

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES HUMANIDADES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO**

**SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO E CONSTRUÇÕES DAS
IDENTIDADES SOCIAIS: UM ESTUDO COMPARATIVO
ENTRE AS ESCOLAS SISTEMA E MAGIA, EM MURITIBA-
BA.**

Maiara Figueredo da Solidade

**CACHOEIRA - BAHIA
JUNHO - 2017**

**SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO E CONSTRUÇÕES DAS IDENTIDADES
SOCIAIS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS ESCOLAS
SISTEMA E MAGIA, EM MURITIBA-BA.**

Maiara Figueredo da Solidade

Bacharel em Ciências Sociais

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2014

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ciências Sociais.

Orientador: Kabengele Munanga

**CACHOEIRA - BAHIA
JUNHO - 2017**

Ficha Catalográfica : Biblioteca Universitária de Cachoeira - CAHL/UFRB

S686s Solidade, Maiara Figueiredo da
Socialização de gênero e construções das identidades sociais
: um estudo comparativo entre as escolas sistema e magia, em
Muritiba-BA / Maiara Figueiredo da Soledade. – Cachoeira, 2017.
117 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Kabengele Munanga.

Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais : Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento,
Centro de Artes, Humanidades e Letras, Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia, 2017.

1. Sociologia educacional. 2. Socialização de gênero.
3. Identidade social. 4. Curitiba (BA). 5. Educação.
I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Centro de Artes,
Humanidades e Letras. Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais. II. Título. III. Título: Um estudo comparativo
entre as escolas sistema e magia, em Curitiba-BA.

CDD: 370.114

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE ARTES HUMANIDADES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE MESTRADO

Socialização de gênero e construções das identidades sociais. Um estudo comparativo entre as Escolas Sistema e Magia, em Muritiba-Ba.

**Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de
Maiara Figueredo da Solidade**

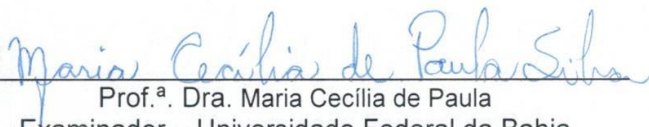
Aprovado em 12 de julho de 2017



Prof. Dr. Kabengele Munanga
Orientador – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



Prof. Dr. Wilson Rogério Penteado Júnior
Examinador – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



Prof.ª. Dra. Maria Cecília de Paula
Examinador – Universidade Federal da Bahia

**CACHOEIRA - BAHIA
JULHO - 2017**

AGRADECIMENTOS

Esse percurso não foi fácil, mas Deus me fortaleceu em cada momento. Por isso, agradeço ao meu senhor por ser luz na vida e pelas dádivas concebidas.

Agradeço aos espíritos de luz que me conduziram em todos os momentos da minha vida, me motivando com palavras de esperança.

À minha mãe Elieci, pelo amor, carinho, cuidado e por sempre acreditar em mim. Obrigada por todo investimento na minha educação. Você é a minha base.

À minha tia Eliete, pela dedicação, amor e por todo o incentivo na minha trajetória.

Agradeço ao meu pai Jonas, pelo zelo e por todo apoio que tem me dado.

Ao meu irmão Murilo, por acreditar nos meus ideais.

Ao meu noivo Paulo Ricardo, pelo amor, cuidado e pelo companheirismo em todos os momentos.

Agradeço à minha sobrinha Emanuelle, à tia Ninha (in memorian) e à Monique pelos momentos de felicidade.

Agradeço aos professores (as) que fizeram parte da minha banca de qualificação, pelas importantes contribuições ao meu trabalho, sendo estes, o Prof. Wilson Rogério Penteado Júnior, Prof.^a. Ana Paula Comim de Carvalho e ao meu orientador, Prof. Kabengele Munanga, pelas contribuições e por toda paciência. Agradeço à professora Maria Cecília de Paula por aceitar participar da minha banca de defesa, de modo a contribuir também com mesmo.

“Gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja etc. são “generificadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero.”

(Guacira Lopes Louro)

RESUMO

A presente proposta de estudo tem por tema socialização de gênero na escola. A instituição escolar por vezes, reforça os padrões hegemônicos de gênero, (re) produzindo a desigualdade, e implicando na construção da identidade da criança. O objetivo do estudo consiste em comparar as práticas educativas a respeito da socialização de gênero na escola pública e na escola privada. Portanto, entender as formas de controle exercidas sobre meninos e meninas bem como as formas de resistências e transgressões dos (as) mesmos (as) aos padrões estabelecidos. Analisar as representações das professoras das escolas pública e privada sobre e gênero. Verificar de que modo as crianças situam nos padrões hegemônicos de gênero nas práticas educativas das Escolas Sistema e Magia. Investigar a subordinação interseccional, em que o sujeito é excluído e/ou subrepresentado nas instâncias educacionais.

Palavras chave: Práticas Educativas, Educação Infantil, Socialização de Gênero, Construção da Diferença, Autonomia da Criança.

ABSTRACT:

The proposed study focuses on gender socialization in school. The school sometimes reinforces the hegemonic gender standards, (re) producing inequality and involving the child's identity construction. The objective of the study is to compare the educational practices regarding gender socialization in public school and private school. So check how the educational practices of the System and Magic Schools provide inclusion of those who do not fit the hegemonic gender patterns. Analyze the representations of teachers from public and private schools on gender. Understand the forms of control exercised on children, as well as the forms of resistance and transgression thereof to the established standards. Examine the intersectional subordination, where the subject is excluded and / or under-represented in educational institutions

Keywords: Gender Socialization, Educational Practices, Public School, Private School, Construction of Identity, Autonomy Child.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
1. EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO E ESCOLA	19
1.1 Educação e a questão da diversidade	19
1.2 Escola sem partido versus gênero na escola.....	23
1.3 Práticas educativas na educação infantil	32
2. SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	37
2.1. Apresentando a escola sistema e a escola magia	37
2.1.1 Inserção da Pesquisadora no Campo	41
2.2 Gênero e educação infantil.....	44
2.3 A criança enquanto produtora de cultura	54
3. SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO ENTRE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	64
3.1 Gênero e controle da escola sobre meninos e meninas	64
3.2 O corpo em análise: construção das diferenças	80
4. IDENTIDADE E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO	85
4.1 Construção da identidade da criança	85
4.2 Disciplina da escola e autonomia da criança	88
4.3 O brincar de meninos e meninas.....	93
4.4 Gênero, raça e posicionamento das crianças na estrutura social e econômica.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	110
Anexo I: Roteiro para a entrevista realizada com a diretora.	116
Anexo II: Roteiro para a entrevista realizada com a professora.	117

INTRODUÇÃO

Este trabalho é oriundo do Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Ciências Sociais, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Neste último realizou-se um estudo de caso sobre a socialização de gênero na turma do 2º ano, primeira série, da escola municipal Senhora Santana, em Cachoeira-Bahia. Assim, pretende-se dar continuidade ao tema de pesquisa empírica mas, dessa vez, em outro município do recôncavo, e com turmas do 3º ano, segunda série. Entretanto, deseja-se para este trabalho realizar um estudo comparativo entre a Escola pública Magia e a Escola privada Sistema sobre as práticas educativas das mesmas, ambas localizadas em Muritiba-Ba. Os nomes atribuídos às escolas, aos professores e aos alunos são fictícios em vista de preservar a sua identidade.

Os currículos das escolas pública e privada partem de princípios norteadores específicos. As práticas desenvolvidas em ambas as instituições são permeadas de intenções e critérios para serem estabelecidas como relevantes ou não para a construção dos sujeitos. Um desses critérios é a questão da raça e da classe aos quais os alunos pertencem. Partindo da premissa de que os modos de educação da escola pública e da escola privada são produzidos com base em currículos distintos, explica-se a opção pelo estudo comparativo entre mesmas.

O interesse pelo estudo da socialização de gênero entre crianças surgiu a partir de observações sobre o modo como as crianças vêm sendo educadas tanto pela família quanto pela escola. A educação ofertada por tais instituições é geralmente baseada na separação entre o feminino e o masculino, sendo reforçadas noções dicotômicas, com vistas a internalizá-las nas crianças. A partir deste interesse, busquei, então, teorias que consideram a criança como categoria de análise, bem como, teorias que também propõem o gênero enquanto categoria analítica. As teorias utilizadas proporcionaram entender a construção da identidade do sujeito, entendendo esse processo como de construções e desconstruções.

Ao construir o problema de pesquisa, pude compreender a criança não apenas enquanto reprodutora de cultura, mas também como produtora de cultura, sendo parcialmente ativa na sua constituição enquanto sujeito. Nesse sentido, procurei

verificar como as crianças (re) produzem sua identidade de gênero diante dos padrões estabelecidos pela sociedade. Entretanto, surgiram outras questões acerca do processo de socialização.

Destarte, optei pela pesquisa empírica na Escola Magia, municipal, e na Escola Sistema, privada, sendo realizado um estudo comparativo sobre as práticas educativas dos professores dessas duas escolas. Ambas localizam-se na cidade de Muritiba, recôncavo baiano. Esta cidade possui, de acordo com o censo demográfico 2010, IBGE, um total de 28.899 habitantes.

