso e não tanto o que é do menino ou da menina, isso já vem com elaborado. Os conceitos de beleza, a vestimenta é a aparência física, de alto, baixo, magro, gordo, isso é tudo ligado à questão da estética.”

Características tais como cor da pele, altura, peso, cor e formato de cabelo, cor e formato dos olhos, contorno dos seios, cintura ou quadril, estatura óssea, traços faciais, impressões digitais, dentre tantas outras particularidades corporais, são caracteres que não estão necessariamente atrelados a um juízo de valor ou de beleza universal. Sobre essa afirmação, Louro pondera que é a aparência dos corpos que determina as posições dos sujeitos

no interior de cada cultura. A configuração exterior de alguém “é, pois, algo que se apresenta ou que se representa. Vê-se o que se mostra, o que aparece; e ao que se vê se atribui significados.” (LOURO, 2003, p. 2).

O mesmo se pode dizer sobre os significados que orientam a noção moderna da sexualidade. Desde muito pequenos, somos educados dentro de instâncias socializadoras que nos ditam os parâmetros do certo e do errado, do moral e do imoral, o que é normal e o que é patológico. Nesse sentido, já existem diversos trabalhos (a exemplo da tese de Chazan, 2005) que apontam que o início dessa socialização acontece ainda no útero, onde os familiares constroem uma expectativa em torno das futuras atribuições que aquele feto, como projeto de pessoa, irá desempenhar no mundo da vida.

Questionadas sobre o uso da internet como ferramenta pedagógica, Patrícia e Karen sinalizam para uma realidade presente nas famílias brasileiras:

Prof. Patrícia (Ed. Infantil): “No colégio não, mas em casa a maioria, a maioria usa. 6 anos eles estão completando. Mas eu vejo que é mais pra jogos. Ambos os sexos utilizam.”

Prof. Karen (Segundo Ano): “Elas têm jogos de vestir a bonequinha, de escolher roupa, de montar roupa, de corrida de carrinho elas jogam. Agora eles estão em uma fase que todos tem facebook, tem a fazendinha, que eles relatam.”

As crianças mais velhas, ainda que sob supervisão dos familiares, já acessam sites destinados ao público adulto, como as redes sociais. O nível com que a tecnologia avança na vida das pessoas faz como que seja muito difícil estancar esse processo evolutivo, e a discussão não tem a pretensão de erradicar seu uso. Sem dúvida, a internet e demais recursos tecnológicos podem ser bastante positivos na construção e democratização do conhecimento, devendo ser incorporada ao nosso cotidiano de uma forma saudável, que não comprometa as demais atividades da vida real.

Contudo, há de se salientar que o uso indiscriminado dessas tecnologias deve seguir preceitos éticos e de respeito ao próximo, e a escola possui papel fundamental para que a cidadania seja exercida também no mundo virtual. Manifestações de ódio, racismo, homofobia, incitações a crimes graves e ofensas de toda ordem coexistem em um meio onde o anonimato gera a sensação de impunidade, facilitando a ação delituosa. Criminosos que alimentam sites de pedofilia na internet e a divulgação de imagens íntimas sem o consentimento das vítimas, são hoje alguns dos principais problemas enfrentados pela geração digital.

As consequências nefastas na vida das vítimas, em sua maioria jovens do sexo feminino, também denunciam que a evolução da ciência e da tecnologia não teve o condão de modificar a mentalidade humana por trás das máquinas. De tal forma, pode-se dizer que a opressão histórica de grupos marginalizados, exercida por meio da violência geracional e de gênero, são fenômenos que continuam a ser reproduzidos, ainda que sob outra roupagem. Se o território online nada mais é do que um reflexo da realidade, um currículo que contemple questões de gênero, sexualidade e diversidade desde a mais tenra infância, pode ser a chave para questionar e combater as antigas estruturas de dominação. Este passa a ser também o tema do eixo 3 da entrevista, que buscou verificar quais são as frentes de ação para inserir esse debate na escola estudada.

4.2.3 Frentes de ação e debate

Conforme apontam os relatos das entrevistadas, não existem, na instituição estudada, discussões ou iniciativas específicas que fomentem o debate sobre igualdade de gênero, tampouco são apresentadas orientações por parte do núcleo pedagógico, direção da escola ou de instâncias superiores, como o Conselho Regional de Educação, no atendimento e inserção efetiva nos currículos dos conteúdos relacionados a gênero e sexualidade:

*Prof. Karen (Segundo Ano): “Se a gente tivesse oportunidade de ter um espaço, que nos auxilie a como lidar com algumas situações, eu acho bem importante. Eu pelo menos, pelo **que eu me lembre, se foi, foi muito vago** [que tiveram momentos de reflexão em conjunto na escola]. Se ocorreu, foi em forma de conversa, **nunca tive muito amparo**, também nunca pesquisei porque nunca precisei usar, mas acho bem importante. **Eu não saberia lidar com alguns temas que tu colocaste na questão. Eu com certeza participaria.** [de grupos de discussão relacionados a gênero]. **As profes dos mais velhos eu sei que elas conversam com eles, mas é um conhecimento mais informal.**”*

No sentido da cobrança por resultados, é possível detectar a partir de seus depoimentos que os temas transversais e de gênero constituem elementos secundários, invisibilizados no âmbito das formações continuadas (compostas por reuniões pedagógicas quinzenais, que trazem, por exemplo, a elaboração de projetos desenvolvidos periodicamente, geralmente ligados às datas comemorativas).

Esses temas também não surgem nas reuniões mensais organizadas pela coordenação pedagógica e direção da escola, ocasiões em que geralmente são trazidos profissionais de fora da escola para tratar sobre pautas específicas com o corpo docente:

*Prof. Mariane (Primeiro Ano): “Agora, das **nossas formações continuadas** esses assuntos não fazem parte, de maneira explícita né. A gente não tem momentos que a gente pare pra discutir isso. **Ou que a gente traz uma pessoa que nos provoque essas reflexões. Não, isso não acontece. Mas sempre que surgem essas demandas a gente trabalha. E as nossas ações pedagógicas, no dia a dia, de planejamento a gente sempre tenta contemplar essas questões que o aluno tenha um olhar de aceitação a essas diferenças, de não preconceito.**”*

*Prof. Mariane (Primeiro Ano): “Há cobrança ligada aos conteúdos mínimos de trabalho, referentes aos planos de estudo, aos planos de trabalho. **Que aí tem tu tens que ter um controle no caderno de chamada, tu tens que comprovar que tu trabalhou isso com as crianças a nível de conhecimento, no desenvolvimento cognitivo. Agora, essas questões desses temas transversais e dessas demandas, não nos é exigido. [...] A gente discute conforme a necessidade das turmas, não é algo que está dentro do currículo pra ser trabalhado durante todos os anos.**”*

No momento em que a professora Mariane (Primeiro Ano) toca nesse ponto, eu pergunto a ela quais foram os temas abordados ao longo de 2014 nas reuniões mencionadas. A professora responde que foram muito discutidos problemas relacionados às dificuldades de aprendizagem; propostas de migrar para avaliação por conceito, por pareceres; além de assuntos trabalhados por palestrantes externos a respeito da implementação de um ensino médio politécnico. Assim, por trás da proposta do debate coletivo, me parece presente pela fala da professora a pressão por resultados em números, e não tanto no retorno em capital humano, “produto” do qual se ocupa uma instituição como a escola. As cobranças surgem relacionadas a demandas de cunho estrutural e de natureza mais organizacional, e não necessariamente para se discutir os valores e significados mediados pelas educadoras a partir dos conteúdos que compõem a construção do conhecimento.

Mediante exposto nas entrevistas, debates que posicionem os temas transversais (especialmente a discussão de gênero e sexualidade) como uma constante no planejamento anual, articulando corpo docente e demais instâncias para a elaboração de projetos que estimulem esse tipo de conhecimento, acabam, portanto, ficando em planos marginalizados na hierarquia das disciplinas – embora eventualmente constituam-se objeto de preocupação:

*Prof. Mariane (Primeiro Ano): “Nas reuniões, como um assunto que surge espontaneamente, não é trabalhado. **Só se realmente há demanda na escola, a gente discute isso frente a alguma situação que aconteceu, mas pra elaboração de um projeto, ou para um processo educativo... só se houver necessidade. Mas fazer parte de um cronograma, de um debate, de uma formação continuada promovida pela escola, não. Isso não acontece.**”*

As situações específicas as quais elas fazem referência, que seriam portanto vetores de discussão ou elaboração de projetos relacionados a gênero, surgem quase sempre vinculadas à manifestação da sexualidade infantil. Quando ocorrem situações dessa natureza, fica nítido em suas falas, o desconforto que a sexualidade suscita no corpo institucional

escolar, levando a adotarem planos de ação específicos, em geral incidindo apenas no aluno/aluna gerador do comportamento desviante, para conter ou conscientizar a criança do caráter proibitivo de sua conduta.

Nesse contexto, faz sentido a fala mencionada anteriormente por Mariane ao recordar os trabalhos de Foucault, mostrando em seu sistema de relevância que a sexualidade estaria diretamente atrelada à punição. Essa constante vigilância sobre o sexo das crianças foi um dos temas aprofundados por Foucault, o qual argumentava que “não existe um só, mas muitos silêncios e são parte integrante das estratégias que apóiam e atravessam os discursos”. (FOUCAULT, 1999, p. 30). O autor toma como exemplo os colégios do século XVIII, modelo que se manteve até hoje em muitas escolas ocidentais. Visto globalmente, tem-se a impressão de que não se fala em sexo nesses lugares. Porém, se observarmos a sua arquitetura e os regulamentos internos de disciplina e sua organização como um todo, percebe-se que foram projetadas para falar prolixa e permanentemente sobre a sexualidade das crianças:

O que se poderia chamar de discurso interno da instituição – o que ela profere para si mesma e circula entre os que a fazem funcionar – articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que **essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente**. [...] Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocam em **estado de alerta perpétuo**: reafirmado sem trégua pelas disposições, pelas precauções tomadas, e pelo jogo das punições e responsabilidades. (FOUCAULT, 1999, p. 30, grifo nosso).

Por sua vez, Karen relata as seguintes experiências em momentos distintos da entrevista:

Prof. Karen (Segundo Ano): “Quando acontece casos assim, que a gente nota que são casos graves, a gente tem o apoio da escola, a escola chama pra conversar, a conselheira educacional, a Helena, sempre dá um suporte nisso, de questionar, de querer saber de onde surgiu. Se é um assunto que como criança pode ficar abrindo pra todo mundo assim, porque tem crianças que são mais avançadinhas, e tem crianças que são muito inocentes ainda.”

Prof. Karen (Segundo Ano): “Quando acontecer, eu acho que a escola vai dar o apoio, a gente chama, tudo, mas, não no grupo conversar e trazer essas discussões porque eu como professora acho que em turma de segundo ano, eu acho, relativamente cedo, sabe? Porque é uma minoria que fala sobre isso. E fica a cargo do professor, conversar sobre isso. E a gente sempre tem o apoio da escola. Quando necessário, né?”

Segundo as professoras entrevistadas, trabalhar questões nesse sentido fica restrito a “casos mais graves”, ficando exclusivamente a cargo do (a) professor (a) incorporação dos conteúdos de gênero ao ensino de crianças pequenas como parte de um planejamento anual. No caso, os temas transversais que as professoras consideram parte da “categoria gênero”, são trabalhados sob a temática do preconceito em um sentido amplo, cabendo à cada educadora

avaliar as necessidades da turma, bem como os momentos mais propícios para inserir no cotidiano escolar discussões dessa natureza.

Questionadas sobre se fica a cargo exclusivo das educadoras provocar essas reflexões com os pequenos, Mariane e Karen reforçam a afirmação de que varia de cada professora a aplicação dos conteúdos de gênero no cotidiano:

*Prof. Mariane (Primeiro Ano): “Eu acho que sim, porque são assuntos que acabam fazendo parte dos eixos transversais do currículo da escola. Eles acontecem decorrentes da demanda, que a escola, que as relações que a escola traz. Os PCN’s trazem isso como demanda e como trabalho, **mas fica a cargo do professor fazer isso ou não. Então depende do olhar e da escuta do professor, da dinâmica da sua turma. E cada ano é um ano diferente. Tem anos que as crianças estão muito inocentes a tudo isso ainda, não se deram conta, isso ainda não faz parte da realidade delas. Tem anos que isso é muito evidente, e exige um trabalho mais focado que isso.**”*

*Prof. Karen (Segundo Ano): “Eu não trato, quando acontece eu não trato com o grande grupo, porque **tem crianças que são bem inocentes sabe, então não acho que seria o momento de abrir pro grande grupo sobre sexualidade. Porque são 2 ou 3 que são às vezes mais avançadinhos nesse sentido, que realmente estavam brincando disso** [simulando movimentos sexuais ou comparando a genitália com os/as colegas] **Eu não achei que foi caso de levar pra secretaria, mas assim, a mãe de um menino eu conversei sobre isso, ela disse que em casa ele não falava, que ele não via nada né. Mas falar assim, abrir essas questões com os nossos, eu acho muito cedo. Mas tem casos que, quando... Fica a cargo do professor avaliar o que fazer**”.*

Abordar o tema sob o viés do preconceito em um contexto mais abrangente, pode também ser interpretado como um meio de provocar a reflexão e incutir valores como o respeito, tratar todos da mesma forma, ou ainda aceitar as diferenças, porém, de um modo que não interfira na inocência das crianças, tal como manifesto inúmeras vezes nas falas das entrevistadas. Constata-se, portanto, que a efetiva aplicação de conteúdos de gênero e sexualidade na socialização de crianças pequenas ocorre sob a problematização do preconceito na sociedade:

*Prof. Mariane (Primeiro Ano): “A nossa escola [...] **a gente procura trabalhar esse posicionamento do aluno frente ao preconceito** assim né, de tentar educá-lo para o **não-preconceito**, para a **aceitação às diferenças.**”*

*Prof. Karen (Segundo Ano): “Eu penso, na verdade, **a gente trabalha muito como tema transversal na escola é com o preconceito em uma visão ampla.** Eu pelo menos nunca entrei em questões, assim, **termos como homossexualidade, mas sempre na questão do preconceito e de tratar todo mundo da mesma forma.** Mas o entendimento dos alunos agora, eles dão um **retorno muito grande assim de entender o que é o preconceito, de tratar todo mundo da mesma forma.** E cada ano eles trazem questões relevantes que a gente tem que abordar. **Mas sexualidade foi difícil.** Difícil não, mas não é um assunto que eles trazem.”*

Prof. Karen (Segundo Ano): “Hoje em dia, mais agora de uns anos pra cá, como é um assunto mais aberto, a gente trata, em escola, o caso da sexualidade como uma questão envolvendo o tema preconceito né? Mas sempre partiu de mim, ou da escola, trabalhar esses temas. Mas de crianças terem relatado, demonstrar com atitudes, não, mas a gente conversa a questão do preconceito geral.”