A observação abrangeu adultos e crianças do espaço escolar, mais sistematicamente a professora e os alunos do 3º ano, segunda série, de turno integral na Escola Sistema e de turno matutino na Escola Magia. Os alunos dessa série totalizam na primeira escola citada, 32 crianças, com idade de 8 anos. Na série da segunda escola citada, totalizam aproximadamente 19 alunos, com idade entre 8 e 9 anos. A escolha dessa série se deu baseada na escuta da sabedoria popular de que a formação da personalidade e identidade da criança se dá entre 7 e 8 anos. Nesse sentido, pelo fato de no trabalho de graduação a pesquisa ter sido realizada com crianças de 7 anos, propus-me a pesquisar no trabalho de dissertação crianças com idade de 8 anos, abrangendo ainda a referida concepção popular, cuja série de referência geralmente é o terceiro ano do ensino fundamental. Totalizaram-se 50 idas em campo, sendo 25 em cada escola.

Na Escola Sistema os alunos (as) são de maioria branca ou parda. Já na Escola Magia, de maioria negra. As crianças da primeira escola pertencem à classe econômica média, enquanto que as crianças da segunda escola pertencem à classe baixa, de acordo com as professoras em questão. Desse modo, além do gênero, a pesquisa abarcou os marcadores de raça e classe, analisando a interseção entre tais eixos. Judith Butler argumenta que “o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente construídas.” (Butler, 2003, p.20). Assim, para entender a construção da identidade do sujeito, é de fundamental importância entender o contexto em que o mesmo se insere, bem como a constituição das suas múltiplas identidades.

O período de análise foi de abril a outubro de 2016. Nesse contexto, buscou-se analisar algumas questões, dentre elas: o que é imposto para meninas e meninos no ambiente escolar? O que é seguido pelas crianças, ou seja, o que as crianças estão (re) produzindo, ou se opondo? Como os meninos e meninas se veem, e como são vistos? Quais as atitudes e sentimentos causados diante dos que destoam do padrão estabelecido? Existem estratégias das crianças para superarem o que lhes é imposto pelos professores? Assim, esses questionamentos proporcionam entender a construção da identidade do indivíduo inserido no contexto social.

As crianças iniciam o processo de socialização no contexto familiar e, posteriormente, estabelecem relações com outros círculos de pessoas, inclusive na escola, instituição que constitui a base para a formação da sociedade. A Educação Infantil delimita os limites sociais das crianças referentes à sua conduta, estabelecendo, a partir de padrões sociais e valores culturais, as expressões verbais, corporais, as relações com os grupos, as brincadeiras, criando-se estereótipos e estabelecendo fronteiras entre o feminino e o masculino. Essas práticas são pautadas nas representações sociais de gênero.

Desta forma, o estudo sobre a categoria gênero é de fundamental importância para entender o processo de educação da criança, processo este, que leva à dissociação do feminino e do masculino. Este trabalho permitiu analisar as representações de gênero internalizadas por crianças que são, por vezes, baseadas nos modelos predefinidos pela sociedade, e geram hierarquização de um gênero sobre o outro e a exclusão dos que não se ajustam ao padrão recorrente. Nesse sentido, a pesquisa se desenvolveu na escola pelo fato de ser este um espaço de socialização que reúne um número considerado de crianças, e também por estas aí passarem boa parte de tempo do seu dia-a-dia. As particularidades individuais, nos contextos de socialização, não são levadas em consideração, sendo, muitas vezes negadas. O sujeito é constituído de múltiplas identidades, sendo estas construídas a partir da relação com o outro. As diferenças como, por exemplo, de gênero no ambiente escolar constituem-se em desigualdades, interferindo na auto aceitação da criança, e, muitas vezes, desencadeando o conflito. Assim, o problema consiste em compreender de que forma as práticas educacionais de socialização de gênero entre

meninos e meninas na Escola Sistema e na Escola Magia conferem aceitação e respeito às singularidades daqueles que se afastam do modelo estabelecido.

As crianças encontram estratégias para ultrapassar os limites impostos, demonstrando que são ativas no seu processo de formação. No entanto, a instituição escolar e os modelos pedagógicos implantados reproduzem a concepção da criança enquanto receptora de conhecimentos, que devem ser submetidas ao ensino, à disciplina e normatização. Segundo estes, as crianças são consideradas como sujeitos que necessitam de treinamentos para viver em sociedade. Apesar de o conhecimento ser produzido de formas múltiplas, apenas se legitima o conhecimento proveniente dos adultos. De acordo com Clarice Cohn (2005), a Antropologia contribuiu em grande medida nos estudos sobre a criança, pois proveu um modelo analítico sobre o contexto social em que esta se insere e o seu sistema de símbolos, passando a considerá-la como um sujeito social, e, portanto, um objeto legítimo de estudo. A criança passa a ser analisada como capaz de ser protagonista “na definição de sua própria condição”.

No que concerne à metodologia, os procedimentos que embasam esse estudo partem do princípio de que a criança é ativa no processo de construção da sua identidade. Nesse sentido, a antropologia teve grande contribuição nos estudos sobre as crianças, pois forneceu *“um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas.”* (CONH, 2005, p. 9) A antropologia ainda oferece a etnografia como metodologia de coleta de dados. Esse método possibilita entendê-las “em seus próprios termos”, sendo possível a observação direta e uma compreensão de seus sentidos e significados sobre o lugar em que se inserem. CONH (2005). Tais reflexões conduziram a decisão por uma pesquisa de cunho etnográfico e de caráter comparativo para apreender as fronteiras simbólicas entre a escola pública e privada a respeito da socialização de gênero.

A análise se funda na comparação, isto é, *“a aproximação entre dados para observar as convergências e diferenças de suas qualidades, a partir da constatação da existência de certa igualdade entre eles, constitui o instrumento da reflexão indispensável para aprofundar o conhecimento.”* (QUEIROZ, 2008, p.27.) Nesse sentido, o estudo comparativo possibilita investigar como tem se tratado na Educação Escolar, em âmbito público e privado, a categoria gênero, de modo a analisar as

práticas educativas voltadas para a inserção do sujeito. Faz-se importante ressaltar que a escolha de tal método não implica em desenvolver leis gerais sobre o tema, mas analisar, em específico, a realidade escolar do município escolhido.

Sabemos das discussões que perpassam na academia a respeito da objetividade e neutralidade a que devem se enquadrar os trabalhos científicos. Entretanto, neste trabalho, levo em conta a intersubjetividade no processo da pesquisa, visto que, entendo a mesma como uma forma de comunicação simbólica que possibilita o entendimento de sentidos e significados dos grupos sociais. De acordo Roberto DaMatta, a pesquisa não é isenta da subjetividade do pesquisador, como argumenta na citação seguinte:

Se é possível e permitido uma interpretação, não há dúvidas de que todo o anedotário referente às pesquisas de campo é um modo muito pouco imaginativo de depositar num lado obscuro do ofício os seus pontos talvez mais importantes e mais significativos. É uma maneira e – quem sabe? – um modo muito envergonhado de não assumir o lado humano e fenomenológico da disciplina, com um temor infantil de revelar o quanto vai de subjetivo nas pesquisas de campo, temor esse que é tanto maior quanto mais voltado está o etnólogo para uma idealização do rigor nas disciplinas sociais. (DAMATTA, **ANO**, p.27).

Para o autor, é necessário que haja uma maior flexibilidade em relação ao papel do pesquisador. Assim, se fazendo possível levar em conta o deslocamento da intersubjetividade do pesquisador, os sentimentos e as estratégias utilizadas por ele no desenvolvimento da pesquisa. Isso configuraria o que ele denomina de Anthropological Blues.

Ruth Cardoso de Oliveira argumenta em seu texto intitulado “As aventuras do antropólogo em campo ou como escapar das armadilhas do método” que, “não se trata do subjetivismo descontrolado invadindo o campo da reflexão racional, mas sim da natureza intersubjetiva da relação entre o pesquisador e seu informante. (OLIVEIRA, 2008, p.101-102). De acordo com a autora, é necessário um balanceamento entre a participação e a observação, pois se a primeira permite um estreitamento do pesquisador ao indivíduo pesquisado, a observação controla esse estreitamento, não deixando a razão de se fazer presente.

Nesse sentido, realizou-se pesquisa qualitativa, com observações em sala de aula e no espaço onde ocorre o momento recreativo. O estudo tem abordagem qualitativa dos dados, com ênfase na descrição e na compreensão da socialização de gênero na escola. Entendendo as técnicas de pesquisa segundo a perspectiva de Maria Isaura Pereira de Queiroz como:

Maneiras de fazer bem definidas e transmissíveis, destinadas a produzir determinados resultados considerados úteis; sua função não é diretamente explicativa; busca operar reuniões de dados segundo esquemas específicos, com a finalidade de analisá-los, isto é, de, por meio da decomposição do todo em seus elementos, chegar ao arranjo dos dados que não existia anteriormente. (QUEIROZ, 2008, p.29)

Sendo, portanto, as técnicas procedimentos para se chegar ao objetivo final, optou-se pela realização de entrevistas com professoras, coordenadoras, vice-diretora e com a diretora da Escola Sistema e da Magia, assim como, do diálogo com as crianças. Tais entrevistas foram norteadas por questionários semiestruturados, contendo questões fechadas com o intuito de centrar no tema investigado, mas também com questões abertas, possibilitando o aprofundamento das questões, buscando analisar os sentidos, sentimentos e discursos frente às questões de gênero e raça, e da alteridade.

Para isso, utilizou-se como instrumentos de coleta de dados, gravações e transcrições de entrevistas, bem como o diário de campo que permitiu anotações sobre fatos presenciados e dos diálogos entre as crianças, e entre as crianças e as professoras.