Quando as situações específicas ensejam a se trabalhar o tema do preconceito, as professoras relatam que geralmente as crianças pequenas não possuem bem nítida a intencionalidade do ato, geralmente sob a forma de comentários que possuem caráter pejorativo quando vistos em situações similares de conflito entre adultos:

Prof. Mariane (Primeiro Ano): Eles não têm, eles usam a expressão ‘bicha’, ‘veado’, mas quando tu pede pra eles o que é isso, eles ainda não sabem identificar o que é. Não é como uma forma de preconceito, é uma coisa muito inocente ainda. mas com o passar do tempo, quando a criança cresce, aí por uns 7, 8 anos, já está muito evidente isso como um preconceito. Já está mais consolidado.”

Prof. Mariane (Primeiro Ano): “A nossa escola [...] a gente procura trabalhar esse posicionamento do aluno frente ao preconceito assim né, de tentar educá-lo para o não-preconceito, para a aceitação às diferenças. Diferenças como um todo, de cor, de gênero, de sexualidade. Essa questão que é muito machista, que é muito presente na nossa realidade, essas questões a gente sempre se preocupa em trabalhar aqui na escola. Esses discursos a gente sempre tem, é um posicionamento da filosofia da instituição. Te digo que no projeto político-pedagógico consta isso.”

Aparentemente, a compreensão da professora sobre a visão dos valores propagados pela instituição possui uma abordagem que contempla todos os marcadores sociais, seja “de cor, gênero e de sexualidade”. Ainda que na elaboração do projeto político pedagógico da escola tenha havido a intenção de se transmitir a ideia de valores humanitários em um sentido holístico, se for analisado o discurso literal do referido documento sob uma perspectiva de gênero, o adjetivo que incorpora todos os marcadores sob a figura do homem, carrega consigo outra simbologia introduzida pela linguagem:

“A razão de ser do Instituto Estadual de Educação Marie Curie é a educação transformadora e libertadora que visa formar **um homem** consciente, crítico, **participativo**, questionador da realidade; **um homem** livre, responsável, atuante e capaz de **ser sujeito de sua própria história.**” (ANEXO D - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2007, p. 2).

Na apropriação do discurso da professora, ela não percebe conscientemente a violência simbólica contida no salto semântico presente no projeto político pedagógico da escola. Esse fenômeno, observado por Moreno (1999, p. 54) em inúmeros discursos que colocam a categoria “homem” como sujeito universal, é considerado pela autora “um dos mecanismos mais sutis de discriminação sexual”, pois fomenta no inconsciente coletivo “o

fenômeno de identificação da parte com o todo, do homem com a pessoa”, produzindo, conseqüentemente, uma ocultação dos demais sujeitos que compõem o todo da sociedade. (MORENO, 1999, p. 54).

Ao mesmo tempo em que se observa a permanência de muitos saltos semânticos que posicionam a figura masculina como agentes históricos (a exemplo de documentos, livros didáticos, discursos de homens e mulheres), existem em paralelo iniciativas que buscam modificar as terminologias genéricas no masculino. Um exemplo de ação transformadora nesse sentido é o “Manual não-sexista para o uso da linguagem”, publicado em 2014 pela Secretaria de Políticas para as Mulheres no estado do Rio Grande do Sul. Pelo fato de também ser uma produção amparada por especialistas no âmbito de formulação de políticas públicas, a publicação do manual sinalizava¹⁷ uma mudança de postura do governo estadual no tratamento destinado às questões de gênero.

No contexto escolar, o referido manual adverte que a socialização de gênero muitas vezes fica a cargo do currículo oculto, empregando palavras no masculino para designar qualquer pessoa:

A linguagem é um dos agentes de socialização de gênero mais importantes ao moldar nosso pensamento e transmitir uma discriminação por motivo de sexo. **A língua tem um valor simbólico enorme, o que não se nomeia não existe, e durante muito tempo, ao utilizar uma linguagem androcêntrica e sexista, as mulheres não existiram e foram discriminadas.** Foi nos ensinado que a única opção é ver o mundo com olhos masculinos, mas essa opção oculta os olhos femininos. (RS/SPM, 2014, p. 26, grifo nosso).

Essa percepção sobre a influência do discurso produzido em outras instituições sociais além da escola, é explicitada em vários momentos pelas entrevistadas. O papel da família é invocado reiteradamente pelas educadoras como parte de um trabalho conjunto e contínuo para se obter bons resultados na socialização das crianças. Isso reflete em grande medida as teorias propostas por Pierre Bourdieu abordadas ao longo desta dissertação, especialmente por evidenciar a influência de instituições como família, igreja, e escola na construção hierárquica das diferenças e pela reprodução das relações de dominação. Para Bourdieu, “a eternização das estruturas da divisão sexual e dos princípios de divisão correspondentes [...] compete a instituições interligadas tais como a família, a igreja, a escola,

¹⁷ A despeito desses avanços do cenário regional, com a posse do novo governador José Ivo Sartori no início de 2015, foi determinada a **extinção da Secretaria de Políticas para as Mulheres do RS**, ação que colocou novamente as questões de gênero como pauta secundária. A decisão gerou comoção nas redes sociais, bem como mobilizou manifestações de ativistas e da sociedade civil em protesto ao fechamento da SPM/RS. Fonte disponível em: <<http://monitoramentocedaw.com.br/noticias-cedaw/primeiro-projeto-de-sartori-gera-tumulto-na-assembleia-do-rs>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

e também, em uma outra ordem, o esporte e o jornalismo [...]. (BOURDIEU, 2012, p. 1, grifo do autor)”, e os depoimentos das professoras trazem esses elementos bem marcados no meio social objeto da investigação. Esses discursos e conexões de sentido serão melhor analisados no eixo a seguir.

4.2.4 A instituição escolar e sua interface com as demais instituições (família, igreja, estado, mídia)

O eixo 4 foi elaborado de modo a verificar como se dá a articulação das demais instâncias socializadoras (família, igreja, estado e mídia) com a escola, e como cada uma delas concorre para a cristalização dos papéis de gênero na sociedade. A família foi a instituição mais citada, e na compreensão das três professoras entrevistadas, é nítida a influência do núcleo familiar no discurso e no comportamento das crianças:

Prof. Karen (Segundo Ano): “Muito vai da família [...] tu consegues observar pela criança como é o convívio em casa. Tu já notas os pais que vêm perguntar como é que eles estão... São as crianças que são tranquilas. Não que são apáticas né? Mas são calmas, que têm respeito, de pedir por favor, sabe? Então esses pais que tu nota que são presentes na escola, tu vê o retorno na criança. Mas muito disso do comportamento deles vem do ambiente externo sim, do que eles escutam, do que eles fazem, do ambiente familiar.”

Buscando amparo no referencial teórico utilizado, Bourdieu enfatiza que na perpetuação da ordem hierárquica entre os gêneros, “é, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas; é na família que se impõe a experiência precoce da divisão sexual do trabalho e da representação legítima dessa divisão, garantida pelo direito e inscrita na linguagem.” (BOURDIEU, 2012, p. 103).

Para o autor, o Estado arremata o conjunto de fatores institucionais na reprodução da divisão entre os gêneros, isso porque ele “veio ratificar e reforçar as prescrições e as proscricções do patriarcado privado com as de um *patriarcado público*, inscrito em todas as instituições encarregadas de gerir e regulamentar a existência quotidiana da unidade doméstica” (BOURDIEU, 2012, p. 105, grifo do autor), além de determinar as relações jurídicas de família – em especial no que se refere aos dispositivos que regulamentam o estado civil dos cidadãos. Porém, o Estado não opera sozinho, mostrando que a determinação do que é considerada uma família, gênero ou sexualidade “corretas”, há um jogo de forças orientado a manter o sistema de dominação.

Ciente da influência exercida pela igreja na perpetuação da dominação masculina e seu conluio com a máquina estatal, Bourdieu classifica o componente religioso como um importante vetor de inculcação desses elementos, seja por sua postura tradicionalmente antifeminista, condenando todas as faltas à decência e à liberdade sexual das mulheres; seja pela imposição explícita de “uma moral familiarista, completamente dominada pelos valores patriarcais e principalmente pelo dogma da inata inferioridade das mulheres. Ela age, além disso, de maneira mais indireta, sobre as estruturas históricas do inconsciente, por meio sobretudo da simbólica dos textos sagrados.” (BOURDIEU, 2012, p. 103).

Conforme relatado pelas professoras, com os pequenos surgem poucos impasses referentes à religião. Tais conflitos aparecem quando chega a adolescência, momento em que se intensificam as transformações corporais, o desejo sexual e o questionamento sobre seguir a conduta sexual “correta” determinada pela cartilha moral cristã.

*Prof. Patrícia (Ed. Infantil): “A nossa escola é uma escola católica. porém hoje temos a presença de um grande número de evangélicos. A gente procura respeitar. Mas a gente nunca deixou de fazer o que a escola propõe, por exemplo, ir numa missa, no dia das mães ir lá na frente da santinha, fazer uma oração, porém, às vezes os evangélicos vão conosco, mas eles não rezam, eles oram, oram diferente né. Mas a gente nunca deixou de fazer a oração da criança, de rezar o pai nosso, a oração voluntária, em que cada um relata o que gostaria de agradecer ou pedir pro papai do céu... Nunca houve desentendimento na minha turma com relação a isso, **agora com os maiores já teve problema. Os pais não aceitam, né, que o professor se posicione em sentido contrário à religião deles, ao pensamento deles.** Daí quando eles vêm, a gente explica, que a tendência da escola é estimular a religião católica.”*

Entre os pequenos, uma situação específica descrita por Mariane revela a permanência de símbolos religiosos na preservação da feminilidade. A educadora conta que teve que adotar um tratamento diferenciado a partir de uma advertência feita pelos pais de uma menina que, após uma atividade escolar, chegou em casa com enfeites no cabelo:

*Prof. Mariane (Primeiro Ano): “Em relação à religião, é muito ligado à questão do cabelo. Os pais não queriam que mexesse no cabelo, porquê é eles são de uma religião que não corta o cabelo, porquê **o cabelo é o véu da alma da mulher**, enfim. Mas assim, nada muito forte. Quando ocorre algo que a gente passa algum filme, que às vezes alguns pais de outra religião reclamam, ‘ah, a gente não gosta que trabalhe com isso’, mas assim, nada com grandes conflitos.”*

Se o poder que emana da religião exerce influência sobre a esfera familiar, a igreja também articula-se com o Estado para manter visões ultraconservadoras, o que acaba repercutindo diretamente nos conteúdos curriculares. A despeito das conquistas recentes no âmbito do direito de família e dos avanços nas relações de gênero, democracias como o Brasil

ainda cedem ao jogo político e às pressões exercidas pelas bancadas religiosas no Congresso, atendendo a interesses pautados pelo discurso dominante.¹⁸ Pejorativamente denominada pelos setores conservadores como “ideologia de gênero”, seus líderes deturpam os anos de conhecimento científico destinados a compreender outras manifestações que não aquelas enquadradas no sistema binário, e pintam um quadro trágico caso tal “ideologia” seja inserida nos planos de educação.

Suas supostas consequências englobariam a institucionalização de um sistema socialista onde o Estado estaria educando as crianças para serem bissexuais com o objetivo de destruir a família tradicional entre homem e mulher. Tal senso comum alerta inclusive para um perigoso precedente, uma vez que “com a família totalmente extinta, todos estariam livres para fazer sexo do modo que quiserem, inclusive com as crianças e com os próprios filhos”¹⁹ – argumentos que, por óbvio, nada mais são do que inverdades sem o menor fundamento.

Conforme esclarece Senkevics, o “*gênero não é uma ideologia. É, ao contrário, a desconstrução de uma ideologia que imputa à natureza, à biologia e supostamente a características inatas dos indivíduos, a carga pesada e histórica de desigualdades entre homens e mulheres, cis ou trans*”. (SENKEVICS, 2014, p. 1). O autor sintetiza bem os elementos que tratamos ao longo de toda a dissertação, pois mostra que a apropriação do conceito de gênero pelo movimento feminista foi responsável por transformá-lo

em uma **importante ferramenta analítica e política, com a finalidade de desnaturalizar as opressões de gênero, desconstruir verdades absolutas e imutáveis sobre mulheres e homens, derrubar as falsas fronteiras que nos demarcam em estereótipos cruéis** para os quais somos levados a acreditar desde pequenos, separando-nos em pequenas caixinhas que limitam nossas individualidades, potencialidades e perspectivas. (SENKEVICS, 2014, p. 1, grifo nosso).

¹⁸ O Projeto de Lei nº 8035/2010 do Poder Executivo, que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, teve por alvo de questionamentos concepções humanitárias consideradas elementares em diretrizes internacionais. O fragmento legal responsável pela batalha travada no Congresso do “Artigo 2º: São diretrizes do PNE - 2011/2020: [...] III - superação das desigualdades educacionais.” O Plano Nacional de Educação retornou do processo de revisão no Senado Federal após anos tramitando nessa esfera. As alterações propostas pelo Senado têm por escopo restaurar o primado dos supostos valores tradicionais da “verdadeira” família na educação dos filhos, fechando assim as portas para a reflexão e o debate na escola. O inciso III, do artigo 2º, inicialmente apresentado pela Câmara enfatizava a “**superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual**”. De maneira sutil, o Senado Brasileiro cedeu à pressão dos evangélicos e suprimiu a segunda metade do texto, sob a justificativa de manter o espírito genérico e universal do inciso, deixando de especificar os tópicos que merecem mais atenção.

¹⁹ Tal trecho foi retirado na íntegra em um dos muitos portais de cunho religioso voltados à combater a chamada “ideologia de gênero”. Disponível em: <<http://www.portalevangelize.com.br/projetos-contr-a-familia-plc-122-plano-nacional-da-educacao-pne-e-a-ameaca-de-genero/>>. Acesso em: abr. 2015.