Ademais, o trabalho referencia-se na abordagem pós-estruturalista, que de acordo com Joan Scott (1995), o pós-estruturalismo preocupa-se com os processos de construção da identidade do sujeito, buscando a compreensão sobre a formação da identidade de gênero. Tal perspectiva visa entender a configuração social, não apenas como derivativa das estruturas sociais e políticas, mas como constitutiva das relações sociais e como uma forma de linguagem, levando em conta os sistemas de significação e ordens simbólicas existentes. Desse modo, considera-se a criança como uma construção social específica, sinalizando um novo paradigma, entendendo

a infância como uma construção social que não pode ser analisada separadamente de outras categorias, como raça, sexo ou classe social. FINCO (2010).

Nesse sentido, a análise situacional contribui de modo que registra as situações específicas, trazendo estas para âmbito da análise. Van Velsen (2010) afirma que:

Ao usar esse método, o antropólogo não somente apresenta ao leitor abstrações e conclusões do seu material de campo, mas também fornece parte considerável desse material. Isso proporciona ao leitor melhores condições para avaliar a análise etnográfica não apenas do ponto de vista da coerência interna da argumentação, mas também por meio da comparação dos dados etnográficos com as conclusões que foram extraídas deles. (VELSEN, 2010.p. 454-455.)

Nesse tocante, as práticas sociais são apresentadas de forma inter-relacionada com o contexto em que se apresentam. Assim, a análise situacional leva em conta as variabilidades e exceções no meio social, considerando-o como heterogêneo. O autor argumenta que a sociedade não se constitui como um todo coerente, sendo suas regras vagas e passíveis de serem transgredidas. Isso incorre na autonomia dos sujeitos em manipular as normas estabelecidas em vistas de alcançarem os seus interesses particulares. E, mesmo que não se altere a estrutura como um todo, desencadeia-se o conflito. A partir dessa configuração, busca-se coletar informações ao máximo sobre a realidade estudada, apresentando os dados situacionalmente. Nessa perspectiva, é necessário que se façam representar os sujeitos agentes, especificando-os e, sobretudo, considerando que não devem ser analisados isoladamente do contexto, e sim, considerá-los como partes os processos sociais.

Objetivos

Geral: O objetivo do estudo consiste em comparar as práticas educativas a respeito da socialização de gênero na escola pública e na escola privada. Assim, os objetivos consistem em:

- Entender as formas de controle exercidas sobre meninos e meninas bem como as formas de resistências e transgressões dos (as) mesmos (as) aos padrões estabelecidos.
- Analisar as representações das professoras das escolas pública e privada sobre e gênero.
- Verificar de que modo as crianças se situam nos padrões hegemônicos de gênero nas práticas educativas das Escolas Sistema e Magia.
- Investigar a subordinação interseccional, em que o sujeito é excluído e/ou subrepresentando nas instâncias educacionais.

O trabalho divide-se da seguinte maneira: no primeiro capítulo, faço uma revisão bibliográfica do tema em dois tópicos. O primeiro tópico aborda sobre Educação Infantil e a questão da diversidade, entendendo como se dá o processo de socialização de gênero na educação infantil. O segundo tópico aborda sobre o Projeto Escola Sem Partido, projeto que tem por base a definição dos deveres do professor em sala de aula, limitando as discussões sobre política, gênero, etc.

O segundo capítulo divide-se em três tópicos. O primeiro apresenta-se a Escola Sistema e a Escola Magia, descrevendo também sobre a inserção da Pesquisadora no Campo. No segundo tópico aborda-se sobre Gênero e Educação Infantil. O terceiro é baseado na concepção de criança enquanto produtora de cultura, entendendo que o conhecimento é construído de forma compartilhada com os adultos. Esse capítulo também traz a análise sobre a questão da raça na escola no discurso da entrevista.

O terceiro capítulo contém a apresentação e análise dos dados, assim como os resultados obtidos. O primeiro tópico trata da Construção da Identidade da Criança. Nesse tópico, verifico a influência das escolas no processo de construção da identidade da criança, analisando o processo disciplinar que as mesmas realizam. Investiga-se também se existem práticas educativas para incluir os que não se encaixam nos padrões de gênero estabelecidos. Em seguida, verifico a plausibilidade da hipótese de que ao invés de promoverem o respeito e a aceitação das

singularidades dos/entre os sujeitos, as práticas educativas reforçam os padrões hegemônicos de gênero, não possuindo, portanto, práticas alternativas para inserir os que não se enquadram em tal padrão. No segundo tópico, faço uma abordagem da construção das diferenças no contexto escolar,

O quarto capítulo é composto de quatro tópicos. No primeiro tópico, a análise versa sobre a construção da identidade que se dá numa relação de oposição com a identidade do outro. No segundo tópico, apresenta-se uma análise sobre raça e gênero no espaço escolar, em que são reproduzidas desigualdades e estigmatização, baseadas em padrões fixos de gênero e de beleza. No terceiro fala-se o brincar de meninos e meninas, analisando também a formação dos grupos na hora do brincar. No quarto tópico, analisa-se a questão de gênero, raça e sobre a situação econômica dos (as) alunos (as). Esses marcadores podem propiciar o conflito. Por último, são feitas as considerações finais sobre o que se discutiu no trabalho e uma síntese dos resultados obtidos. Aponta-se, também, a relevância dos estudos sobre a socialização de gênero no contexto escolar.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO E ESCOLA

Nesse capítulo, pretende-se discutir a respeito da Educação Infantil bem como sobre as práticas educativas no processo de socialização de gênero, visando analisar como ocorre o processo educacional na infância frente à questão das diferenças. Traz-se para a análise o Projeto Escola Sem Partido, o qual opõe-se às discussões sobre Gênero na sala de aula.

1.1 Educação e a questão da diversidade

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o estatuto que reconhece a criança como possuidora de direitos, enquanto cidadã. Um desses direitos é o acesso de crianças à educação promovido pelo Estado. Desse modo, no artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n.8.069/1990 é estabelecida a educação como meio propulsor para o desenvolvimento da criança. A Lei vigente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394/1996, no artigo 29 da constituição, refere-se à educação infantil como a fase inicial da educação básica, tendo por meta o desenvolvimento da criança¹. É nessa etapa que a criança terá contato com um grupo social mais amplo do que o meio familiar, convivendo com características diferenciadas. “Na Educação Infantil as crianças podem passar a maior parte do tempo em contato com outras crianças. É nessa relação singular que o protagonismo da criança ganha destaque e que a potencialidade do convívio, em suas diversas formas de relações, pode propiciar uma nova interação.” (Finco, 2010, p.120) Esse meio possui características específicas, diferenciando-se em suas organizações e práticas, que são resultados da socialização entre crianças, e destas com os adultos. Segundo Finco (apud Faria, p.87. 2006):

[...] neste espaço da sociedade vivemos as mais distintas relações de poder: gênero, classe, idade, étnicas. Desse modo é necessário estudar as relações no contexto educativo [...] onde confrontam-se adultos – entre eles, professor/a, diretora, cozinheira, guarda, pai, mãe, secretário/a de educação, prefeito/a, vereador/a, etc.-; confrontam-se crianças, entre elas: menino, menina, mais velha, mais nova, negra, branca, judia, com necessidades

¹ De acordo com o documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil”.

especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, atea, “café com leite”, “quatro olhos”, etc.; e confrontam-se adultos e crianças – a professora e as meninas, a professora e os meninos, o professor (percentual bastante baixo, mas existente e com tendência a lento crescimento) e os meninos, o professor e as meninas, o professor e a mãe da menina.

A educação designa-se a inserir a criança no meio social, possuindo uma função coletiva. A sociedade incumbe-se em afirmar e reafirmar ao professor as noções que serviram de base para a formação do sujeito, para “colocá-lo em harmonia com o meio onde vive.

Se o Estado não se encontra sempre presente e vigilante para obrigar a ação pedagógica a se exercer no sentido social, esta se colocará necessariamente a serviço de crenças particulares e a grande alma da pátria se dividirá, resultando numa infinidade incoerente de pequenas almas fragmentaria em conflito (DURKHEIM, 2011, p. 42)

O autor sustenta que é necessário que a educação disponibilize ao indivíduo uma base de ideias e sentimentos para que seja possível a existência da sociedade. Para que a educação alcance esse fim é preciso conter o “arbítrio dos indivíduos.” Ele completa afirmando que, sendo a educação uma função social, o Estado precisa garantir seu vínculo a mesma, devendo a educação ser amparada pela sua ação. O que, para ele, não implicaria no monopólio do ensino, mas, argumenta ser positivo quando tenha viabilidade as iniciativas individuais, por serem estas inovadoras.

Por sua vez, ele sustenta que é necessário que o professor tenha determinação, pois, para exercer a autoridade é preciso ter confiança. O professor laico, nesse sentido, deve internalizar a ideia que ele tem de sua autoridade, entendendo que ele faz parte de uma entidade moral e que a representa, sendo esta a sociedade. Ele é incumbido de passar as noções que regem as noções culturais da sociedade que vive. “*A autoridade do professor não passa de um aspecto da autoridade do dever e da razão. A criança deve, portanto, habituar-se a reconhecê-la na palavra do educado e a submeter-se a essa ascendência, sob essa condição, saberá mais tarde encontrá-la na própria consciência e a ela atender.*” (Durkheim, 2011, p. 57).

Diante das afirmações acima, percebe-se o quão complexo é o processo educacional. Este é permeado de um conjunto de noções que constituem a base da

prática educativa na instituição escolar. A autoridade envolve não apenas a representação, mas, antes de tudo, é fundamental que o professor a compreenda e a sinta. Ou seja, que haja o envolvimento do professor com o “ministério” que lhe fora atribuído.

A autoridade moral é qualidade mestra do educador, pois é pela sua autoridade que o dever é dever. O que há de absolutamente *sui generis* é o tom imperativo com que a autoridade fala às consciências, o respeito que inspira às vontades e as faz inclinar-se a partir do momento que se pronuncia. Assim, é indispensável que uma tal impressão provenha da pessoa do professor. (DURKHEIM, 2011)

A educação envolve um conjunto de fatores com os quais o sujeito é condicionado a viver em sociedade. Durkheim, em seu livro “Educação e Sociologia”, argumenta que, desde as primeiras idades da criança, ela já encontra um conjunto de normas estabelecidas pelas quais, tanto os pais quanto a escola precisam ensinar aos mesmos. A vigilância e a característica reguladora da sociedade atuam de forma coercitiva, em vistas de serem evitadas as resistências e contravenções. O autor afirma que as noções existentes não foram fruto de uma construção individualizada, e sim, fruto de uma construção social. São resultado da vida em coletividade.

Ao analisar historicamente a maneira pela qual se constituíram e se desenvolveram os sistemas educacionais, pode-se perceber que dependem do grau de desenvolvimento das ciências, da religião, da organização política, entre outras instituições sociais. (DURKHEIM, 2011). A educação teria duas características fundamentais concomitantemente, a unicidade e a multiplicidade. Sua multiplicidade se dá tanto no que concerne às diversas classes sociais, as regiões, não havendo uma igualdade e uniformidade quanto ao modo de ensinar na prática. Entretanto, sua unicidade se dá em termos de ter uma base comum pois, em todas as sociedades perpassam ideias e sentimentos, os quais a educação deve inculcar a todas as crianças, independentemente da classe social em que façam parte, sendo estes princípios norteadores de todo e qualquer sistema de ensino.

A lógica da existência da sociedade é baseada na homogeneidade entre os sujeitos que a compõem. A educação reforça tal homogeneidade inculcando similitudes consideradas fundamentais nas crianças. Todavia, a cooperação não existiria sem a

diversificação. A educação permite a diversidade necessária, sendo que ela mesma se diversifica.

A educação, de acordo com o autor, é mais eficaz quando tem seu objetivo bem determinado, sem possibilitar que possa emergir circunstâncias adversas, controlando e sendo a legítima possuidora da autoridade, de modo a “marcar profundamente” os indivíduos.

Destarte, a teoria de Émile Durkheim sobre a educação, mais precisamente sobre a legitimidade da autoridade do professor no processo educativo, é analisada e criticada por alguns teóricos, entre eles, Ana Paula Rosendo, em seu livro “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema ensino”. A autora argumenta que:

As relações simbólicas são simultaneamente autônomas e dependentes das relações de força, portanto toda a ação pedagógica deverá ser considerada como uma violência simbólica porque é imposição por um poder arbitrário de um arbítrio cultural. As relações de força encontram-se sempre dissimuladas sob a forma de relações simbólicas. (Rosendo, 2009, p.4)

Esse tipo de relação como o é a ação pedagógica estão implicadas as relações de poder existentes. Ela se pauta na cultura dominante e no “monopólio da violência simbólica legítima.” A ação pedagógica é assim considerada quando impõe a um indivíduo ou grupo os modelos culturais definidos arbitrariamente. Rosendo argumenta que a relação pedagógica deve estar imbricada numa relação de comunicação, por esta indicar uma “relação de igualdade entre os interlocutores.” Entretanto, ela sustenta que não é o que ocorre na relação pedagógica, ou seja, entre os indivíduos que a exercem e os que sofrem a ação. Esta costuma agir por meio de constrangimentos na inculcação de significações.

Pelas relações de força e sua reprodução, o arbítrio cultural dominante tende a ficar sempre em posição dominante, o que origina a ação pedagógica dominante (classes superiores) que tende a impor e a definir o valor do mercado econômico e simbólico à ação pedagógica dominada (classes inferiores). A ação pedagógica constitui-se sempre como uma violência simbólica porque visa impor e inculcar certas significações, selecionadas umas e excluídas outras. Esta seleção arbitrária é sempre feita por um grupo ou classe. (ROSENDO, 2009, p. 5)

Nesse segmento, a ação pedagógica gera a autoridade pedagógica, por esta ser a base da imposição legítima de significações. Esse processo de imposição vincula-se ao exercício da violência simbólica, como sugere a autora. “As formas de representação da legitimidade da ação pedagógica” relacionam-se com o fator histórico, sendo a escola representante das democracias burguesas. (ROSENDO, 2009). Qualquer ação pedagógica tem por característica a violência simbólica, pois impõe arbítrios fixados socialmente, mesmo que de forma sutil. Na relação pedagógica o que garante a autoridade pedagógica é a sustentação da desigualdade no processo de interlocução. Essa violência simbólica da ação pedagógica é consentida pelas instituições sociais, que (re) produzem as concepções normativas.

Um dos principais conceitos norteadores desta teoria geral do sistema de ensino consiste no facto de o exercício da ação pedagógica e da autoridade pedagógica ser mais eficaz sobre a classe que está mais ajustada ao modelo cultural inculcado. A eficácia do efeito do exercício da ação pedagógica também é maior se não houver recurso a formas diretas de coerção. (ROSENDO, 2009, p.7)

Nesse segmento, o êxito da ação pedagógica sobre os alunos se dá quanto maior for a aceitação dos mesmos sobre o monopólio da autoridade pedagógica e, portanto, a internalização dos valores e simbolismos indicados pela referida ação. Na razão inversa, a resistência e o não reconhecimento dessa autoridade pelos sujeitos implicaria na fragilidade da ação pedagógica. Isso denota a hierarquização na instituição escolar, revelando a desigualdade existente. Assim, há o controle a partir das práticas educativas, “circunscrevendo” o espaço reduzido a que devem estar as crianças, bem como contendo o desenvolvimento de sua autonomia. Nesse tocante, a proposta do “Escola Sem Partido” abarca tais propósitos, com vistas a serem afixadas normatizações em sala de aula. O tópico seguinte, tratará sobre o tema.

1.2 Escola sem partido versus gênero na escola

O projeto Escola Sem Partido teve sua primeira versão criada em 2014, tendo como autor o advogado Miguel Nagib. Na entrevista realizada ao “Sala Debate”, programa de tevê do Canal Cultura, realizado em 19 de julho de 2017, duas

perspectivas foram abordadas, aquela favorável ao Projeto, representada pelo autor referido, e aquela contrária ao projeto, representado por Fernando de Araújo Penna, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

De acordo com Miguel Nagib o projeto é de natureza apartidária. Ele sustenta que, por ser de carácter apartidário, incitou reações de grupos políticos, mais precisamente partidos de esquerda, que vincularam o sistema educacional à política, de modo a favorecer correntes políticas. É afirmado pelo mesmo que o projeto tem por objetivo levar a Constituição Federal para as salas de aula, fazendo se cumprir pelos professores o que já é estabelecido pela mesma. O projeto Escola Sem Partido consiste em tornar obrigatória a afixação em todas as salas de aula de um cartaz com deveres estabelecendo que:

1-O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias.

2-O Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas.

3-O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas.

4-Ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa-isto é, com a mesma profundidade e seriedade-, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito.

5-O Professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

6-O Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula.

Entretanto, contrariamente a esta opinião, o professor Fernando de Araújo Penna sugere que a afirmação de que o projeto é extremamente neutro e apartidário é questionável, argumentando que o projeto surgiu a partir do pedido do Deputado

Flávio Bolsonaro, deputado pelo Partido Social Cristão-PSC, do estado do Rio de Janeiro, ao Advogado Miguel Nagib, sendo primeiramente apresentado no estado do Rio de Janeiro em 13 maio de 2014 e, posteriormente pelo irmão do referido deputado, o vereador Carlos Bolsonaro, no município do Rio de Janeiro, se disseminando posteriormente pelos diversos estados do Brasil.

Penna argumenta que nas redes sociais do Escola Sem Partido, há uma incitação de que partidos de esquerda, como o Partido dos Trabalhadores (PT), que são favorecidos com a doutrinação. Desse modo, o projeto não seria apartidário. Ele critica a afirmação de que o projeto só garante direitos constitucionais, sustentando que o projeto seria uma interpretação de elementos constitucionais, tendo como base uma noção equivocada sobre o que é escolarização. Para Fernando de Araújo Penna: “O projeto se propõe a definir os princípios que devem orientar a educação nacional, sendo um projeto de lei ordinária, esses princípios já estão definidos na Constituição. A constituição, no artigo 206 tem estabelecido como princípio da educação nacional a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber, então, por que excluir, por exemplo, a liberdade de ensinar?”

Miguel Nagib argumenta que não se pode suprimir regras da constituição federal e que, dessa forma, o que houve foi uma ênfase em algumas regras para reforçar a liberdade de consciência e de crença e também para enfatizar o princípio da neutralidade política do estado. Ele argumenta que o sistema de ensino, por fazer parte da máquina do Estado, não pode ser utilizado para favorecer ou prejudicar grupos políticos que disputam o poder na sociedade. Para ele, há duas preocupações básicas do projeto: assegurar a neutralidade política, ideológica e religiosa da máquina do Estado; assegurar a liberdade de crença e de consciência do estudante.

De acordo com Penna, para entender um projeto de Lei é preciso contextualizá-lo, analisar quando foi produzido, por quem foi produzido e, nesse sentido, ele frisa que a atuação do Escola sem Partido é determinante para entender as ideias que fundamentam o projeto. Portanto, é necessário analisar qual a concepção de educação que dá base de forma, implícita ou não, ao projeto.