Para alterar o estado das coisas e abrir os caminhos do conhecimento, é necessário um trabalho conjunto de desconstrução, a exemplo da fala de Karen, que diz que “50% do trabalho da escola é o que eles têm em casa no final do dia. Metade do nosso trabalho, do sucesso da sala de aula, é o trabalho em casa com os pais. Isso tu vê claro. Até parece clichê a gente ficar falando, mas é isso que tu vê nítido.” Por sua vez, Mariane afirma que a dificuldade está justamente em romper com a reprodução dos comportamentos vistos em casa e na rua, constatação que no seu entender, aparece com frequência:

*Prof. Mariane (Primeiro Ano): “as vivências trazem essas demandas pra escola. A questão da sexualidade, com a criança, na educação infantil e primeiro ano, **a gente percebe muito como a criança traz o discurso dos pais, das famílias pra escola. Então, essa questão da homofobia, das opções sexuais, de tratar isso de forma pejorativa, é um discurso muito reproduzido, não é consciente.**[...] **Essas falas vêm das famílias, do meio social que a criança convive. Vizinhos, tios, primos, têm crianças que em turno inverso frequentam outras escolas, ou outros projetos educativos onde convivem com crianças até mais velhas, então percebe-se que muitas falas vêm daí.**”*

*Prof. Mariane (Primeiro Ano): “A maioria dos meus alunos é bem tradicional. Mesmo com a maioria [das mães] trabalhando fora, isso aparece bem, as crianças trazem isso. [...] É muito ligado à questão cultural né, até de vivências com as próprias famílias né, que o marido e que a esposa trazem de casa, de seus pais, é difícil transcender isso. E eu acho que parte muito também da questão do diálogo entre marido e mulher, né, na organização de casa. A gente percebe muito **as crianças que tem diálogo em casa, que trazem, a gente percebe muito isso, muito forte, e as crianças que não tem isso. Aí tu vê bem nítido a divisão do papel do pai, e o papel da mãe. As crianças que tem mais esse diálogo, a coisa acontece mais democraticamente. Então é importante, é muito importante ter esse diálogo em família.**”*

Essa aprendizagem, como sustentou Bourdieu, ocorre muitas vezes de maneira tácita e indireta, fazendo com que as crianças muitas vezes reproduzam naturalmente os comportamentos vistos em casa. Na visão desse autor, “os princípios antagônicos da identidade masculina e da identidade feminina se inscrevem, assim, sob forma de maneiras permanentes de se servir do corpo, ou de manter a postura, que são como que a realização, ou melhor, a *naturalização* de uma ética.” (BOURDIEU, 2012, p. 38, grifo nosso).

Tal como aparece no relato de Karen, quando os meninos se expressam de um modo rude, ela costuma questioná-los acerca das razões de estarem agindo daquela forma. A professora comenta que é comum as crianças afirmarem que não sabem bem o porquê, mas que agem daquela maneira pois viram seus pais fazendo o mesmo:

*Prof. Karen (Segundo Ano): “Tem meninos por exemplo que se expressam com muito palavrão. Aí tu chega e conversa, mas ‘o que que tu tá falando?’, **‘não é certo falar, mas meu pai também fala’**, sabe? Não é aquela coisa carinhosa de tratar, é uma forma bruta de lidar com a professora, de lidar com os colegas. [...] eles **tratam as pessoas conforme eles são tratados em casa. E acredito que isso vai refletir pra vida inteira deles. Se os pais não tratam eles de um jeito amoroso, de um jeito delicado, eles nem sabem como eles vão tratar uma pessoa.**”*

Na visão de Bourdieu, essa constância do *habitus*, no sentido de reproduzir comportamentos sem questioná-los com profundidade, está atrelada à relativa constância da estrutura da divisão sexual de trabalho. Esses, por sua vez, são *princípios transmitidos*, que escapam, em grande parte, às tomadas de controle consciente. Essas condutas são apreendidas corpo a corpo, aquém da consciência e do discurso, e por surgirem objetivamente orquestradas, há uma resistência em aquebrantá-las.

Não é por acaso que muitas vezes aconteçam descompassos entre o que é ensinado na escola e os valores transmitidos dentro de casa. Se uma família atua de forma mais consciente e igualitária no âmbito das questões de gênero por exemplo, aquela criança pode se sentir sozinha ou insegura quanto aos valores que lhe foram transmitidos em casa, caso o meio em que ela circula encare com normalidade situações de preconceito ou violência. Por isso se diz que quando o Estado, escola e igreja omitem-se diante de problemas de gênero, a dominação confirma-se e reforça-se mutuamente. (BOURDIEU, 2012, p. 114, grifo nosso).

Fenômeno similar pode ser visto na formação das identidades de gênero. Paechter (2009, p. 171) aponta para a necessidade que as crianças têm de traçar fronteiras entre os grupos, de modo a diminuir as inseguranças nesse processo de construção do “eu”. Tal assertiva importa levar em consideração o senso de pertencimento ao meio social em que a criança está inserida:

Em alguns períodos da infância, há um alto grau de incerteza sobre o que é ser homem ou mulher, e este fato leva as crianças a se apegarem fortemente às visões estereotipadas estabelecidas em suas comunidades locais, senão naquelas dos adultos à sua volta. Em particular, as crianças sentem a necessidade de fixar fronteiras claras entre os grupos, esperando que as diferenças sejam bem delineadas, de modo que a incerteza sobre sua posição e as dos outros, seja a mínima possível. (PAECHTER, 2009, p. 171, grifo nosso).

O discurso proferido por Mariane torna clara a influência do meio cultural também na divisão sexual do trabalho, como uma forma de delimitar os espaços de cada gênero – ainda que de forma inconsciente. Conforme exposto na contextualização do campo, uma hipótese provável para a marcada divisão de tarefas, é que os papéis do homem e da mulher ainda estejam bastante vinculados às formas de família moldadas a partir da colonização italiana regional:

Prof. Mariane (Primeiro Ano): “A gente mora numa região, vou falar num nível mais de cidade. Mas eu percebo que nós vivemos numa realidade muito machista ainda. Nós temos muito ainda aqui na nossa região profissões muito ligadas ao masculino e ao feminino né, muito a questão assim familiar, eu vejo que os alunos trazem muito isso: a mãe tem alguns papéis definidos, e o pai tem outros papéis definidos. Então, isso é muito forte. A mãe está ligada à questão do cuidar, e o pai mais à questão do sustentar né. Isso ainda é muito forte. A escola, quem vem muito à escola é a

mãe, dificilmente vem o pai. São poucas as famílias na minha turma, de 21 alunos, dois, dois alunos, vem a mãe e o pai. Não que a família tenha que ser mãe ‘e’ pai, mas quando tem família de mãe e pai, geralmente essa questão da educação fica ligada à mãe, não ao pai. Isso não é muito tarefa do pai. Ajudar no tema, é muito a mãe. Porque o pai, ou está trabalhando, ou foi pro futebol, ou não sei o que... Então essas coisas as crianças nos trazem muito.”

Um dado importante que é possível auferir dos depoimentos – a exemplo do trecho dito por Mariane “não que a família tenha que ser mãe ‘e’ pai” – é que está em curso uma transformação no modo como são encarados os novos arranjos familiares. O respeito às novas formas de família, e o seu reconhecimento de fato e de direito com base no afeto, é sem dúvida, um avanço muito recente em nossa sociedade. No universo estudado, são constatados elementos que consideram a família um núcleo além do conjunto tradicional composto por “pai, mulher e filhos” – tanto na visão das professoras, quanto em situações apresentadas pelas crianças:

Prof. Patrícia (Ed. Infantil): “Na nossa escola a presença dos pais é a maioria. Eu acredito que a mídia, de uma forma indireta, acaba influenciando todos, mas não vejo isso muito presente, que me chame a atenção. Eu não assisto às novelas que estão passando nos últimos anos na globo, mas eu ouço casos, que eles estão mostrando outras realidades de casamento, homossexualismo e tal. E eu vejo com as pessoas de mais idade uma dificuldade ainda na aceitação. Porém com os mais jovens eu vejo uma maior liberdade de aceitação. Entre os pequenos eles não comentam. Hoje tem um aluno por exemplo que os pais são separados, é criado pela dinda, mas os demais todos sabem da realidade dele, mas ninguém nunca fez nenhum tipo de comentário. Normal, normal, a dinda passou a ser pai e mãe dele.”

Na transformação dos arranjos familiares, uma situação incomum no passado era a separação conjugal, cenário que passou por transformações com o advento do movimento feminista e a emancipação das mulheres, como mostra o trecho a seguir da entrevista com Patrícia:

Prof. Patrícia (Ed. Infantil): “Sempre houve respeito, mas hoje a frequência de pais separados hoje é bem maior. Talvez até porque antes a mulher não tinha o direito, ou não se dava o direito, a liberdade de assumir que estaria se separando. De repente ela acabava suportando, por assim dizer, usar esse termo, acabava ficando em um casamento em que talvez não estava feliz. Hoje a mulher está um pouco mais livre, mais independente, mais autônoma. Hoje a mulher eu vejo que está conseguindo fazer uma separação mais amigável. Tem vários casos aqui que os pais aqui que o relacionamento é bem tranquilo, eles se conversam, eles buscam o filho, eles saem juntos – claro não sei como é entre quatro paredes, fica difícil dizer – mas nada que revele grandes conflitos.”

Interessante também que embora a entrevistada reconheça os avanços obtidos pelas mulheres na esfera pública, seus reflexos na vida privada também ocorreram de forma parcial. A sua declaração que menciona a relação entre pais separados como um campo aparentemente sem grandes conflitos, abre para o entendimento de que a realidade privada segue inacessível. Nesse quadro, casos de abuso ou violência doméstica podem acabar passando despercebidos caso a família e a criança não tenha um acompanhamento por parte da escola.

As educadoras revelam que a observação atenta é imprescindível para o saudável desenvolvimento da criança e do ambiente em que vive:

Prof. Karen (Segundo Ano): “A gente tem que trabalhar muito com observação. E ter observado, sempre bem atento em questões de mudança de comportamento dos alunos que podem refletir alguma coisa em casa, situações assim por exemplo, de abuso sexual. Então isso a gente costuma prestar bem atenção. [...] a escola é meio que um refúgio pra eles, a professora é uma pessoa neutra que eles podem, que eles têm que se sentir seguros pra contar.”

Prof. Mariane (Primeiro Ano): “A criança que a família negligencia, é uma criança que tem baixo rendimento. Que tem defasagem de aprendizagem. São crianças que apresentam um comportamento mais agressivo, briga, socos, palavrões. Independente de gênero.”

Prof. Patrícia (Ed. Infantil): “A criança, em um determinado momento, ela vai precisar confiar em alguém. E eu acredito que o professor é uma das pessoas que ela ainda confia. Então, em momentos que a gente fica mais isolado, sempre tem momentos em que a gente se isola do grupo né, enquanto os outros estão brincando, isso já um sinal de que algo diferente está acontecendo e que devo investigar.”

4.2.5 Situações limítrofes aos papéis estereotípicos de gênero

É sabido que a socialização de gênero, em grande medida, ocorre através das brincadeiras e reprodução de atividades que as crianças observam em sua esfera privada. Descrito por várias autoras na literatura dedicada a explorar as diferenças de gênero a partir dos jogos e brinquedos, os papéis tradicionais vinculados ao masculino e ao feminino, costumam ser repetidos no “faz de conta” infantil, conforme aponta o estado da arte sintetizado por Kishimoto e Ono (2008, p. 210):

Para Brougère (2004), **os estereótipos provêm dos pais e das pessoas que cercam a criança.** Os pais constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas. [...] Nesse processo dicotômico de construção de papéis masculinos e femininos surgem preconceitos que se refletem no uso dos brinquedos. **Para Brougère (1995), Falkstrom (2001) e Azevedo (2003), os estereótipos de gênero nos brinquedos relacionam-se ao fato de o universo feminino restringir-se, em grande parte, à casa, à família; o masculino, aos “carrinhos”, à “lutinha” (rough-and-tumble), mistura de tumulto e briga, ao mundo externo e do trabalho.** A cultura lúdica é masculina porque a criança é

menino, percebida como menino age como tal, brinca com outros meninos, recebe objetos destinados aos meninos (Brougère, 1999). O mesmo ocorre com as meninas, mas, ao utilizar o mesmo brinquedo que a menina, o menino age de forma diferente. **Parece ser resultado de uma complexa produção cultural, ligada à construção da personalidade da criança decorrente da socialização.** (KISHIMOTO, ONO, 2008, p. 210, grifo nosso).

Questionadas acerca de comportamentos que não correspondam às expectativas tradicionais de gênero, as professoras responderam no seguinte sentido:

*Prof. Mariane (Primeiro Ano): “Esse ano aparece bastante. Tenho uma menina que só brinca com os meninos, tanto no recreio, na pracinha, ou brincadeiras em sala de aula, ela **prefere brincadeira de construir com blocos, de construir estradas, pontes, na pracinha. De correr.** Ela tem essa característica. **Tranquilo. E tem um menino que adora brincar de brincadeiras mais ligadas às meninas, tipo, fazer comidinha, botar as bonecas na casinha, organizar a casinha, dispor os potes, enfim. Ele prefere brincadeiras assim. Também, bem tranquilo.** A turma aceita isso de uma maneira bem tranquila. **Nunca houve assim discriminação, sabe dizer ‘ah, tu é menina, tu não pode brincar assim’.** Tranquilo também com relação a vestimentas.”*

*Prof. Patrícia (Ed. Infantil): “Já aconteceram. **Agir com naturalidade. Em nenhum momento pedir que os meninos deixassem de brincar com as bonecas.** Também meninas que tem características que seriam masculinas. **Brinca o tempo todo de carregar caminhão, de abrir estradas. A gente acha que é mais de menino, mas não é. Nunca é chamado a atenção sobre isso.** A gente oportuniza, ela brincar com as meninas também, mas se ela prefere, se ela se relaciona melhor com meninos, ela fica com os meninos. **E com relação ao menino que brinca com bonecas, a maior dificuldade de aceitação é da própria família. Entre as crianças elas não discriminam isso.**”*

No estudo etnográfico proposto por Wenzel (2012, p. 199), foi constatado pela autora uma “aprendizagem não intencional no espaço do recreio, através da qual crianças aprendem a ser meninos e a ser meninas de um determinado jeito, legitimando uma única maneira em detrimento de outras”. Por sua vez, a etnografia realizada por Finco (2003) também aborda os lugares supostamente naturais de meninos e meninas no âmbito das brincadeiras e dos espaços existentes na escola.

Finco descreve uma mesma situação que constatei ao longo das observações em campo. Na educação infantil, as atividades e brincadeiras são todas coletivas, e ainda não se observa uma delimitação sexista explícita dos papéis tradicionalmente atribuídos cada gênero. A hipótese sustentada pela autora diz que, por serem ainda muito pequenas e por estarem sendo introduzidas ao sistema de regras e valores sociais que compreendem a primeira fase de socialização, as crianças ainda não assimilaram a cultura produzida, nem “os estereótipos dos papéis sexuais, os comportamentos pré-determinados, os preconceitos e discriminações”. (FINCO, 2003, p. 95).

Ou seja, não é observada ainda nos pequenos uma reprodução do sexismo existente no mundo adulto:

Através da observação na instituição de educação infantil, foram registradas brincadeiras coletivas, nas quais **meninos e meninas se revezam nos papéis, sem menosprezar ou desprezar papéis considerados masculinos ou femininos**; as **crianças buscavam um companheiro para brincar e vivenciar momentos agradáveis, não importando ser homem ou mulher, ser menino ou menina**. A variedade dos brinquedos e as diversas opções de brincadeiras que o ambiente da escola de educação infantil pesquisada proporciona, favorecem para que todos os espaços sejam ocupados por meninas e meninos indiscriminadamente. **As crianças brincam espontaneamente com os brinquedos que escolhem sem constrangimentos**. Meninos participavam de brincadeiras como cuidar da casa, cozinhar, passar roupa, cuidar dos filhos, que são vistas como funções das mulheres; assim as crianças **trocavam e experimentavam os papéis considerados masculinos ou femininos durante os momentos de brincadeira**. (FINCO, 2003, p. 94, grifo nosso).