Para Nagib, a neutralidade em voga não seria a neutralidade absoluta, mas a neutralidade política e ideológica e religiosa do Estado. Assim, a neutralidade a que

se refere seria, nas palavras dele, “um esforço metódico para não apresentar aos seus alunos uma visão tendenciosa da realidade, sendo isto que a Constituição exige do professor sob pena de violação à liberdade de consciência e de crença de seus alunos.”

O Programa “Expressão Nacional”, da emissora de tevê Globo News, realizado no dia 21 de fevereiro de 2017, tratou do tema Escola Sem Partido, a partir de entrevista concedida pelo Advogado Miguel Nagib, autor do projeto, e da coordenadora de Programas Educacionais da Prefeitura de Guarulhos.

“Silvia Moraes aborda sobre o conceito de gênero, definindo-o como “construções culturais que representam os papéis do que é ser mulher e do que é ser homem. Mudam conforme o tempo, a sociedade e o lugar onde se vive. Não é uma negação do sexo biológico, porque nós (referindo-se aos especialistas na área de gênero) reconhecemos que existem homens, mulheres, pessoas de diversas identidades. Mas reconhecemos que a questão do gênero está pautada numa construção histórica, e se é histórica ela deve representar a sociedade na qual vivemos, por isso nós não falamos em ideologia de gênero. Nós tratamos de questões de gênero, igualdade de gênero, equidade de gênero.”

Miguel Nagib afirma que considera a questão de gênero uma ideologia. Para ele, essa é uma visão reducionista da realidade, pois reduz o fenômeno do gênero ao aspecto cultural e social, ou seja, o aspecto biológico, a identidade biológica de sexo e gênero são negados por algumas correntes nesse debate. Nagib acredita que o debate necessita ser aprofundado pelo fato de haver diversas opiniões a respeito, inclusive na sala de aula, resultando na influência direta pelos professores em relação aos seus alunos. Dessa forma, acredita impactar no comportamento do indivíduo, estendendo-se à questão da moralidade. Ele complementa que a transmissão de valores morais é uma prerrogativa da família, estando assegurada no tratado internacional sobre direitos humanos assinado pelo Brasil. Segundo ele, a convenção americana sobre direitos humanos estabelece o direito dos pais no que concerne ao recebimento dos filhos da educação religiosa e moral que estejam de acordo com as suas convicções.

Silvia Moraes contrapõe esse argumento, afirmando que as questões de gênero não serão levadas escola, porque elas já existem lá.

“As crianças, os jovens e os adultos já tem concepções sobre desigualdades entre homens e mulheres, sobre violências entre homens e mulheres. A questão da homofobia e do preconceito está presente, a gente só consegue olhar esse tipo de coisa que acontece na escola quando nós usamos o gênero como um conceito analítico. Eu vejo que tipo de violência ocorre, e eu reconheço que ali é uma desigualdade entre gêneros.”

Moraes argumenta que o termo ideologia tem sido vinculado a gênero como uma forma de alienação, de impregnação. Retirar a questão de gênero do Plano Nacional de Educação não se justifica, pois o conceito é demasiado complexo. Para ela, “não pode reduzir a educação e sexualidade à educação que fala de práticas sexuais. A dimensão da sexualidade é muito mais ampla. Ela é formada no ser humano por uma identidade de gênero. Ela é formada por uma orientação sexual. Ela é formada por um papel de gênero. Ela é formada por comportamentos afetivos. Ela é formada por comportamentos sexuais.”

Miguel Nagib argumenta que, apesar de ser uma questão pertinente, o professor não pode sobrepor na sala de aula a autoridade moral dos pais sobre os filhos, sendo este um problema de legalidade. “Antes de ser um problema de conveniência e oportunidade, saber se é possível o professor dar conta de ensinar o essencial para os seus alunos, antes disso é preciso saber se ele pode tratar destes assuntos, porque ele certamente estará usurpando a autoridade moral dos pais sobre os seus filhos.”

Para ele, a escola pode estabelecer normas, punições e enfatizar que os alunos devem se respeitar mutuamente, entretanto, ele argumenta que não se pode estabelecer um padrão de moralidade na sala de aula. “Existe uma lei que está em vigor. Esta lei diz: ‘os pais têm direito sobre a educação moral de seus filhos.’ Como é que se respeita essa lei dentro da sala de aula?”

A fala de Miguel Nagib é baseada na relação entre a sexualidade e as dimensões moral e religiosa, sendo, portanto, uma concepção reducionista. Entretanto, faz-se necessário salientar que no Brasil o estado é laico, o que não significa serem vetadas discussões que tratem de religião, mas sim que as religiões sejam abordadas como cultura. Silvia Moraes aborda que:

“falar de gênero e falar de sexualidade na escola é ofertar aos alunos e as alunas informações seguras sobre seu corpo, prevenção de violência, respeito ao corpo do outro e não um reducionismo à prática sexual. Veja, sexualidade tá falando de afetividade, a forma como eu me vejo, como eu me relaciono com as pessoas e creio que isto é para a vida, e nós não estamos negando em nenhum momento que o papel da família é primordial. O relatório da UNESCO, “Orientações Internacionais para Educação em Sexualidade” afirma que as escolas e os países que conseguiram fazer o tripé escola, família e sociedade, orientando para a sexualidade se negar as discriminações e os preconceitos em relação ao gênero, ao contrário do que se pode pensar de que nós vamos aguçar a curiosidade para a prática sexual, há um retardo na iniciação sexual desses adolescentes em menos dois anos.”

De acordo com Miguel Nagib os argumentos são utilizados por conveniência, pois para ele, o estado que é laico deve ser neutro em relação a todas as religiões. Nagib sustenta que todas as religiões têm a sua moralidade. “Se o estado que é laico puder usar o seu sistema de ensino para promover uma determinada moralidade, ele poderá destruir uma religião. Basta que ele promova conceitos de moralidade que se choquem com aquela religião.” Por outro lado, para ele, a laicidade do estado implica em não relacionar às questões de moralidade religiosa. Sendo que os valores que devem ser transmitidos pela escola aos alunos são os valores ligados ao conhecimento. Valores como não desrespeitar o professor e tratar com respeito os colegas são os valores defendidos por ele, pois irão formar aquele profissional que futuramente irá exercer uma função.

Silvia Moraes sustenta que tratar da educação e sexualidade, abarcando as questões de gênero, como importantes pontos de discussão na escola, implica em preparação dos professores para estarem habilitados a abordarem o tema.

“A professora reforça que “então, há que se fazer um investimento muito importante na formação de professores, numa regulamentação, por exemplo, nos cursos de licenciatura, isso é fundamental e no Brasil não tem. Daí a importância do Plano Nacional da Educação que vai traçar metas para isso, os Planos Municipais de Educação que devem contemplar na formação de seus professores convênios com universidades onde isso possa ser debatido. Agora é claro que um país como o nosso, a educação e sexualidade, passando por ali a questão de gênero, só é conquistada pela sensibilidade, mas com verdades. E a gente vê que o conceito de sexualidade e gênero não

pode estar atrelado ao conceito de moral, que, diga-se de passagem, há muitas formas de ver moral e ética na sociedade. Então há que se fazer um investimento na formação de professores.”

Desse modo, percebe-se que o “Escola Sem Partido” defende limites rígidos para os professores ao tratar em sala de aula de temas como gênero, religião, sexualidade e política, pautando-se no discurso de que os pais dos alunos têm direito à educação religiosa e moral de seus filhos de acordo com suas próprias convicções.

Entretanto, há os que sustentam que é papel da escola contribuir para o estudante pensar de forma crítica a respeito do contexto em que se está inserido. Assim sendo, defendem a importância dos temas gênero, sexualidade e conjuntura política serem tratados de forma analítica na escola. A escola, portanto, não poderia ser neutra, pois há o argumento de que a vida humana não é neutra, como sugere o Deputado Bacelar, do Partido Trabalhista Nacional-PTN da Bahia, em entrevista realizada na Câmara dos Deputados pelo programa Expressão Nacional, no dia 23 de fevereiro de 2017. Segundo ele, não se trata da doutrinação do aluno pelo professor, e sim de explicações sobre os seus conceitos e posicionamentos sobre os fatos.

Por outro lado, o professor Luís Lopes Diniz Filho argumenta que “o professor não pode tirar proveito do fato de que o aluno é obrigado a assistir aula para ficar incutindo ideias políticas na cabeça do aluno, para induzir o aluno a votar de determinada forma ou abraçar determinada ideologia.”

Segundo o Deputado, Glauber Braga, do Partido Socialismo e Liberdade-PSOL, existem instrumentos que proporcionam uma maior participação dos pais e da comunidade escolar que é a construção do Projeto Pedagógico das escolas.

Destarte, há diversas perspectivas sobre o assunto em discussão. É, de fato, imprescindível um amplo diálogo a respeito do Projeto “Escola Sem Partido”. Nos contextos escolares, sejam eles, públicos ou privados, há uma pluralidade de sujeitos, de opiniões políticas, crenças, gêneros, sexualidades e a escola precisa abarcar essa pluralidade. É preciso possuir os diversos instrumentos de inclusão de modo a combater a desigualdade que tem por base a diferença, como sugere a Constituição:

A Constituição Federal, Título VIII, no Capítulo III, “Da Educação, da Cultura e do Desporto” tem por alguns dos princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - Garantia de padrão de qualidade;

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica [...] no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Assim, é necessário que esteja assegurado que a educação deverá orientar-se para o desenvolvimento da personalidade humana, de sua dignidade, respeitando seus direitos, o pluralismo ideológico, possibilitando a participação democrática das pessoas nos diversos espaços. Nesse sentido, haver uma concepção unívoca de moral, de religião, etc, afeta diretamente a garantia da liberdade de expressão de ideias pelos diferentes sujeitos conferida na Constituição Federal.