A professora Patrícia faz referência novamente sobre a preocupação das famílias que emerge quando os meninos brincam com bonecas ou fazem uso de acessórios usualmente relacionados ao universo feminino. Ela, que é responsável pelas crianças bem pequenas, comenta que *entre as crianças* não são observadas nenhuma restrição em relação às preferências, evidenciando que nessa fase da socialização, embora reproduzam em grande medida os comportamentos que são observados em casa, elas ainda não conseguem diferenciar claramente dentre os sentidos de gênero, quais são considerados tabu e quais são aceitáveis socialmente:

Prof. Patrícia (Ed. Infantil): “Existe essa preocupação das famílias. Quero te dizer que isso já passou, nos últimos anos não tem acontecido. Mas em anos anteriores, já aconteceu. Aí a gente conversa com a mãe, que ela não pode ficar podando, que ela não pode ficar criticando, e vai mostrando. Pois daqui a pouco é da tendência do menino, a paternidade. O embalar, o cuidar. O menino pode ter o mesmo sentimento. [...] Os menores agem com naturalidade. Há um respeito. E cada pessoa é uma pessoa. Por exemplo, aquele que brincava de boneca, pode ser um ótimo pai, um bom homem, como pessoa. Então acho que a gente tem que tomar muito cuidado com relação a isso.

Essa clivagem de gênero nos objetos e acessórios destinados ao público infantil foi um dos elementos que mais chamaram minha atenção em minhas idas a campo. Via de regra, as roupas de ambos os sexos eram neutras, e minha concepção inicial era de que em momento algum os meninos fariam uso de cores em tons de rosa em roupas ou desenhos, ou utilizassem acessórios e brinquedos considerados femininos. Minha ideia era de que até mesmo a predileção por atividades que necessitem de motricidade fina, como desenhar, seria algo menos usual entre os meninos. Contudo, não foi o que o campo me trouxe.

Ao menos nos momentos em que estive presente, em inúmeras vezes os meninos vinham até mim para mostrar as pulseiras coloridas que haviam feito, vinham me abraçar, perguntavam como eu estava, elogiavam meu batom, mostravam seus desenhos e perguntavam se estava bonito. Evidente, eu respondia que sim, que eram lindos os desenhos, as cores, buscando extrair toda a riqueza que o momento propiciava. Os meninos retribuíaam meus comentários com as mais diversas manifestações de afeto, tanto quanto as meninas.

Comentei com a professora Patrícia que eu havia me surpreendido positivamente diante desses fatos. Acrescentei ainda que se eu não os tivesse testemunhado ao vivo, e continuasse avaliando os meninos pelos cadernos, objetos, mochilas, estojos, tênis e demais personagens/cores apresentadas em todos esses produtos que lhes são destinados para consumo, certamente eu continuaria com a ideia estereotipada de que os meninos não gostam mesmo de cor-de-rosa. Nesse momento, ela me interrompe, e comenta que dificilmente uma menina traz um desenho cujo tema tradicionalmente é de interesse masculino, como Os Carros ou o Ben10, pois tanto os pais quanto a própria indústria, *não apresentam alternativas* para o público infantil que subvertam os estereótipos tradicionais de gênero:

*Prof. Patrícia (Ed. Infantil): “Tu sabes, são os adultos que colocam isso. Quem compra são os pais. Se tu olhares a minha turma, é uma turma que não tem muito disso. Tu podes por exemplo ver as caixinhas: uma, duas, com uma tendência maior pro rosa. Acho que isso depende de grupo pra grupo. [...] mas em geral **acho que até os pais não oportunizam, não compram**. Acho que os pais também tentam pelo menos comprar o que acham que os filhos gostem.”*

Essa divisão alimenta também outra hipótese: a de que características como a suposta agitação “natural” dos meninos ou a tranquilidade “inata” das meninas também sejam produtos de sua socialização, estimulados que são desde bebês a brincadeiras diferentes conforme seu sexo. Essas teorias já foram abordadas exaustivamente em inúmeros trabalhos, especialmente nas disciplinas biomédicas, nas psicologias e nas neurociências, tal como atestam as pesquisas de Lise Eliot (2013) e Carrie Paechter (2009). Nas áreas da Educação, Ciências Sociais, Pedagogia e estudos comportamentais de gênero, existe uma literatura igualmente expressiva que traz o fenômeno como uma construção social (LOURO, 2001; FELIPE et al., 2013; KISHIMOTO, ONO, 2008; AZEVEDO, 2003).

Moreno (1999, p. 32) traz uma possível explicação na manifestação dessas diferenças:

as manifestações espontâneas nas brincadeiras dos meninos costumam ser de caráter agressivo e no das meninas de caráter pacífico. Isso se deve a quê? Se meninos e meninas tendem a identificar-se a com os modelos vigentes em nossa sociedade e isso se manifesta no jogo, se os jogos são tão diferentes, é necessário admitir que

existem modelos diferentes para uns e para outros [...] Quando uma característica de temperamento, ao contrário de diminuir com o tempo e com a pressão educativa aumenta com a idade, temos de pensar que, longe de ter sido reprimida socialmente, ela foi estimulada ou pelo menos tolerada sem que se tenha colocado em ação algum mecanismo eficaz de controle dessa característica. Isso é exatamente o que ocorre com a agressividade dos meninos. (MORENO, 1999, p. 32).

Durante a entrevista, Karen trouxe essa percepção de sua experiência em sala de aula, coordenando uma turma que hoje é composta por 15 meninos e apenas 3 meninas. Ela comenta sobre a disposição da turma como era atualmente, e como era no ano anterior. Inicialmente, poderíamos interpretar seu discurso no sentido da professora considerar um traço natural da agitação dos meninos:

Prof. Karen (Segundo Ano): *“Eles são agitados porque os meninos são bem mais agitados que as meninas. Essa turma, que é a mesma que eu tive o ano passado, era metade meninos e metade meninas, aí aconteceu das meninas saírem. Mas no ano passado era uma turma diferente. Era bem diferente, porque dava um balanço, eles tentavam se espelhar muito nelas. Agora um puxa o outro na conversa, na brincadeira, eles não tem esse ponto de equilíbrio. Claro que tem meninas que são mais agitadas, a Yasmin por exemplo, é uma menina muito comunicativa, gosta de correr, ela é bem ativa assim, mas na hora de trabalhar ela se organiza mais. Há uma diferença bem grande do ano passado pra cá. Saíram 5 meninas né, então deu uma diferença bem grande. Pela relação que eu tenho com meninas, eu acredito que seria diferente [se fossem mais meninas na sala].”*

Porém, ao longo de seu depoimento, ela traz a seguinte situação:

Prof. Karen (Segundo Ano): *“Tive que marcar uma reunião com pais pra falar no começo do ano sobre essa questão, dos jogos de videogame, dos jogos de computador, muito agressivos, brincadeiras no recreio era só brincadeiras de arma, um se escondia pra matar o outro, então assim mudou muito do começo do ano. Chamamos os pais, conversamos. Os pais sabiam que eles jogavam esses jogos porque tinham contato, e isso estava se refletindo na escola, no comportamento deles. Então foi conversado, foi proibido brincar, eles não traziam armas pra escola, mas eles brincavam sabe, de arminha, de luta. Os jogos que eles jogavam no videogame e no computador eram as brincadeiras que eles reproduziam. Ou era de tiro, ou era de luta. Depois da conversa, a maioria mudou. O foco agora é o futebol. Tudo gira em torno do futebol, porque a maioria deles está indo na escolinha de futebol. Então é só correr, tudo o que eles encontram, tampinha de garrafa, tudo vira bola. Então é agitado, é diferente. Até elas brincam de pegar, tudo, mas o jeito deles, não tem uma paciência um com o outro, então eles são bem explosivos. Eu acredito sim que os jogos exercem influência sobre o comportamento deles.”*

Perguntada acerca dos jogos mais populares entre as meninas, ela responde:

Prof. Karen (Segundo Ano): *“Elas tem jogos de vestir a bonequinha, de escolher roupa, de montar roupa, de corrida de carrinho elas jogam. Agora eles estão em uma fase que todos tem facebook, tem a fazendinha, que eles relatam.”*

Na escola estudada, ao menos a partir da experiência relatada pela professora Karen, a hipótese da socialização diferenciada nas brincadeiras é bastante provável, indicando haver fora da escola, um estímulo a jogos mais violentos para os meninos, ao passo que nas meninas há uma tendência a apresentar-lhes formas pacíficas de entretenimento. Nesse sentido, existe uma literatura específica que aborda a influência de jogos violentos na socialização de meninos. (GOMIDE, 2000; GRIGOROWITSCHS, 2007; MACHADO, LACERDA, 2013).

Recordando a fala da professora Patrícia sobre a preocupação manifesta por parte de pais e de mães quando os meninos apresentam preferência por brincadeiras “mais femininas”, em detrimento de brincadeiras agitadas/agressivas e, portanto, “mais viris”, chama a atenção o olhar atento sobre essas questões por parte da professora – a despeito do descaso curricular para com a inserção dos conteúdos de gênero nos cursos voltados a profissionais da educação infantil:

Prof. Patrícia (Ed. Infantil): “A gente conversa com a mãe, que ela não pode ficar podendo, que ela não pode ficar criticando, e vai mostrando. Pois daqui a pouco é da tendência do menino, a paternidade. O embalar, o cuidar. O menino pode ter o mesmo sentimento. [...] por exemplo, aquele que brincava de boneca, pode ser um ótimo pai, um bom homem, como pessoa. Então acho que a gente tem que tomar muito cuidado com relação a isso.”

Nesse sentido, o dossiê publicado pelo Instituto Papai (2007), reflete a ideia de que o cuidado não é uma característica inata das mulheres, mas sim faz parte de atributos capazes de serem aprendidos socialmente. A publicação traz como exemplo situação similar à relatada por Patrícia, para ilustrar a responsabilidade que os adultos têm na socialização de meninos:

Quando um menino resolve incluir, entre suas brincadeiras, peças ou jogos relacionados com o lar, geralmente passa a ser tratado pelos pais (pai e mãe) de modo mais agressivo ou ganha de presente armas ou jogos de guerra, sob o argumento de que “isso é para ele aprender a ser homem”. É preciso reverter esse quadro. Esse processo de socialização do homem pode promover estilos de vida violentos e autodestrutivos. Os homens têm ocupado, ao longo dos anos, o primeiro lugar em várias estatísticas indesejadas: são maioria entre as vítimas de homicídio, mortes por acidentes de trânsito, uso indevido de drogas, sejam elas as bebidas alcoólicas ou outras, e os que mais tentam o suicídio. Além disso, são os grandes protagonistas de atos violentos contra mulheres e/ou crianças, em âmbito público ou doméstico. (INSTITUTO PAPAÍ, 2007, p. 10, grifo nosso).

Ainda que a representação contida em brincadeiras de lutas e jogos violentos não esteja necessariamente vinculada à execução futura de tais comportamentos²⁰, o Instituto Papai alerta para os efeitos nocivos que a cultura machista acarreta também ao desenvolvimento de meninos. As iniciativas promovidas pela organização são orientadas à conscientização do público masculino, estimulando o engajamento de homens e meninos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária entre os gêneros, pois considera “fundamental o envolvimento dos homens nas questões relativas à sexualidade e à reprodução e uma ressignificação simbólica profunda sobre o masculino e as masculinidades em nossas práticas cotidianas, institucionais e culturais mais amplas.”²¹

Essas percepções convergem com o referencial teórico trazido ao longo da dissertação, em que Bourdieu sustenta que, embora as formas construídas de ser masculino constituam um privilégio e um meio de exercer o poder, sua responsabilidade em mantê-la “é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade” (BOURDIEU, 2002, p. 64).

Para Bourdieu, “a virilidade, entendida como capacidade reprodutiva, sexual e social, mas também como aptidão ao combate e ao exercício da violência (sobretudo em caso de vingança), é, acima de tudo, uma *carga*” (2002, p. 64, grifo do autor) e vista segundo “uma noção eminentemente *relacional*, construída diante dos outros homens, para os outros homens e contra a feminilidade, por uma espécie de *medo* do feminino, e construída, primeiramente, dentro de si mesmo.” (BOURDIEU, 2012, p. 67, grifo do autor).

Para interferir nas manifestações de agressividade dos meninos no cotidiano escolar, as professoras se apropriam dos temas transversais para trabalhar valores como o respeito e o cuidado, momento considerado oportuno para trabalhar as questões de gênero com as crianças, tal como revelam os trechos a seguir:

²⁰ Grigorowitschs (2007) sustenta que por serem as lutas e guerras “uma dimensão constituinte de nossa cultura [...] ao brincar de lutinhas, as crianças confrontam-se como com uma parte da cultura humana e, nesse sentido, socializam-se.” A autora afirma que manipular uma arma de brinquedo, ou brincar com jogos de guerra não são “em si um ato violento, mas sim a *representação* ou a *performance* de um ato violento” e “permitem às crianças experienciarem a agressividade de um modo ‘legítimo’, e possibilitam passar simbolicamente (e performaticamente) pela experiência da violência.” (GRIGOROWITSCHS, 2007, p. 140, grifo da autora). Abordagem semelhante sobre as brincadeiras infantis de luta é vista em Kishimoto e Ono (2008, p. 217).

²¹ Instituto Papai: Quem somos. Disponível em: <<http://institutopapai.blogspot.com.br/p/sobre-o-grupo.html>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

Prof. Karen (Segundo Ano): “Hoje na minha sala de aula um exemplo eram 15 meninos e 2 meninas, então assim, a gente sempre conversou, conversei com eles pois **eles tinham um jeito muito bruto de lidar com elas. Então conversando assim, da questão da gente saber lidar, de ter o respeito, de conversar, mas em atividades não tem diferenças, mais a forma de ter jeitos delicados vamos supor de os meninos tratarem as meninas, isso eu converso com eles sempre.**”

Prof. Patrícia (Ed. Infantil): “**Trabalho o respeito, os meninos às vezes tem uma tendência de serem mais impositores, eles querem que as meninas sigam, façam o que eles querem, então nesse aspecto acho que entra um pouquinho a questão da violência, da agressividade né, mas assim não tenho maiores problemas com relação a isso.**”

Na mesma direção, Mariane provocou as crianças a pensarem sobre papéis estereotípicos relacionados às profissões, relatando o caso de uma menina que disse que queria ser veterinária:

Prof. Mariane (Primeiro Ano): “**Coisas ligadas ao esporte é muito relacionado com meninos né, jogador de futebol. Tu não vê meninas fazendo opções por profissões ligadas ao esporte. Teve uma discussão na minha turma esse ano que apareceu esse ano que uma menina disse que queria ser veterinária. Aí um menino disse, “mas tu é menina! como uma menina vai ser veterinária?” Na cabeça dele era um homem que fazia isso, acho que ele viu que eram homens fazendo né. Ah, cuidando do cavalo do vô, quando ficou doente foi um homem que foi lá cuidar, então eu acho que ele teve experiências com a figura masculina ligada a essa profissão então ele viu isso com estranheza quando a menina falou que queria ser veterinária. Então tem coisas bem características assim, caminhoneiro, bombeiro... eles ligam muito à figura masculina.**”

A percepção de profissões ligadas ao masculino e ao feminino, assim como a tradicional divisão público/privado é algo bastante presente, observado não só no contexto das crianças que integram a escola, mas também no município e na região em que encontram-se inseridas. As professoras Patrícia e Mariane comentam a respeito das responsabilidades assumidas pela família com relação às crianças, mostrando que apesar das transformações em curso, ainda persiste a tendência de atribuir à mulher os cuidados com os filhos:

Prof. Patrícia (Ed. Infantil): “**Olha, a grande maioria que vem [às reuniões da escola] é o casal. Mas nos demais geralmente vem a mãe. Em casais separados, a tendência é vir a mãe. O pai é visto mais no final de semana, ou à tardinha, mas geralmente vem a mãe.**”

Prof. Mariane (Primeiro Ano): “**Trabalho doméstico é ligado à mãe. Dificilmente alguma criança diz que o pai limpou casa ou organizou. Dificilmente. Temas também, temas... lavar roupa. Isso é muito ligado à figura da mãe. Eles trazem isso.**”

Sobre o interesse em participar de grupos de discussão multidisciplinares em estudos sobre infância, gênero e sexualidade, para debater temas como exploração sexual, gravidez na adolescência, DST's, contracepção, masculinidades, corpo, identidades de gênero, teorias feministas, comportamento e socialização de gênero na infância, etc., as três profissionais disseram que gostariam e que teriam muito interesse em participar. Foi relatado também que seria a forma e o momento ideais para elas, enquanto indivíduos inseridos naquele contexto social, pudessem rever os estereótipos de gênero nos quais foram socializadas:

Prof. Mariane (Primeiro Ano): “Com certeza devem ser trabalhados [conteúdos de gênero e sexualidade na educação infantil], porque faz parte de uma formação da criança, e a escola não trabalha só com as questões cognitivas, mas trabalha com o desenvolvimento global. Essas questões devem sim fazer parte desde a educação infantil.”

Prof. Karen (Segundo Ano): “Eu acho bem interessante, eu participaria. Porque assim, pelo fato de a gente não ter muito contato com isso, muitas vezes eu não sei como lidar com relação a isso. Então se a gente tivesse oportunidade de ter um espaço que nos auxiliasse em como lidar com essas situações, eu acho bem importante. Assim, eu nunca procurei me informar sobre como introduzir esse assunto com os pequenos, mas eu acho bem importante. Se tivesse alguma coisa assim, nesse sentido, com certeza a gente faria.”

Além da carência perceptível de um suporte especializado para que tais conteúdos sejam trabalhados no cotidiano da educação infantil, também ficam nítidas outras carências de cunho estrutural, fato recorrente na realidade do ensino público a nível estadual e nacional. O depoimento de Patrícia traz as necessidades mais elementares das professoras no quesito material, no momento em que aponta a necessidade de um núcleo interdisciplinar, que tenha profissionais oriundos de várias áreas para auxiliar na execução das atividades, e que conseqüentemente, promovam um aprimoramento do desenvolvimento cognitivo global das crianças:

Prof. Patrícia (Ed. Infantil): “Falando agora do nosso grupo (das três profs. responsáveis pelos pequenos, do pré ao 5º ano), a gente participa de tudo que nos é oferecido, e acho que está fazendo falta, um grupo multidisciplinar aqui conosco, por ‘n’ razões. [...] Seria muito importante a gente ter fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagoga, estando aqui à disposição da escola. Com certeza nos ajudaria muito no trabalho. Nunca tivemos. É o sonho de todo professor né... ter mais uma pessoa disponível, não necessariamente um professor, mas alguém ali auxiliando. Acho que o trabalho seria bem mais produtivo.”

Além da reprodução dos discursos de gênero, Mariane observa que as atribuições do que é socialmente adequado para cada gênero já vêm consolidadas nos meninos e nas meninas desde a educação infantil. A educadora acredita no potencial transformador da escola para um futuro mais igualitário entre os gêneros, contudo, sua fala demonstra que uma socialização de meninos e meninas segundo princípios de igualdade de gênero não é um processo que passa apenas pela escola, mas deve sim fazer parte de um projeto maior:

*Prof. Mariane (Primeiro Ano): “Claro que **não vai ser algo que a escola consiga sozinha**. [modificar as desigualdades] Mas a escola tem o dever de fazer isso né, de trabalhar com essas falas, com essas opiniões que as crianças trazem. Mas esse **trabalho tem que ser mais amplo, e passa pelas famílias**, até porque a criança fica 4 horas conosco na escola e 20 horas com família e meio social, então precisa de uma organização também fora da escola, mas o trabalho educativo dentro da instituição escolar é muito importante.”*

A professora Mariane menciona que a promoção de discussões relacionadas a gênero seria uma iniciativa importante não só pelo trabalho a ser implementado com as crianças na escola, mas também na superação dos próprios preconceitos, esclarecendo assuntos que muitas vezes permanecem silenciados:

*Prof. Mariane (Primeiro Ano): “Participaria. Eu acho muito importante esse trabalho com o professor. Porque **nós também temos preconceitos. Por mais que a gente diga que não, só o olhar de estranheza que a gente tem perante questões de sexualidade, gravidez na adolescência, isso causa um espanto. Esse espanto já é uma forma de preconceito.** [...] tem questões de vivências, de individualidade, e tem questões de conhecimento, de estudo, né? Ligados ao interesse, assim. Então, tu saber... Eu acho que **quando a gente verbaliza, quando a gente discute, quando há essa troca de conhecimentos, esse debate, amplia a visão da gente, e a gente consegue construir novas ações. Profissionais e pessoais né? O conhecimento é riquíssimo nesse sentido. Quando tu guardas pra ti essas impressões, quando tu tens essas vivências e tu não sabe o que fazer, essas coisas mal resolvidas assim, que tu fica na dúvida, gera também uma sensação de fracasso, ou de dúvida sabe, de insegurança. E isso profissionalmente não é bom, e nem pessoalmente.** [...] Um grupo de estudos nesse sentido é muito importante, traria mais segurança.”*

Esse relato mostra o papel fundamental que a promoção do conhecimento científico possui na superação das desigualdades estruturais da sociedade. Sua eficácia na prática importa em um trabalho constante, aplicando metodologias que dêem conta das peculiaridades locais de determinada cultura. Para transformar a sociedade em uma realidade mais justa, onde as pessoas tenham assegurada a liberdade de assumir e encenar masculinidades e feminilidades com um espectro mais amplo de opções às que o presente oferece, é preciso intervir nas comunidades locais e conhecer a natureza de suas relações e seu funcionamento.

Nas palavras de Paechter (2009, p. 171), contestar “as formas dominantes de de ser e desenvolver noções alternativas do que pode significar ser um homem ou uma mulher” requer um olhar apurado sobre a dinâmica daquele meio social:

Precisamos expor o modo como as relações poder/conhecimento funcionam em relação à construção de masculinidades e de feminilidades nessas comunidades, procurar e trabalhar com os pontos de resistência que ali existem. Ao **compreender** seus modos de funcionamento, podemos **encontrar maneiras de poder transformá-las**. (PAECHTER, 2009, p. 171, grifo nosso).

No quadro atual, foi possível identificar que a temática de gênero permanece sem metodologias específicas para a promoção desse conhecimento no combate às assimetrias de gênero na infância. O que se observa é que a sua implementação se mantém dependente da sensibilidade particular de profissionais dispostos a semear o debate nas escolas, sem prescindir de um planejamento robusto sobre essas políticas. Com base na discussão instaurada a partir dos depoimentos e observações obtidas em campo, passo a desenvolver algumas considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situada em um plano teórico previsto pela articulação dos Estudos de Gênero às bases da Sociologia da Educação, a presente dissertação buscou trabalhar os conceitos de gênero e infância segundo uma perspectiva feminista. O uso do gênero como categoria analítica permitiu uma reflexão particular sobre as práticas e discursos diferenciados aplicados à educação de meninas e meninos, nuances essenciais que possivelmente não seriam detectadas sem a adequada apropriação desse conceito.

Diante do estudo realizado, foi possível detectar que a construção dos sentidos de gênero não está dissociada do processo de naturalização e reprodução (BOURDIEU, 2002) das condutas a partir do disciplinamento dos corpos via dispositivos institucionais (FOUCAULT, 1999; 2004). Problematizar o debate nesses termos revela-se estratégico no âmbito científico, na promoção de mais estudos destinados a compreender os desníveis existentes na socialização de meninos e meninas, buscando sanar as assimetrias que prejudicam o aproveitamento global de suas capacidades. A partir da pesquisa proposta, foi possível auferir que as disparidades de gênero não são originárias de um único fator, o que explica o caráter multidisciplinar da matéria. Os processos que envolvem a sua manifestação são bastante complexos, enunciando uma série de desafios para se compreender as dimensões estruturais e relacionais entre as diferenças.

Conforme o que me foi permitido observar, a compreensão dos conteúdos e conceitos relativos a gênero e sexualidade apresentados pelas professoras, não seguem uma descrição formal, isto é, decorrente de um conhecimento obtido através de aulas e formações continuadas. Contudo, foi possível perceber a partir das experiências relatadas pelas educadoras, que elas inserem os conteúdos de gênero e sexualidade de forma autônoma, gradativa e distribuída no contexto curricular sob outra roupagem, que compreende a discussão de temas como preconceito, aceitação e respeito às pessoas da forma como elas são, inculcando nas crianças valores positivos e de conscientização para a compreensão das diferenças.

A disponibilidade e o interesse manifesto por parte das três entrevistadas em participar de debates especializados sobre conteúdos de gênero e sexualidade, mostra lacunas no contexto educacional brasileiro, uma vez que são poucas as iniciativas que chegam de fato até o corpo docente nas escolas públicas. A carência trazida pelas professoras revela o descaso com que é tratada a educação básica em nosso país, cujos reflexos atingem tanto a estrutura

física das escolas públicas, quanto no incentivo dado pelos governos ao corpo docente para que busquem maior qualificação.

No caso da escola estudada, as três professoras possuem uma ou mais pós-graduações concluídas, fato que não gerou impactos significativos na compreensão sobre o gênero e os seus refinados mecanismos de perpetuação. A precarização das condições de trabalho é outro fator que denota prejuízos ao modo como as questões de gênero e sexualidade são trabalhadas em nossas escolas. A ausência de metodologias específicas para aproximar as/os profissionais do ensino de um debate aprofundado, culmina em uma abordagem superficial, e, portanto, pouco eficaz para ressignificar os papéis de gênero entre docentes e entre o público escolar infantil.

Os depoimentos também mostraram que, não obstante os conteúdos de gênero e orientação sexual constem como eixos transversais na Lei de Diretrizes e Bases e nos Planos Curriculares Nacionais, as iniciativas para se abordar tais conteúdos partem exclusivamente da iniciativa pessoal do (a) professor (a), não sendo orientado formalmente por instâncias superiores, nem fazendo parte de um planejamento anual proposto pelos núcleos pedagógicos da escola estudada.

Também foi possível constatar que (tanto ao longo das visitas recentes, quanto na época de estudante) e pelas informações concedidas ao acessar as listas de chamada, a maior parte do corpo docente, incluindo as professoras das séries iniciais, quanto as crianças observadas, descendem das gerações de imigrantes italianos que colonizaram o Rio Grande do Sul no século passado. Tal constatação permite inferir que, mesmo décadas após sua sedentarização em terras gaúchas, ainda persistem, de modo explícito ou oculto, traços e costumes tradicionais dos papéis de gênero transmitidos em cada núcleo familiar.

Para dar sustentação a essa hipótese, busco auxílio na afirmação de Favaro (2002, p. 27), que sugere que uma possível explicação para a reprodução de costumes e comportamentos em um contexto tal qual é a localidade estudada, ocorre pois “apesar do ritmo acelerado imprimido às transformações na instância econômica das sociedades, não ocorre necessariamente uma sincronia com o pulsar das mentalidades coletivas”. Assim, é provável que muitos comportamentos apresentem-se de uma forma tradicional, uma vez que “as estruturas e mentalidades das sociedades demoram muito mais para sofrer modificações do que as instâncias econômica e política, daí o descompasso e as naturais ambiguidades do processo histórico.” (FAVARO, 2002, p. 27).

Brincadeiras, jogos e discursos que relacionam o universo feminino à maternidade e ao âmbito privado, e o masculino a atividades públicas e não devotadas ao cuidado, são observações que ressaltam a persistência da dicotomia histórica, que resiste em delimitar esferas de competência restritas para cada sexo. Mediante as observações, pode-se afirmar que papéis estereotipados ainda são reproduzidos às gerações mais jovens, e não necessariamente através da escola. Esse processo, como visto em Bourdieu, opera orquestradamente com outras instâncias socializadoras, teoria que pôde ser comprovada pelos relatos obtidos em campo. Segundo a experiência das três professoras entrevistadas, as crianças, mesmo muito pequenas, já chegam na educação infantil com os papéis de gênero bem definidos, ainda que não possuam bem nítidos os seus significados.

O trabalho proposto trouxe uma série de questionamentos sobre o quadro atual da educação pública brasileira, mas sobretudo, provoca uma reflexão particular sobre o funcionamento das primeiras instâncias de socialização. Estupros, violência doméstica, crimes contra transexuais, negros, homossexuais e mulheres, alta taxa de criminalidade e mortes de homens jovens, altos índices de violência entre torcidas, maior incidência de suicídio e alcoolismo entre homens, e de anorexia e bulimia em jovens mulheres, suicídios e casos de *cyberbullying*, são dados que apontam para um problema grave e endêmico de nossa sociedade, onde o gênero está no centro da questão. Embora resultantes de uma combinação multifatorial, compreender o que está por trás dos valores transmitidos pelas famílias e as expectativas sociais geradas sobre meninos e meninas pode ser a chave para compreender a origem desses fenômenos – e, por sua vez, tentar modificar essa realidade.

Conforme vimos no capítulo sobre a infância, as crianças não são apenas seres em devir, elas são protagonistas de um processo de constante construção do conhecimento. Em alusão à teoria da neuroplasticidade cerebral (ELIOT, 2013) no desenvolvimento das habilidades motoras, sensitivas e sociais, é que metaforicamente imaginamos a infância como um quadro tingido à óleo com as mais intensas e variadas colorações: a tinta ainda molhada permite transformar mesmo as cores mais primárias em qualquer tonalidade. Para a transformação desse quadro, portanto, é importante dar atenção à essa fase inicial, antes que a tinta seque. Assim como em uma pintura, as crianças são as principais protagonistas no processo de transformação social – um trabalho deveras lento, cotidiano e que exige engajamento coletivo – no qual a sociedade na sua integralidade é a maior beneficiada.