De acordo com Deborah Duprat, Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão, “o projeto Escola Sem Partido foi considerado inconstitucional sob vários aspectos pelo Procurador Geral da República. O primeiro deles é o Pluralismo de Ideias.” Ela argumenta ser impossível que em uma sociedade plural, o professor atenda as convicções religiosas das famílias de cada um de seus alunos. Dessa maneira, ela argumenta ser a Constituição transformadora, trazendo novos sujeitos de direitos para o espaço público.

Podemos analisar que a proposta do Escola Sem Partido não tem por escopo a neutralidade da escola, mas sim, não permitir que a mesma seja um espaço de pensamento crítico sobre as questões sociais. Desse modo, visa garantir que a escola seja um espaço de reprodução do sistema em vigência. Entretanto, é necessária a garantia da liberdade de que as diversas teorias sejam abordadas e discutidas. Os professores não são neutros, pelo fato de terem suas convicções. Da mesma forma que os alunos não são neutros, e não podem ser vistos como uma caixa vazia, estando aptos apenas a receber conhecimentos, sem analisá-los, reproduzindo-os de acordo às perspectivas e posições políticas do professor.

O ensino tem a finalidade de legitimar a cultura dominante, desse modo, o professor se incumbe da manutenção das estruturas e relações de classe. Portanto, o ensino está diretamente imbricado com as relações de classe, visando corroborar sutilmente com seus ideais, disposições e predisposições engendradas nas práticas educativas.

“A aparência de neutralidade, de que a escola se reveste, é um conceito demagógico que visa ocultar as suas verdadeiras funções de legitimação da ordem estabelecida.” ROSENDO, 2009, p. 24).

“O trabalho pedagógico deve ser considerado como uma “inculcação de habitus” porque o habitus é produto de interiorização de um arbítrio cultural capaz de se perpetuar mesmo quando a ação pedagógica cessa) se perpetua mesmo depois da acção pedagógica cessar”. (ROSENDO, 2009, p.9). Segundo Rosendo, a educação se caracteriza como de crucial importância para a manutenção histórica. O trabalho pedagógico é tido como fundamental para a reprodução dos valores culturais, e por meio da imposição de comportamentos é capaz de integralizar a sociedade, possibilitando a reprodução moral e cultural pelos sujeitos. Sua função visa a manutenção da ordem e a reprodução das estruturas de relações de poder dos grupos dominantes.

Para Rosendo (2009), por vezes, as classes mais baixas desenvolvem uma estigmatização de si mesmos e, por conseguinte, decorrendo na desvalorização da escola e fazendo parte de um processo excludente. A escola age de forma a convencer o sujeito a conformar-se as suas condições de existência. A autora aponta

uma diferenciação no resultado final do trabalho pedagógico, afirmando que a eficácia é maior nas classes mais altas e menor nas classes mais baixas, por estas, apesar de terem capacidade similares, são “renitentes”. A questão paira a relação de dominação, que, segundo ela, a cultura dominante considera a cultura dominada como “algo de arbítrio e de ilegítimo.”

O trabalho escolar é a forma institucionalizada do trabalho pedagógico secundário, é homogêneo e detém instrumentos de controle tendentes a garantir a ortodoxia, contra a individualidade. O trabalho escolar funciona com um corpo de agentes colocado em condições institucionais para codificarem e homogeneizarem a mensagem escolar. (ROSENDO, 2009, p.13-14)

Entretanto, a modificação do sistema escolar relaciona-se diretamente à mudança da estrutura das relações de classe. Há um aparato institucional sobre o que deve ser ou não transmitido. Os professores baseiam os ensinamentos nas regras e normas, todavia, segundo a autora, a linguagem seria um distintivo das classes sociais, pois a linguagem burguesa teria um viés mais acentuado para o formalismo abstrato enquanto que a “linguagem popular tem uma tendência ao “particular e ao concreto.”

1.3 Práticas educativas na educação infantil

O direito a uma Educação Infantil de qualidade envolve a abordagem das questões de gênero. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 2 (Brasil, 1998) fala que para que haja o respeito das crianças em relação à diversidade, particularmente de gênero, é preciso que os adultos da instituição manifestem esse respeito em suas atitudes:

No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga. (Brasil, 1998, p. 41- 42)

Entretanto, apesar de o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil abranger o respeito à identidade de gênero, há alguns problemas na utilização do conceito de gênero. De acordo com Jane Felipe de Souza (1995), essa utilização é feita de forma equivocada ao se considerar tal conceito como tendo equivalência ao dimorfismo sexual socialmente percebido. Segundo a autora, a abordagem de papéis implica na normatização de comportamentos para homem e para mulher, “se restringindo a formas muito específicas como, por exemplo, o papel de esposa, de mãe.” (Souza, 1995, p.5). Assim, há um entrave para uma discussão mais vasta sobre a desigualdade de gênero. Ainda ao que concerne à diferença na escola, o Referencial Curricular fala que:

Dependendo da maneira como é tratada a questão da diversidade, a instituição pode auxiliar as crianças a valorizarem suas características étnicas e culturais, ou pelo contrário, favorecer a discriminação quando é conivente com preconceitos. A maneira como cada um vê a si próprio depende também do modo como é visto pelos outros. O modo como os traços particulares de cada criança são recebidos pelo professor, e pelo grupo em que se insere tem um grande impacto na formação de sua personalidade e de sua autoestima, já que sua identidade está em construção.

As relações das crianças na Educação Infantil marcam o processo de socialização, sendo demarcados os limites sociais baseados em padrões de conduta e valores culturais. Michael Foucault (1996) afirma que é instaurada sobre os corpos das crianças uma vigilância da sexualidade, sendo este um dispositivo do poder das sociedades ocidentais para regular a vida social. Nesse sentido, Henrietta Moore (1997) reforça que “*tanto o sexo quanto o gênero (e não somente o gênero) são socialmente construídos, um em relação ao outro.*” Para ela, tanto o sexo quanto o gênero referem-se às práticas culturalmente discursivas sobre o corpo. Desse modo, as escolas tendem a influenciar as crianças para seguirem as regras socialmente impostas, baseadas no modelo binário feminino e masculino. A manutenção desse modelo vincula-se ao ocultamento dos que transgredem a fronteira do feminino e do masculino, sendo, as práticas educativas escolares pautadas muitas vezes por preconceitos.

Por prática educativa entende-se o processo de fornecer conhecimentos e experiências aos sujeitos baseado na cultura na qual se faz parte. A educação infantil compreende os processos através dos quais são formadas a constituição do sujeito e sua integração na sociedade. São exercidas influências sobre as crianças que visam à interiorização de normas e regras para a sua construção enquanto ser social.

[...] a educação envolve o conjunto dos processos pelos quais aprendemos a nos tornar e a nos reconhecer como sujeitos de uma cultura. Para que nos tornemos sujeitos de uma cultura, é preciso que estejamos expostos, de forma continuada, a um conjunto amplo de forças, de processos de aprendizagem e de instituições nem sempre convergentes e harmoniosas do ponto de vista de suas prioridades e objetivos políticos; esse conjunto inclui, hoje, uma infinidade de “lugares pedagógicos” além da família, da igreja e da escola e engloba uma ampla e variada gama de processos educativos, incluindo aqueles que são chamados, em outras teorizações, de ‘socialização’ MEYER e COLS **apud** MEYER 2008, p.20

A escola possui métodos e ações pedagógicas, atuando de forma disciplinadora e coercitiva² em relação às crianças. Essas “práticas educativas buscam modificar comportamentos inadequados às regras e padrões morais e sociais, assim como promover os que são considerados adequados e desejados pelos pais/ educadores” (SILVEIRA e WAGNER, 2009, p. 284).

As ações dos/as professores/as como, por exemplo, planejar a organização dos espaços incitam processos cognitivos manifestados em suas expectativas. Todavia, os/as professores/as muitas vezes não são conscientes dos processos cognitivos que resultam em suas práticas. As decisões tomadas provêm de um conjunto de fatores, como crenças e conhecimentos que são internalizados por esses sujeitos.

“A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.” (Julia, 1995, p. 9). Essas normas e práticas são instituídas com vistas a serem seguidas e aplicadas pelos educadores a partir de mecanismos pedagógicos que as possibilitam. A partir do processo de escolarização, as maneiras de pensar e agir são disseminadas através de conhecimentos e habilidades. São

² “As práticas educativas coercitivas referem-se especialmente ao caráter punitivo das (re) ações educativas, reduzindo a possibilidade de a criança compreender a necessidade de modificar seu comportamento e as consequências de suas ações”. (Silveira e Wagner, 2009, p.284)

internalizadas nas crianças noções que serão a base para a sua constituição enquanto indivíduo singular. Dessa forma, as interações entre as crianças são permeadas de significações construídas nesse processo. Essas experiências que também são desenvolvidas nos recreios, por exemplo, são reafirmadas enquanto culturas infantis, constituindo a cultura escolar como um todo.

É necessário o envolvimento, fazer conexões de relacionamentos entre sentimentos, ideias, palavras e ações, porque um processo de aprendizagem envolve, acima de tudo, a construção de conexões e relações entre criança, pai ou mãe, professor e comunidade. Diante destes condicionantes sociais, a cultura infantil está presente, ou seja, em articulação com a cultura e a sociedade adulta. Conforme a sociologia da infância, as crianças têm sua dimensão simbólica expressada através das culturas infantis. Estas se constituem na sua capacidade de construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade. (SILVA e MACHADO, p.13).