Esse engajamento coletivo foi uma preocupação que esteve bastante presente nas falas das professoras, que apontaram para a responsabilidade que lhes foi delegada pelas famílias na importante tarefa que consiste em ensinar limites e valores para as crianças. Por

maiores que sejam as mudanças trazidas pelo movimento feminista nas últimas décadas, a entrada das mulheres no mercado de trabalho não pode, nem deve ser imputada como a única responsável pela diminuição do tempo com que são dedicados os cuidados com as crianças pequenas. As relações afetivas e vínculos familiares também passaram por profundas transformações, mas independente dos fatores de mudança, ainda estamos falando de adultos cuja carga de responsabilidade incide *igualmente* por aquela criança fruto da filiação. Ou seja, os direitos e deveres na educação e bem-estar dos filhos e filhas competem a todos (as) seus responsáveis, independente do sexo/gênero.

Frequentemente nos deparamos com sinais de que a humanidade está passando por uma crise de valores. Para reestabelecer o equilíbrio e a própria moralidade de instituições como a família tradicional, Estado, mídia e religião, é decisivo repensarmos a educação de nossas crianças. Quem são as/os profissionais com quem elas passarão a ser ensinadas (agora cada vez mais cedo, aos 4 anos de idade)? Quais as condições de nossas escolas, e as condições de trabalho dessa classe de trabalhadoras (es)? Uma professora do ensino básico estadual, ganhando menos de mil reais por mês, trabalhando sozinha com uma turma com mais de 15 crianças, por melhor que tenha sido sua formação, é uma profissional que terá asseguradas boas condições físicas e mentais na sua jornada de trabalho? E qual o impacto que o gênero desse ou dessa profissional exerce sobre suas atribuições? Se essa professora (ou professor) tiver filhos, em que medida os cuidados com sua família e com os serviços domésticos se refletem na profissão como educadores de crianças pequenas?

A questão, portanto, não diz respeito a apenas inserir ou não os conteúdos de gênero cumprindo o protocolo junto ao Ministério da Educação: esse trabalho requer a compreensão profunda de todo o histórico milenar responsável por cristalizar rótulos e expectativas de gênero coerentes com nossos corpos biológicos. Entender esse processo e desconstruir suas fronteiras são pressupostos para assimilar que essa realidade segmentada em masculino e feminino não é a única correta.

Em um mundo que se quer pluralista e democrático, deve haver espaço para todas as realidades. Elas podem aparecer na forma de outros corpos, outros desejos, outras famílias – outras manifestações de identidade que têm igual direito ao reconhecimento, uma vez que são vidas tão dignas de serem vividas quanto as nossas. Essa reflexão e apreensão de novos significados para uma educação inclusiva, está, portanto, para além do gênero: está em reinventar a própria educação e o conceito de cidadania, bem como suas funções e seus sentidos.

Introduzir a perspectiva de gênero nos planos de educação no Brasil, representa muito mais do que simplesmente dizer sim às recomendações nacionais amparadas na agenda internacional de gênero na educação. Sua implementação e seus resultados futuros são, acima de tudo, um ato político: no momento em que meninos e meninas crescem internalizando valores abertos e democráticos, em que prevaleça o senso crítico da ética, igualdade, justiça e humanidade, se está diante de uma educação cidadã. E se existe chance de transformação social, ela só pode acontecer por essa via.

É pacífico o entendimento que se cuidarmos da infância hoje, está sendo construído um amanhã com grandes chances de se revelar mais justo e igualitário, paisagem onde o cenário contempla todos os matizes e nuances que compõem o colorido da diversidade. Estimular todas as potencialidades cognitivas da criança, sem restringir suas ações ou constrangê-la a uma vigilância exacerbada por não corresponder às condutas esperadas consideradas normais segundo seu gênero, é aproveitar ao máximo toda a riqueza que essa fase única da vida exerce na formação da personalidade.

Sem dúvida, esses esforços demandariam articulações mais complexas, mas conforme salientou Madsen (2008, p. 165), ainda que estejamos diante de um cenário utópico, é possível delinear algumas estratégias para iniciar esse movimento na prática. A principal delas, segundo esta autora, está em fortalecer e abrir espaços de participação nas margens ou extremidades do sistema de ensino, ou seja, transformar as escolas em espaços de diálogo e interlocução com sociedade civil, movimentos sociais, sindicatos, associações de profissionais da educação e universidades. (MADSEN, 2008, p. 165). Por isso se diz que enquanto as extremidades mantiverem-se engessadas e sem a participação efetiva da sociedade na educação, a estrutura do centro tende a perpetuar antigas práticas de dominação.

Conforme visto, a “eternização do arbitrário” sugere que as condutas esperadas por cada gênero são o resultado de um longo “trabalho de eternização que compete a instituições interligadas tais como a família, a igreja, a escola, e também, em outra ordem, o esporte e o jornalismo” (BOURDIEU, 2002, prefácio da obra). Para quebrar o ciclo de códigos e condutas pautadas em ideologias e estereótipos de gênero, portanto, devemos nos perguntar “quais são os mecanismos *históricos* que são responsáveis pela *des-historicização* e pela *eternização* das estruturas da divisão sexual e dos princípios de divisão correspondentes” (BOURDIEU, 2002, grifo do autor), atuando de modo permanente e conjunto com todas as instâncias de socialização para remover as assimetrias entre homens e mulheres.

Existem muitos universos habitando nossa mente: as idéias sensoriais simples são retrabalhadas pela reflexão, pela crença e pela dúvida, empreendidas em conjunto com o que nossos pais, mães, professores (as), e todos (as) aqueles que nos antecedem dizem a respeito daquele objeto de estímulo. Ou seja, a mente, a consciência, não é um mero receptor passivo, o que permite reestruturar esses sistemas de valores que posicionam os gêneros segundo princípios opostos e excludentes.

São incontáveis as indagações, insatisfações e questões que permanecem em aberto com a conclusão desta etapa. Guimarães Rosa, em tom de poesia, disse em prosa que “vivendo se aprende e o que se aprende mais, é só a fazer maiores perguntas”, sentença que traduz aproximadamente o que uma dissertação de mestrado é capaz de provocar nas mentes mais inquietas.

Dentre as perspectivas futuras vislumbradas a partir do presente estudo, está a realização de uma pesquisa etnográfica em creches, para conhecer mais a fundo a formação dos/das profissionais responsáveis a socialização de gênero de crianças pequenas. Na mesma direção, esse quadro pode evoluir para uma investigação sociológica envolvendo familiares que estejam vivenciando uma gravidez, ao buscar conhecer as primeiras experiências/sensações relacionadas ao gênero do bebê que está por vir. Outro segmento de pesquisa capaz de fornecer dados relevantes nessa área, é buscar conhecer o funcionamento do sistema educacional de países considerados modelo em suas políticas de igualdade de gênero, tal como visto nos países escandinavos, cuja metodologia pioneira é pouquíssimo estudada no Brasil.

As possibilidades são infinitas, e a necessidade de pesquisar me trouxe a feliz oportunidade de voltar a enxergar com os olhos de criança. Vivenciar o cotidiano com crianças na educação infantil foi um exercício constante de esperança, de aprender a se surpreender com o mundo, permitindo-se (e deixando permitir) novos olhares para todas as formas de ser e sentir-se humano, independente de gênero ou qualquer classificação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil uma área em construção. **Revista Educação**, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.

ADORNO, Sérgio. Conflitualidade e violência: reflexões sobre anomia na contemporaneidade. **Tempo Social**; Ver Sociol. USP, São Paulo, 10 (1), maio, p. 19-47, 1998.

_____. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul/dez, p. 84-135, 2002.

ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jaqueline. **O que é Feminismo**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

AMAR AMAR, José; ARBOLEDA, Consuelo Angarita. DOKU, Kary Cabrera. Construcción de imaginarios infantiles y vida cotidiana. **Psicología desde el Caribe**, núm. 12, Julio-diciembre, 2003, pp. 134-172, Universidad del Norte: Colombia.

ANDRADE, Joana El-Jaick. **O marxismo e a questão feminina**: as articulações entre gênero e classe no âmbito do feminismo. 2011. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). 210 p.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2008. 128 p.

ARGÜELLO, Zandra Elisa. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS CÉSAR, Maria Rita de. Pensar a educação depois de Foucault. [Dossiê: A herança de Michel Foucault]. In: **Revista Cult**, ano 12, n. 134, 2009. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/pensar-a-educacao-depois-de-foucault/>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

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

_____. Relações de gênero na sala de aula: atividades de fronteira e jogos de separação nas práticas escolares. **Pro-Posições**, v. 17, n. 3 (51), set./dez. 2006b.

AZEVEDO, Tania Maria Cordeiro de. **Brinquedos e gênero na educação infantil**: um estudo do tipo etnográfico no estado do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo (USP), 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/szc7wo>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado**: o mito do amor materno. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1985.

BADINTER, Elisabeth. **Um é o outro**: relações entre homens e mulheres. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, c1986. 309 p.

BARSTED, Leila Linhares; PITANGUY, Jacqueline (Orgs.). **O Progresso das Mulheres no Brasil**. Brasília: Ford Foundation, UNIFEM, CEPIA, 2006. Acesso em: 10 de junho de 2014.

_____. **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003-2010**. Rio de Janeiro: CEPIA; Brasília: ONU Mulheres, 2011. Disponível em: <<http://www.cepia.org.br/progresso.pdf>> Acesso em: 26 de maio de 2014.

BATTISTEL, Arlindo Itacir. **Colônia Italiana**: religião e costumes. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1981, apud MATTÉ, Aline Karen. **Prazeres velados e silêncios suspirados**: sexualidade e contravenções na região colonial italiana (1920-1950). Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2008. 167 p.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Millet – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 14. ed. São Paulo : Paz e Terra, 2000. 366 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro : F. Alves, 1992. 238 p.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. 160 p.

_____. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 311 p.

_____. **Escritos de educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 251 p.

_____. **Razões Práticas**: Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1996.

BOSCATTO, Claudino Antonio. **Memórias de um neto de imigrantes italianos pioneiros de Nova Trento**. Flores da Cunha: O Florense, 1994. p. 43, apud MATTÉ, Aline Karen. **Prazeres velados e silêncios suspirados**: sexualidade e contravenções na região colonial italiana (1920-1950). Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2008. 167 p.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Mundo afora**: Políticas de promoção da igualdade de gênero. 7. ed. Brasília: 2011. 155 p. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/temas/difusao-cultural/arquivos/mundo-afora-7>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** : Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126 p.

BREder, Debora. Françoise Héritier & Pierre Bourdieu: a construção hierárquica da diferença masculino/feminino. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 19, p. 1-384, 2010.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010 (2003). 236 p.

_____. **Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "sex"**. Psychology Press, 1993. 288 p.

_____. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo**. In: LOURO, Guacira L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagu**, 1998, n. 11, pp.11-42.

_____. Entrevista publicada originalmente como **How Bodies Come to Matter: An interview with Judith Butler**, em *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, v. 23, n. 2, p. 275-286, 1998. © 1998 by The University of Chicago Press. Traduzido para o português com permissão da University of Chicago Press. Entrevistadoras: Baukje Prins e Irene Costera Meijer. **Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, jan./2002, pp. 155-167.

_____. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010 (2003). 236 p. Resenhado por RODRIGUES, Carla. Butler e a desconstrução do gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(1): 216, janeiro-abril/2005, pp. 179-183.

CALAF, Priscila P. **Criança que faz criança: (des)construindo sexualidade e infância com meninos e meninas de rua**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília (UnB), 2008.

CARRARA, Sergio (Org.) et al. **Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade – Volumes 1 a 6**. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, 2010.

_____. **Disciplina 1: Diversidade, diferença e desigualdade**. Material proposto no curso de pós-graduação *lato sensu* em Gênero e Sexualidade, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, 2010a.

_____. **Disciplina 2: Gênero**. Material proposto no curso de pós-graduação *lato sensu* em Gênero e Sexualidade, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, 2010b.

_____. **Disciplina 3: Sexualidade e orientação sexual**. Material proposto no curso de pós-graduação *lato sensu* em Gênero e Sexualidade, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, 2010c.

_____. **Disciplina 4: Direitos sexuais e reprodutivos**. Material proposto no curso de pós-graduação *lato sensu* em Gênero e Sexualidade, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, 2010d.

_____. **Disciplina 5: A construção do conhecimento em gênero e sexualidade**. Material proposto no curso de pós-graduação *lato sensu* em Gênero e Sexualidade, Universidade Estadual do

Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria de Políticas Públicas para as Mulheres, 2010e.

CARMO, Íris Nery do. Há algo de natural na natureza? Corpo, natureza e cultura nas teorias feministas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL ENLAÇANDO SEXUALIDADES: Direito, Relações Etnorraciais, Educação, Trabalho, Reprodução, Diversidade Sexual, Comunicação e Cultura. 04 a 06 de Set. de 2011. **Anais...** Centro de Convenções da Bahia: Salvador/BA.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; GUIMARÃES, Flávia M.; MORAIS, Adenilda B. A.; COSTA E SILVA, Francisca J. Inclusão da temática de gênero no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba: primeiros passos. **Espaço do Currículo** (UFPB), v. 7, n. 2, p. 262-275, Maio a Agosto de 2014.

CASTAÑEDA, Marina. **O machismo invisível**. São Paulo: A Girafa, 2006. 303 p.

CECCHETTO, Fátima Regina. **Violência e estilos de masculinidades**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **Repressão sexual, essa nossa (des)conhecida**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHAZAN, Lilian Krakowski. 2005. **“Meio quilo de gente”**: Produção do prazer de ver e construção da pessoa fetal mediada pela ultra-sonografia. Um estudo etnográfico em clínicas de imagem na cidade do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Medicina Social) – Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).
Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=154755>. Acesso em: 10 abr. 2014.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Revista Civitas**. Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244. Maio-Ago. 2013.

CONNELL, Robert W. **Políticas da masculinidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, 1995.

CORRÊA, Mariza. O sexo da dominação. **Revista Novos Estudos**. CEBRAP, n.54, p.43-53, jul. 1999.

COTRIM, Gilberto. **História e Reflexão**. 3ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1996.

CROSHER, Judith. **Os Gregos**. São Paulo, Melhoramentos, 1974, p. 46-47, apud COTRIM, Gilberto. **História e Reflexão**. 3ª ed. São Paulo : Editora Saraiva, 1996.

DA CRUZ, Paula Loureiro. **Alexandra Kollontai**: a mulher, o direito e o socialismo. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.
Disponível em: <http://tede.mackenzie.com.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2208>. Acesso em: 20 out. 2014.

DAHL, Tove Stang. **O Direito das Mulheres**: uma introdução à teoria do direito feminista. Lisboa: FCG, 1993. [Prefácio].

DAMIANI, Durval; DAMIANI, Daniel; RIBEIRO, T.; SETIAN, N. Sexo Cerebral: um caminho que começa a ser percorrido. **Arq. Bras. Endocrinologia Metabólica**, v. 49, n. 1, Fev./2005.