Meninas e meninos são educados de maneiras distintas. Essa diferença se apresenta, às vezes, de forma inconsciente na interação entre professores e familiares com as crianças, diante das diferenças biológicas observadas. Assim, infere-se que a incorporação pelas crianças de atitudes de aceitação à diversidade está associada às atitudes dos adultos que as cercam, pois, as relações entre meninos e meninas na Educação Infantil exprimem-se como uma das maneiras de introdução dos sujeitos na vida social, sobretudo por estarem em contato com outras crianças provenientes de grupos étnico-raciais e de classes sociais diferentes, cujos valores atuam diferentemente nas construções sociais.

As práticas educacionais desenvolvidas na escola são constituídas de simbolizações, em que são determinados regras e valores em relação ao gênero. Os métodos de ensino, materiais didáticos, linguagem, avaliações reproduzem as diferenças de gênero.

Foucault (1979) aborda a questão da disciplina e das relações de poder no que concerne ao sexo/gênero. A disciplina e o controle do corpo para ele seriam resultado da modernização da sociedade. Segundo Foucault, o discurso sobre a sexualidade sugere “uma relação entre o que fazemos, o que estamos obrigados a fazer, o que nos está permitido fazer, o que está proibido fazer no campo da sexualidade. O que está proibido, permitido, ou é obrigatório dizer sobre o nosso comportamento sexual.”

(Foucault, 1996, p.9). Pode-se inferir que a instituição das diferenças é baseada em relações de poder, constituindo um campo político. A desigualdade está engendrada no processo de escolarização que hierarquiza, subordina, legitima ou desqualifica os sujeitos.

2. SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo objetiva apresentar o universo empírico das Escolas Sistema e Magia, apresentando as características do espaço físico, identificação dos profissionais e alunos no que se refere à raça, classe social e sobre como se deu a inserção da pesquisa nos Campos. Ainda neste capítulo são discutidas as categorias Gênero e Educação Infantil, tendo por premissa a concepção da criança enquanto produtora de cultura e não apenas reprodutora, sendo assim, a educação é entendida como um processo conjunto entre adultos e crianças.

2.1. *Apresentando a escola sistema e a escola magia*

A escola visa disciplinar e transmitir conhecimentos, e, junto a esse processo, observa-se a construção das diferenças. Optei por analisar as práticas cotidianas da professora e das (os) alunas (os) da escola, haja vista que sabemos que, apesar das diretrizes educacionais levantarem a questão do respeito às diferenças, o discurso do corpo docente muitas vezes diverge da prática no dia-a-dia, em que encontramos a reafirmação das variadas distinções de gênero, classe, sexualidade, raça, entre outros marcadores sociais. Assim, Louro diz:

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 1997, p. 85-86)

As desigualdades se apresentaram no decorrer da observação. Comecei a observar tudo e todos da sala. Para a análise das práticas educacionais, observei o discurso da diretora, da vice-diretora, da coordenadora e da professora, bem como a relação desta última com as crianças no espaço da sala de aula.

A Escola Magia é uma escola pública municipal e fica localizada no centro periférico de Muritiba-Bahia. Os alunos desta escola são de maioria parda ou negra, inclusive os alunos da turma do 3º ano, e pertencem à classe baixa, segundo relatos da professora e diretora da instituição. A professora da referida turma é branca e de classe média.

A estrutura física da escola é ampla, possuindo grande quantidade de salas e também de professores. Ao entrar na escola, o primeiro pavimento é o pátio, que é coberto, de tamanho médio, e fica de frente às salas do pavimento de cima. Há uma cozinha também nesse pavimento, onde é produzido o lanche das crianças, sendo estes, geralmente, arroz doce, macarrão, suco com biscoito Cream Cracker, etc. Há um banheiro masculino e outro feminino. No centro do pátio, há uma escada que dá acesso à parte térrea, onde existem outras salas. A sala da turma do 3º ano A, turma pesquisada, é ampla, mas com uma infraestrutura insuficiente. As duas janelas existentes na sala estão danificadas, dando livre acesso a uma área externa, repleta de matos. As cadeiras são acompanhadas de mesas de ferro, de cor vermelha e cinza. Entretanto, grande parte delas encontram-se inapropriadas para o uso, pois estão quebradas e enferrujadas. O quadro é grande, entretanto, encontra-se desgastado para o uso. Não há ventiladores na sala. Diferentemente do pátio, as salas são decoradas com murais, figuras como cogumelos, animais, cartazes comemorativos do “Dia do Índio”, letras do alfabeto e textos. As cadeiras ficam dispostas em fileiras.

O espaço recreativo é o pátio da escola, pois não há um espaço separado com brinquedos, o que conformaria uma brinquedoteca. O horário do intervalo gira em torno de 20 minutos, havendo separação entre o momento do recreio das turmas de alunos maiores e da turma de alunos menores, de modo a evitar conflitos entre os alunos, segundo a professora Lívia. É vetado à criança o direito a um espaço recreativo. Isso me faz pensar que o brincar na Escola Magia não é valorizado como uma forma de aprendizagem da criança, em que esta reproduz mas também produz significados.

Na Escola Magia, o brincar era mais livre na sala de aula, pois a professora muitas vezes se distraía conversando com algum funcionário ou mesmo ficava no celular. Apenas chamava a atenção dos mesmos quando faziam muito barulho. Entretanto, na hora do recreio, no pátio, as crianças ficavam mais quietas e,

geralmente, sentadas em grupos separados, isso talvez porque, naquele espaço, a vigilância era maior. Ali ficam as professoras de várias turmas, a diretora, a vice-diretora e a coordenadora a observá-los (as). Assim, o brincar não acontecia de forma livre e sem a preocupação de serem controladas (os).

No que se refere às vestimentas das crianças, os meninos utilizam tênis de cores azul, verde, marrom e sandálias vermelha, preta e azul. As meninas utilizam tênis rosa, sapatilhas de lacinho, alpercatas com brilho dourado. Os penteados das meninas são coque e tranças. Há dois modelos de camisa. Um modelo é de cor verde e branca, cor oficial utilizada pelo município, e possuindo o slogan da gestão; o outro modelo é de cor lilás, contendo o nome da escola. Abaixo, desenhos de meninos e meninas brancos e negros e uma frase que diz: Projeto: “Poesia nossa de cada dia. Respeito à diversidade”. Entretanto, nos materiais didáticos da escola, os livros, por exemplo, pude perceber a predominância de imagens do imaginário branco, como desenhos de famílias brancas e heteronormativas, sendo que a escola é composta de maioria negra tanto no que concerne aos alunos quanto aos funcionários. Na turma do 3º ano, por exemplo, só há um aluno fenotipicamente branco. Nota-se que a professora não leva em conta a representatividade em relação aos seus alunos.

A valorização da branquidade é fato recorrente nas atividades de sala, assim como nas atividades em eventos extra sala de aula, como é o caso da realização do evento em homenagem ao dia das mães. A escola foi enfeitada com figuras de crianças e mães de fenótipo branco, de cabelos lisos, sendo que algumas representadas com cabelos loiros. Nenhuma criança ou mãe das figuras tinha características que representassem o universo da escola, que é composta majoritariamente por negros e negras. A escola elege as identidades hegemônicas que servirão de referência no ambiente escolar e fora dele. Ela atua de forma a produzir a desigualdade no espaço escolar tanto no que concerne à cor, classe, etnia quanto no que concerne à sexualidade.

A Escola Sistema fica localizada no centro de Muritiba. O prédio da escola é bem conservado e com espaço bastante amplo. Tem por base religiosa o catolicismo. Possui várias salas, sendo algumas pequenas e apertadas, como é o caso da sala do 3º ano. Todas as salas possuem ventiladores. Possui também quadra esportiva,

piscina, cantina, biblioteca, auditório com variadas tecnologias disponíveis, como lousa digital, projetor, computador e acesso à internet, ar-condicionado, sala para dança e banheiros para menino e para menina, pátio e, além do pátio, existe uma outra área para o momento recreativo chamada de área verde. Há um salão para jogos contendo mesas de sinuca, futebol de mesa e vários outros tipos de jogos e também uma brinquedoteca, com damas, palhaços, etc. O brincar é valorizado nessa escola, havendo toda uma estrutura para fazê-lo. O recreio gira em torno de 20 minutos. Além do recreio de todos os dias, existe outro chamado recreio divertido, que acontece todas as terças-feiras, com duração de, aproximadamente, 50 minutos, em que são disponibilizados brinquedos e jogos, como, dama, xadrez, bingo, etc.

As crianças são, em sua maioria, branca. Minoritariamente há pardos e negros. A professora é negra e de classe média. As meninas costumam utilizar adereços no cabelo com lacinhos, presilhas, tiaras, usam mochilas coloridas e com bonecas desenhadas. Os meninos utilizam mochilas e estojos preto, verde e com desenhos de personagens masculinos.