DE MASI, Domenico. **O Ócio Criativo**. Rio de Janeiro: GMT Editores, 2000.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs.). **História das Mulheres no Ocidente** – Vol.I a VI. Porto: Edições Afrontamento Ltda., 1990.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. 2. ed. São Paulo : Martins Fontes, 2003. 165 p.

_____. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 325 p.

ELIOT, Lise. **Cérebro azul ou rosa: o impacto das diferenças de gênero na educação**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Penso, 2013.

ENCREVÉ, Pierre; LAGARVE, Rose-Marie (Orgs.). **Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 363 p.

ENGEL, George L. The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. **Science**, 1977; 196: 129–136.

_____. From biomedical to biopsychosocial. **Psychother Psychosom**.1997; 66: 57–62.

ESPING-ANDERSEN, Gøsta. **The incomplete revolution: adapting to women's new roles**. Cambridge: Polity Press, 2009.

FAUSTO-STERLING, A. **Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality**. New York: Basic Books, 2000.

_____. **Myths of gender: biological theories about women and men**. New York: Basic Books, 1985.

_____. Dualismos em duelo. **Cadernos Pagu** (17/18) 2001/02: pp.9-79.

FAVARO, Cleci Eulália. **Imagens femininas: contradições, ambivalências e violências**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (Orgs.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2013. 160 p.

FELIPE, Jane. **Entre tias e tiazinhas: Pedagogias Culturais em circulação**. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Erotização dos corpos infantis**. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2005, 2ª. Ed, p. 53-65.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Unicamp, São Paulo, v. 14, n. 3, set./dez. 2003.

_____. Os perigos da naturalização das relações sociais na educação infantil. **Revista Pátio – Educação Infantil**. Grupo A Educação S.A. Ano XI, n. 36, jul./set. 2013. p. 4-7.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004. 295 p.

_____; DELEUZE, Gilles. **Os intelectuais e o poder – conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze**. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 4ª ed. RJ: Edições Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 396 p.

_____. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. 322 p.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1999 [1975].

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 17ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998 [1976].

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; rev. técnica de J. A. Guilhon Albuquerque. 11ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

FRANKEN, Irene. “**Martelo das Bruxas**” orientou séculos de perseguição às mulheres. Entrevista concedida à rádio Deutsche Welle, em 28 fev. 2012. Entrevistadora: Laura Döing. Disponível em: <<http://dw.de/p/14AMA>>. Acesso em: 10 out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 148 p.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005. 329 p.

FREITAS, James D. A. Continuidade e ruptura nos estudos de Gênero – historiografia de um conceito. **OPIS**, Catalão, v. 11, n. 1, p. 15-30 - jan-jun 2011.

GALLINA, Justina Franchi. Pós-feminismo através de Judith Butler. (Resenha da obra de Maria Luisa Femenías – Judith Butler: introducción a su lectura.) **Estudos Feministas**, Florianópolis, 14(2): 549-571, maio-agosto/2006.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: Roger Chartier (Org.). **História da Vida Privada 3 – Da Renascença ao Século das Luzes**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GODINEAU, Dominique. **Les femmes dans la société française 16-18 siècle**. Paris: Armand Colin, 2003.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. A influência de filmes violentos em comportamento agressivo de crianças e adolescentes. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 13, n. 1, Porto Alegre: 2000.

GONÇALVES, Renata. O feminismo marxista de Heleith Saffioti. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 27, p.119-131, 2. sem./ 2011.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. **Jogos, processo de socialização e mimese**: uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo (USP), 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/IT419a>>. Acesso em: 01 jan. 2015.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. **Antropologia em primeira mão**, n. 24, Florianópolis, UFSC/PPGAS, 1998.

GUANDALINI, Giuliano. Entrevista com o Nobel de Economia Amartya Sen: ele fala sobre China, Índia, Brasil – e diz que a crise na Europa se resolve com ênfase no crescimento. **Revista Veja**, São Paulo: Editora Abril. Maio/2012. Disponível em: <<http://goo.gl/RjpiO>> Acesso em: 20 ago. 2012.

HABIGZANG, Luísa Fernanda, M. da S. Ramos, and S. Koller. A revelação de abuso sexual: As medidas adotadas pela rede de apoio. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 27.4 (2011): 467-473.

HALBERSTAM, Judith. **In a Queer Time and Place**: Transgender Bodies, Subcultural Lives. New York/London: New York University Press, 2005.

HANISCH, Carol. **The Personal Is Political**: The Women's Liberation Movement classic with a new explanatory introduction. In: ALLEN, Pamella and FIRESTONE, Sulamith (Ed.) Notes From the Second Year: Women's Liberation – New York: New York Radical Feminists, 1970. Disponível em: <<http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html>>. Acesso em: 10 Out. 2014.

HARRIS, P. L. **Children and emotion**: The development of psychological understanding. Oxford: Basil Blackwell, 1989 apud LOOS, H.; FERREIRA, S. P. A.; VASCONCELOS, F. C. Julgamento moral: estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças de comunidade de baixa renda com relação à emergência do sentimento de culpa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n. 12, v. 1, p. 47-70, 1999.

HILL, John C. **O ensino e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 1974. p. 47.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Errata da pesquisa "Tolerância social à violência contra as mulheres"**. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=21971&Itemid=9%3E> Acesso em: 05 abr. 2014.

JENKS, C. **The Sociology of childhood**. Aldershot (UK): Gregg Revivals, 1997. La Parole de l'enfant: 1998. (Informations sociales, n. 65) apud SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, mar./2001, pp. 7-31.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008, pp. 209-223.

LAQUEUR, Thomas. **Inventando o sexo**: corpo e gênero dos gregos a Freud. Tradução de Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LATTANZIO, Fellipe Figueiredo. **O lugar do gênero na psicanálise: da metapsicologia às novas formas de subjetivação**. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ciências Humanas) Universidade Federal de Minas Gerais, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/J33B7M>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

LIEBEL, Silvia. **A demonização da mulher: A construção do discurso misógino no Malleus Maleficarum**. Monografia. (Curso de graduação em História) Curitiba: Universidade Federal do Paraná – UFRP, 2004. 74 p.

LAURETIS, Teresa de. **Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities**. Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies, 3(2), III-XVIII, 1991.

LIPOVETSKY, Gilles. **A terceira mulher: permanência e revolução do feminino**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 339 p.

LOOS, H.; FERREIRA, S. P. A; VASCONCELOS, F. C. Julgamento moral: estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças de comunidade de baixa renda com relação à emergência do sentimento de culpa. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n. 12, v. 1, p. 47-70, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000 (2.ed.).

_____. Teoria *queer*: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, 2001, vol. 9, n. 2, pp. 541-553.

MACHADO, Lucienne de Almeida; LACERDA JR., Fernando. Jogos Virtuais: Constituindo a Dualidade de Gênero a Partir de Estereótipos Femininos. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. IV, n. I, jan./jun. 2013.

MADSEN, Nina. **A construção da agenda de gênero no sistema educacional brasileiro (1996-2007)**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de Brasília – UnB, 2008. 199 p.

MARAND-FOUQUET, Catherine. **A mulher no tempo da revolução**. Trad. Maria Mello. Portugal: Inquérito, 1993, apud SOUZA, Itamar. A mulher e a Revolução Francesa: participação e frustração. **Revista da FARN**, Natal, v.2, n.2, p. 111-124, jan./jul. 2003.

MARIANO, Silvana Aparecida. O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13(3): pp. 483-505, set./dez. 2005.

MATTÉ, Aline Karen. **Prazeres velados e silêncios suspirados: sexualidade e contravenções na região colonial italiana (1920-1950)**. Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2008. 167 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2008.

MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MORAES, Maria Lygia Quartim. Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças. **Crítica Marxista**, n. 11, Campinas, 2000.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. 80 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-40, 2º Sem./2000.

OAKLANDER, Violet. **Descobrimos crianças**: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. 11. ed. São Paulo: Summus, 1978. 362 p.

OLIVEIRA, Tiago Grama de. A Infância num conflito intergeracional. **Revista Habitus**: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p.35-47, Dezembro, 2012. Semestral. Disponível em: <www.habitus.ifcs.ufrj.br>. Acesso em: 10 out. 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Eliminação da Mutilação Genital Feminina**: Declaração conjunta OHCHR, ONUSIDA, PNUD, UNECA, UNESCO, UNFPA, UNHCR, UNICEF, UNIFEM, WHO. Genebra: 2008. p. 7. Disponível em: <<http://www.who.int/reproductivehealth/publications/fgm/9789241596442/en/>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

ORTNER, Sherry. Entrevista com Sherry Ortner. Entrevistadoras: Guita Grin Debert e Heloisa Buarque de Almeida. **Cadernos Pagu** (27), jul./dez. 2006: pp.427-447.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e meninas**: aprendendo sobre masculinidades e feminilidades. Trad. Rita T. Schmidt. Porto Alegre: Artmed, 2009. 192 p.

PASSOS, Elizete Silva. **A educação das virgens** – um estudo do cotidiano do Colégio Nossa Senhora das Mercês. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1995. 304 p.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. São Paulo: Paz e Terra, 1993. 348 p.

PEDRO, Joana Maria. Monumentos ao “Segundo Sexo” de Simone de Beauvoir. **Cadernos Pagu**, 2007, n. 28, pp. 407-414.

_____. Michelle Perrot: a grande mestra da História das Mulheres. **Estudos Feministas**. 2003, vol.11, n.2, pp. 509-512.

PEDRO, Joana Maria; MELLO, Soraia C.; OLIVEIRA, Veridiana B. F. O feminismo marxista e o trabalho doméstico: discutindo com Heleieth Saffioti e Zuleika Alambert. **História Unisinos**. 9(2): pp. 132-138, Maio/Agosto, 2005.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP : EDUSC, 2005.

_____. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Sair**. In: DUBY, George; PERROT, Michelle (Orgs.). *História das mulheres: o século XIX*. Lisboa: Afrontamento, 1991. p. 503-540.

PINO, Nádia Perez. A teoria *queer* e os *intersex*: experiências invisíveis de corpos des-feitos. **Cadernos Pagu** (28), janeiro-junho de 2007:149-174.

PRÁ, Jussara Reis. A mulher e o acesso à educação a partir do século XVIII. **Ciências & Letras – Literatura e História** (FAPA: Impresso), Porto Alegre, n. 25, p. 227-243, 1999.

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto contrassexual**: práticas subversivas de identidade sexual. N1 Edições, 2004. 224 p.

_____. Multidões *queer*: notas para uma política dos “anormais”. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(1): 312, janeiro-abril/2011.

_____. **Quem defende a criança queer?** Título original *Qui défend l'enfant queer?*, artigo publicado no periódico francês *Libération*, em 14 de janeiro de 2013: <http://www.liberation.fr/societe/2013/01/14/qui-defend-l-enfant-queer_873947>. Tradução de Fernanda Nogueira. Disponível em: <<https://goo.gl/3HGyJI>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

QUINN, Susan. **Marie Curie**: uma vida. Trad. Sonia Coutinho. São Paulo: Scipione, 1997. 526 p.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137-162, jul./dez. 2002.

QVORTRUP, Jens. Entre a sociologia, a infância e as crianças: uma conversa com o sociólogo Jens Qvortrup. [out. 2010]. Entrevistadoras: Bruna Breda e Lisandra Ogg Gomes (USP). **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 499-513, maio/ago. 2012.

_____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

_____. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out./dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 out. 2014.

RAGO, Margareth. **Do Cabaré ao Lar**: A Utopia da Cidade Disciplinar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

RIO GRANDE DO SUL (ESTADO). SECRETARIA DE POLÍTICAS PARA AS MULHERES (SPM/RS). **Manual para o uso não sexista da linguagem** – o que bem se diz se entende. 2014. Grupo de Trabalho - Dec.Est. nº 49.995/2012. Toledo, L.; Rocha, M.A.K.; Dermmam, M.R.; Damin, M.R.A., Pacheco, M. (Orgs.).

RODRIGUES, Carla. Performance, gênero, linguagem e alteridade: J. Butler leitora de J. Derrida. **Sexualidad, Salud y Sociedad – Revista Latinoamericana**, n.10, abr. 2012, pp.140-164.

ROSEMBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.15, p. 78-85, 1975.

ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 62-74, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal e mulher: um balanço parcial da bibliografia. In: COSTA, Albertina de O.; BRUSCHINI, Cristina (Org.). **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro. Rosa dos Tempos, 1992. pp. 151-182.

_____. Educação Infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, fev., p. 58-65, 1996.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

_____. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 47-68, jan/jun, 2001a.

_____. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9. n. 2, p. 515-40, dez. 2001b.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide Cardoso de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n.137, ago. 2009.

RUBIN, Gayle. **The traffic of women**: Notes on a political economy of sex. In: REITER, Rayna (Org.). *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly Review Press, 1975.

_____. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a “economia política” do sexo. Repositório UFSC, 1993 [1975]. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/1919?show=full>>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Tráfico sexual – entrevista. Entrevistadora: Judith Butler. **Cadernos Pagu** (21) 2003: pp.157-209.

_____. **The Catacombs**: A temple of the butthole. In: THOMPSON, Mark (ed.), *Leather-Folk: radical sex, people, politics and practice*, Boston: Alyson Publications, 1991.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

_____. Primórdios do conceito de gênero. **Cadernos Pagu**. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/Unicamp, 1999, n. 12, pp. 157-163.

_____. A questão da mulher na perspectiva socialista. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.27, pp. 82-100, 2. sem. 2011.

SAYÃO, Débora Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar gênero e infância. **Pro-posições**, v.14, n.3, set./dez. 2003.

_____. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 21, n. 01, pp. 121-149, jan./jun. 2003a.

_____. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**, v.2, n.2, nov. 2008.

SCAVONE, Lucila. A maternidade e o feminismo: diálogo com as ciências sociais. **Cadernos Pagu**, n.16, 2001, pp.137-150.

_____. Estudos de gênero: uma sociologia feminista? **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(1): 288, pp. 173-186, janeiro-abril/2008.

_____. Nosso corpo nos pertence? Discursos feministas do corpo. **Niterói**, v. 10, n. 2, pp. 47-62, 1 sem. 2010.

SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru-SP, EDUSC, 2001.

SCOTT, Joan W. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 13: 216, pp. 11-30, jan./abr. 2005.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995 [1988], pp. 71-99.

SENA, Tito. Os relatórios Masters & Johnson: gênero e as práticas psicoterapêuticas sexuais a partir da década de 70. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 18(1): 288, jan./abril 2010, pp. 221-239.

SENKEVICS, Adriano. **PNE e a “ideologia de gênero”**. Disponível em: <<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2014/04/12/pne-e-a-ideologia-de-genero/>>. Acesso em: 10 maio 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 153 p.

SILVA, Dayse de Paula Marques da. **Gênero e sexualidade nos PCN's: uma proposta desconhecida**. GT 23 – Gênero, sexualidade e educação: 30ª reunião anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-2871--Int.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2015.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, nº 112, mar./2001, pp. 7-31.

SOUZA, Ednilsa Ramos de. Masculinidade e violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10, n. 1, 2005.

SOUZA, Itamar. A mulher e a Revolução Francesa: participação e frustração. **Revista da FARN**, Natal, v. 2, n. 2, pp. 111 -124 , jan./jul. 2003.

TAMBARA, Elomar Antonio Callegado. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século 19. **História da Educação** – Associação Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (UFPEL), Pelotas, n. 3, v. 2, pp. 35-57, abr./1998.

TELLES, Sérgio. O caso de David Reimer e a questão da identidade de gênero. **Psychiatry On-line Brazil** [Psychiatry On-line - International Journal of Psychiatry], v. 9, n. 6, Jun./2004. Disponível em: <<http://www.polbr.med.br/ano04/psi0604.php>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

THOMAS, Yan. **A divisão dos sexos no direito romano**. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs.); PANTEL, Pauline Schmitt (Direção do Volume). **História das Mulheres no Ocidente. / Vol. 1. – A Antiguidade**. Tradução de Alberto Couto, Maria Manuela Marques da Silva, Maria Carvalho Torres, Maria Teresa Gonçalves e Teresa Joaquim. – Porto: Edições Afrontamento, Lda., 1990, pp. 126-199.

TOMÁS, Catarina. **Contra os silêncios, a invisibilidade e a afonia**: a participação das crianças nos Orçamentos Participativos. Apresentado no VI Congresso Português de Sociologia – Mundos sociais: saberes e práticas (de 25 a 28 de junho de 2008). Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: 2008, p. 02-17. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/477.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2014.

UNESCO. **Dynamic Data Mapping: Brazil Overview**. Disponível em: <<http://goo.gl/ICLvU>> Acesso em: 11 set. 2013.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n.1, São Paulo, Jan./Apr. 2007.

VALONES, Neide Maria Alves. **O poder disciplinar na relação pedagógica no cotidiano escolar**. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco – Recife: 2009.

VANNINI, Ismael Antônio. **O sexo, o vinho e o diabo**: demografia e sexualidade na colonização italiana no Rio Grande do Sul. Passo Fundo: EDIUPF, 2004.

_____. **Cresei e multiplicai-vos**: o papel da mulher no projeto imigratório (Serra Gaúcha – 1890-1950).

VENCATO, Anna Paula. **Existimos pelo Prazer de Ser Mulher**: Uma análise do Brazilian Crossdresser Club. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia). Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, v. 17, n. 18, 2001/02: pp.81-103.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2006.

VOLLMER, Antje. In: **A mulher no século XXI** – um estudo de caso: a Alemanha. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988. p. 186.

WENETZ, Ileana. Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar. **Cad. CEDES**. 2012, v. 32, n. 87, pp. 199-210.

WIRTH, L. **The problem of minority groups**. In: LINTON, R. (Ed.). *The science of man in the world crisis*. New York: Columbia University Press, 1945.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Global Gender Gap Report 2013**. Geneva: 2014. Disponível em: <<http://www.weforum.org/issues/global-gender-gap>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

_____. **The Global Gender Gap Report 2014**. Geneva: 2014. <http://www3.weforum.org/docs/GGGR14/GGGR_CompleteReport_2014.pdf>. Acesso em: 31 out. 2014.

_____. **Introduction** - The Global Gender Gap Report 2013. Geneva: 2013. Disponível em: <<http://www.weforum.org/issues/global-gender-gap>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

_____. **Corporate Gender Gap**. Geneva: 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/0MXzA>> Acesso em: 1 mar. 2013.

ZALUAR, Alba. **Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

_____. Oito temas para debate: Violência e segurança pública. **Revista Sociologia, Problemas e Prática**, n. 38, p. 19-24, 2002.

_____. Democratização inacabada: fracasso da segurança pública. **Estudos Avançados**, 21(61), p. 31-49, 2007.

ANEXO A

QUESTIONÁRIO APLICADO**DADOS PESSOAIS:**

Nome completo: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____ Cidade de origem: _____

DADOS PROFISSIONAIS:

a) Instituições em que atua:

b) Vínculo empregatício:

() Concurso () Contrato

c) O que a motivou a trabalhar na Educação Infantil?

b) Há quanto tempo atua?

FORMAÇÃO ACADÊMICA**GRADUAÇÃO, ESPECIALIZAÇÕES, MESTRADO, DOUTORADO (Informar curso, área de concentração, instituição e ano de conclusão):**

Não há respostas certas ou erradas. Responda de acordo com sua opinião e/ou conhecimento adquirido até então.

EIXO 1 – FORMAÇÃO ACADÊMICA E SUBSÍDIOS TEÓRICOS EM GÊNERO E SEXUALIDADE

- 1) O que você compreende por gênero e sexualidade?
- 2) A sua formação acadêmica contemplou temáticas relacionadas a gênero e sexualidade? De que forma? Você poderia identificar autores (as) que discutem o assunto, bem como elencar as áreas em que as questões de gênero estiveram mais presentes (p. ex.: Sociologia, Pedagogia, Biologia, Psicologia, Filosofia, etc.)?

EIXO 2 – PRÁTICA PEDAGÓGICA/TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

“As questões de gênero e seus desdobramentos (p. ex. igualdade entre homens e mulheres, homofobia, situações de abuso sexual, violência doméstica, transfobia, direitos reprodutivos, etc.) têm sido temas cada vez mais evidentes na mídia e meio acadêmico, sendo objeto de recomendação pelo Ministério da Educação – em especial através dos temas transversais previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) – para que se promova a educação em direitos humanos e valorização da diversidade.”

- 3) Ao longo de sua trajetória como educadora, poderias comentar se a prática pedagógica colaborou para provocar reflexões no modo como enxergas as questões de gênero?
- 4) Considerando o enunciado da questão, de que maneira são explorados os materiais utilizados em sala de aula (TV, jornais, revistas, livros, internet, etc.) para se trabalhar com as crianças temas relacionados a gênero e sexualidade?

EIXO 3 – FRENTES DE AÇÃO E DEBATE

- 5) Nos encontros pedagógicos entre profissionais, ocorrem reflexões coletivas que discutem as relações de gênero e estereótipos do que é considerado apropriado para meninas ou meninos? Na sua opinião, gênero e sexualidade devem ser trabalhados desde a educação infantil? Por quê?
- 6) Se fosse disponibilizado um grupo multidisciplinar de estudos sobre infância, gênero e sexualidade, para debater temas como exploração sexual, gravidez na adolescência, DST’s, contracepção, masculinidades, corpo, identidades de gênero, teorias feministas, comportamento e socialização de gênero na infância, etc. você participaria? Qual o seu nível de interesse em ter acesso a um espaço qualificado que promova reflexões nesse sentido?

EIXO 4 – A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E SUA INTERFACE COM AS DEMAIS INSTITUIÇÕES (FAMÍLIA, IGREJA, ESTADO, MÍDIA)

- 7) Embora sejam fatos da vida, falar sobre sexo, gênero e sexualidades são temas complexos de abordar junto ao público infantil, em decorrência dos tabus que envolvem esses questionamentos. De que forma a escola enquanto instituição orienta ou se posiciona perante as demandas apresentadas com relação a gênero e sexualidade? Há uma preocupação por parte da escola e do corpo docente em inserir tais demandas como parte do planejamento anual ou do projeto político-pedagógico?
- 8) Poderias comentar a respeito da influência e articulação de instituições como Família, Igreja, Estado e mídia no seu trabalho diário com as crianças, em especial na gestão de conflitos relacionados a gênero e sexualidade? Caso houver, especifique situações enfrentadas nesse sentido.

EIXO 5 – SITUAÇÕES LIMÍTROFES AOS PAPÉIS ESTEREOTÍPICOS DE GÊNERO

Considere as seguintes situações:

- a) *“Arthur é um menino que brinca mais com as meninas, preferindo brincar de boneca ao invés de participar das brincadeiras com os meninos.”*
 - b) *“Rafaela é muito agitada e não-raro envolve-se em brigas com colegas de ambos os sexos, agredindo através de chutes, socos e com certa violência.”*
 - c) *“Caroline costuma usar cabelo preso, boné, camiseta, bermuda/calça, sem manifestar preocupação com a aparência. Prefere jogar futebol.”*
- 9) Já enfrentaste situações similares em seu trabalho como educadora? Qual foi sua conduta, ou como agiria diante desses comportamentos?
 - 10) Poderias resgatar em suas memórias situações semelhantes ocorridas em sua vida pessoal? Como foi sua reação? De que modo as suas vivências pessoais orientam/orientariam sua conduta diante desses comportamentos no presente?

ANEXO B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezada participante:

Sou estudante do curso de mestrado em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do professor Rodrigo Ghiringhelli Azevedo, cujo objetivo é investigar as interações das crianças em sala de aula através de observação participante, e analisar o processo que compreende a socialização de gênero na infância a partir de uma instituição de ensino.

Sua participação envolve responder a um roteiro de entrevista, composta por dez questões distribuídas em cinco eixos temáticos, que será gravada se assim você permitir, com a duração aproximada de quarenta minutos a uma hora.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas por esta pesquisadora através do telefone (51) 9825-5030, ou diretamente com a entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, no número (51) 3320-3345.

Cordialmente,

Marina Grandi Giongo
Matrícula PUCRS 13190959-0

Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo
Professor Orientador

Mediante os esclarecimentos expostos no presente documento, consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

_____, dezembro de 2014.

Professora entrevistada

ANEXO C

REQUERIMENTO FORMAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Marina Grandi Giongo, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (nível mestrado) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), venho através do presente requerimento, formalizar pedido junto à Direção, para realização de pesquisa envolvendo séries infantis primárias e séries iniciais do ensino básico, compreendendo exclusivamente as/os educadoras (es) responsáveis pela formação de crianças de 5 a 8 anos.

A realização da mesma está prevista para meados do corrente ano letivo, sendo que a metodologia utilizada pela pesquisadora será do tipo qualitativo, constituída por entrevistas semi-estruturadas (a definir com o orientador).

Os termos de consentimento livre e esclarecido, para fins de cumprimento aos protocolos éticos exigidos por lei, serão disponibilizados aos envolvidos na ocasião das entrevistas, sendo que a identidade dos mesmos será preservada através de anonimato.

Ante o exposto, pede e espera deferimento.

Assinatura do (da) Responsável

Assinatura da pesquisadora

ANEXO D

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

- RS

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

2007

Filosofia da Escola:

A razão de ser do Instituto Estadual de Educação é a educação transformadora e libertadora que visa formar um homem consciente, crítico, participativo, questionador da realidade; um homem livre, responsável, atuante e capaz de ser sujeito de sua própria história.

Diagnóstico do Contexto Escolar:

O mundo de hoje está voltado para a globalização, onde todas as descobertas, situações e ações que acontecem em qualquer parte, chegam até nós e influenciam a nossa vida. A mídia propaga valores, veicula modelos de comportamento, prioriza sentimentos e ações que interferem nas relações interpessoais. As contínuas e rápidas transformações do mundo que nos cerca, os desafios a que somos lançados e a realidade que temos, exigem da escola um posicionamento claro dos valores e uma visão definida do cidadão que estamos formando e que queremos formar.

Nossa escola situa-se no perímetro urbano central; é fundamental e prioritariamente uma escola de Ensino Médio. Mantém turmas na primeira, segunda e terceira séries nos turnos matutino, vespertino e noturno, de acordo com a demanda.

A Escola atende a demanda de alunos do Município de [redacted] e de municípios vizinhos para o Curso Normal e Curso Pós Médio Técnico em Contabilidade, priorizando a matrícula aos alunos de [redacted]. A maior parte das famílias possui um nível sócio-econômico médio e baixo sendo os pais funcionários públicos, trabalhadores autônomos, operários, pequenos comerciantes, comerciários, alguns desempregados, donas de casa e outros. A religião predominante é a católica, mas há também um percentual de famílias que seguem outras doutrinas cristãs.

O Instituto mantém uma turma na Educação Infantil e uma turma em cada série do Ensino Fundamental, sendo que as primeiras séries são para cumprir as exigências legais do Curso Normal.

É oferecido também, Curso Técnico em Contabilidade a Nível Pós-Médio, de acordo com as necessidades e enquanto houver interesse e recursos humanos para tanto.

Pelo exposto, pode-se dizer que o contexto social do qual a escola faz parte, requer a elaboração de uma proposta pedagógica que permita e favoreça a formação do cidadão, e ao mesmo tempo uma proposta que atenda aos anseios de um ser integral que, vivencia o mercado de trabalho.

Finalidades e Objetivos:

A Proposta Pedagógica é construída permanentemente numa visão dialética do saber com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, sujeita, portanto, a reformulações e adequações buscando atingir a plena realização da Filosofia da Escola.

A Escola tem como parâmetro pedagógico a visão propedêutica e a visão técnico-profissional especialmente nas turmas de Ensino Médio e Cursos Profissionalizantes.

Na visão propedêutica, os Planos de Estudos contemplam os conhecimentos e desenvolvimento de habilidades necessárias à continuação dos estudos em cursos subseqüentes, atendendo os avanços da ciência de um modo geral.

Já, na visão técnico-profissional, os Planos de Estudos contemplam as necessidades do mercado de trabalho local e regional, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de uma visão de trabalho como meio de auto-realização.

No geral, a Escola tem como base a ampliação contínua do conhecimento, propiciando ao aluno enfrentar os desafios e buscar soluções para os mesmos, assim como um ideal de homem e sociedade democrática em que a participação, a liberdade, a justiça e a solidariedade sejam valores fundamentais que sustentem toda a prática educativa.

Metodologia:

Considerando o papel social da escola e com base na filosofia da mesma, faz-se necessário desenvolver trabalhos pedagógicos contextualizados com o mundo, inserindo o aluno como integrante de um processo educativo que tenha como principal ação, a contribuição para um novo pensamento e uma nova prática de vivência na sociedade, onde o ser humano transformando-se, melhore o mundo em função de si mesmo.

Para atingir os fins educacionais propostos, o fazer pedagógico do Instituto está embasado numa visão dialética do saber, bem como, através do diálogo, no qual o sujeito aprende a partir da reflexão de conteúdos específicos de ensino, em que as situações problematizadoras despertem a curiosidade e levem o aluno para ações pessoais de busca, envolvimento das descobertas, elaborando conceitos e idéias, sempre mediado pela ação pedagógica e didática do professor num movimento constante na busca do saber.

Uma metodologia pautada em ações interdisciplinares e transdisciplinares, que tem como pano de fundo a questão da valorização do "Ser" fundamentalmente importante para a formação holística.

Avaliação:

Por compreender a avaliação como um processo contínuo e permanente do ato educativo como um todo, é preciso salientar que o presente Projeto Político Pedagógico, está sujeito a sofrer alterações sempre que necessário, com a finalidade de refletir e rever os objetivos e ações pautadas a fim de redimensionar a ação educativa com novas e variadas estratégias, que possibilitem, realmente as aprendizagens em curso, sempre em consonância com os Planos de Estudos.