Na Escola Sistema, percebi que a professora exerce a prática de disciplinamento e tentativa de controle sobre as crianças tanto na sala quanto no pátio. Porém, os meninos manifestavam maior autonomia do que as meninas quanto à forma de brincar e no modo de se comportarem, havendo, por vezes, conflitos. Os meninos se dispersam mais do que as meninas, brincam pelo pátio, gritam, brigam, correm. Já as meninas ficam geralmente sentadas a conversar e brincar sob vigilância da professora. A professora delimita o espaço que as crianças devem estar, principalmente, as meninas. Entretanto, estas últimas, quando querem ir para outros espaços, saem uma a uma, ultrapassando o limite estabelecido, apenas permanecendo as mais obedientes. A professora Solange, ao perceber, chama a atenção das mesmas e indica onde devem ficar. “*Êpa, nada disso, podem sentar aqui!*” Não satisfeitas com a determinação e controle, esperaram pelo próximo momento de distração e saem discretamente. Isso demonstra que a criança tenta expressar sua vontade e autonomia frente às suas escolhas, mesmo que a professora aja de forma impositiva, bem como tente regular os seus comportamentos, como na situação em que uma abelha se aproxima das meninas, e elas começam a gritar desesperadamente e a professora às repreende “*Parem de gritar, parem. Isso é feio.*”

Na hora do brincar, há uma aparente conformação com as expectativas de gênero, como, por exemplo, algumas meninas levam bonecas, secador de cabelo, ferro de passar roupas, brinquedos tipicamente considerados de meninas. Os meninos, por sua vez, levam carrinhos, jogos de luta, banco imobiliário que são considerados brinquedos de meninos. A escolha do brinquedo pelas crianças é muitas vezes baseada na cultura, que o distingue de acordo com o gênero.

Quanto à Escola Magia, os brinquedos são, geralmente, bambolê, urso de pelúcia, e as crianças costumam jogar no tablete e celular. Às vezes se dá a aproximação de meninas e meninos nas brincadeiras, mas há a resistência e reafirmação da fronteira de gênero, como na situação a seguir. Alder e Talita brincam de desenhar. Marcos passa e fala:

Ei, menino não brinca com menina, não.”

Talita: “Brinca, sim. Menino brinca com menina, sim.”

Marcos: “Vou dizer à professora.”

Marcos: Professora, esse daqui tá brincando com menina. Não pode, né, professora?” A professora olha séria e não fala nada.

Isso mostra que as noções de separação entre o feminino e o masculino estão implicadas na atitude de Marcos e que, a afirmação de Talita de que menino brinca com menina, revela que não agem passivamente no processo de constituição das relações sociais, ultrapassando as fronteiras de gênero. Isso demonstra que as crianças produzem sentidos e significados heterogêneos em suas experiências.

2.1.1 Inserção da Pesquisadora no Campo

A escolha do município de Muritiba se deu pelo fato de ser o município em que resido atualmente. Assim, conhecer a realidade, enquanto pesquisadora, das escolas nele existentes me instigava.

A escolha da escola pública Magia se justifica pela possível facilidade na concessão para realização da pesquisa, em vistas de um membro da minha família conhecer a professora da série pela qual me interessava. Ao apresentar em que

consistia o meu trabalho e solicitar a realização da pesquisa naquela escola, não houve resistência da diretora. Fui direcionada à sala do 3º ano para conversar com a professora, que também foi bastante solícita, e pude iniciar no mesmo dia. Ao me apresentar à turma, fui recebida com palavras de boas-vindas por todos (as), o que me deixou contente. Pois, adentrar um universo que não me é familiar, nem mesmo as pessoas que ali se faziam presentes, para mim, se tornou um grande desafio. A professora é possuidora de grande carisma, ofereceu-me sentar ao lado dela. Entretanto, afirmei que sentaria ao fundo para não atrapalhá-la. E assim, o fiz, acomodei-me, sob os olhares atentos das crianças, na última cadeira da fileira, no centro da sala, de modo a estar próxima das mesmas, para ouvir seus diálogos.

No tocante à escola particular Sistema, a escolha se deu em decorrência de ter sido a escola em que estudei no ensino médio. Dessa forma, retornar a esta escola, não mais como estudante, mas como pesquisadora proporcionaria analisá-la a partir de um outro olhar. Um olhar atento aos diversos fatores, inclusive, aqueles mais elementares. Seria eu uma observadora participante, na tentativa da experiência de “estranhar o que me seria familiar.”

Me encontrava, então, em um dilema com a minha intersubjetividade. Como sugere Roberto DaMatta em “O ofício de Etnólogo, ou como ter Anthropological Blues”, me encontrava na tarefa da reflexão sobre a minha própria sociedade. Seria preciso distanciar o meu olhar, as minhas relações de afetividade para com aquela escola. Observar de fora e estranhar o que seria “normal”. Assim, buscaria uma neutralidade enquanto Cientista Social? Não! Essa não era a minha intenção! Estava imersa naquele lugar, com as minhas lembranças de vivências e relações com os profissionais que ainda lá trabalhavam. Estava eu com as minhas concepções sobre a escola e a diretora, a qual é proprietária da mesma, lembrando da sua postura disciplinadora para com os alunos, prezando pela boa ordem da sua escola. Mas, estava eu disposta a observar as atitudes e ouvir os discursos frente às questões de gênero e da alteridade.

Ao falar sobre a minha pesquisa, a diretora permitiu que eu pudesse realizá-la naquela escola. Solicitou à coordenadora que me apresentasse à professora. Não obtive uma boa receptividade da professora. Ela se demonstrou um tanto quanto tensa

com aquela situação de ter uma pesquisadora a observar em sua sala de aula. Imaginei uma possível dificuldade que teria para conseguir me inserir naquela sala. As crianças, por sua vez, se mostraram curiosas e receptivas. A sala apertada fez com que a professora me indicasse a sentar em uma cadeira ao lado da sua mesa. Fiquei insatisfeita, pois perderia o diálogo entre as crianças, sendo que, muitas conversavam paralelamente, o que se tornava incompreensível.

Comecei a me aproximar mais das crianças no recreio. Sentei-me ao lado de Tássio, Ramón e João. Eles brincavam de jogo imobiliário, enquanto Lúcia, Analu, Lucia e Gabriela brincavam com massa de modelar. Sobre o nome de cada um e do que estavam brincando foram as perguntas que iniciei o diálogo. Os meninos não gostavam muito de responder perguntas. As meninas, por sua vez, respondiam, perguntando também o que eu anotava no diário.

Com o passar dos dias, quando eu chegava na sala, as crianças me chamavam para sentar junto delas, tanto as meninas quanto alguns meninos, como Tássio, Ramón e Marcelo, o que decorria em a professora reclamá-los diante do barulho e disputa que faziam. Isso possibilitou que eu começasse a sentar ao lado das crianças. Cada dia eu sentava ao lado de um, sob chateação de outros. Faziam-me prometer sentar no dia seguinte ao seu lado.

Na Escola Magia, minha aproximação com as crianças também foi ocorrendo no recreio. Talita, Clara, Maria Lis, Silvio e Renato foram se aproximando de mim e perguntando:

Talita: Você vai vir todos os dias?

Maiara: Quase todos os dias.

Renato: O que você está escrevendo aí?

Maiara: Estou escrevendo sobre vocês.

Obs: As crianças sentaram no chão e eu sentei também. Na porta da diretoria, ficam sentadas as professoras, coordenadora, vice-diretora, observando as crianças.

Continuando a conversa, perguntei o nome de cada um, os gostos, brincadeiras, a escola, como poderemos ver nos capítulos que se seguem. Dessa forma, fui interagindo, de modo a me aproximar e adquirir a confiança deles, o que não demorou a acontecer. Entretanto, por vezes, as crianças, ao notarem minhas constantes anotações no diário, indagavam-me se eu era do Conselho Tutelar e se estava anotando o nome delas. E eu negava todas as vezes, explicando sempre no que consistiam minhas anotações. Talvez, pelo fato de algumas vezes o Conselho Tutelar ter-se dirigido à escola, segundo relatos da professora e das crianças, quando chamado para resolver problemas relacionados aos alunos e que extrapolavam a responsabilidade da escola. Mas, depois, as desconfianças desapareciam e as relações continuavam.

Na Escola Sistema, me aproximei mais das meninas, pois me chamavam para estar sempre em suas rodas de conversas e brincadeiras no recreio. Na Escola Magia, por sua vez, me aproximei mais dos meninos. Aos poucos, fui ganhando a confiança das crianças de ambas as escolas e da professora da Escola Magia, que estava sempre aberta ao diálogo. Depois de várias tentativas de diálogos e obtenção de respostas sempre sintéticas da professora da Escola Sistema, o diálogo e a confiança nas últimas semanas da pesquisa foram possíveis com a mesma. Por vezes, o receio e a sensação de que eu poderia estar a incomodar permeavam os meus pensamentos, afinal, ser observado 3 dias na semana em seu próprio espaço, imagino ser desconcertante. Mas sabia que eu não era a única a observar, pois eu também era observada.

2.2 Gênero e educação infantil

O conceito de gênero começou a ser utilizado como forma de se contrapor à abordagem do determinismo biológico para explicar as diferenças observadas entre homens e mulheres. Joan Scott tenta entender como o gênero funciona nas relações sociais, afirmando que:

Ademais, o gênero é igualmente utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. O seu uso rejeita explicitamente as explicações biológicas, como aquelas que encontram um denominador comum para várias formas de subordinação no fato de que as mulheres têm filhos e que os homens têm uma força muscular superior. O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais”: a criação inteiramente social das ideias

sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades³ subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. (SCOTT, 1995, p.3).

Segundo esta autora, o gênero é constitutivo das relações sociais, sendo constitutivo de representações simbólicas, pautadas em conceitos normativos. Essas relações sociais são baseadas em relações de poder, em que o homem está no topo da hierarquia e, portanto exerce relação de dominância com as mulheres. Desta maneira, o gênero se constitui dentro de significações e de representações culturais. As primeiras etapas do desenvolvimento da criança são internalizadas as noções de gênero, implicando assim na formação da identidade de gênero. A identidade de gênero para Guacira Lopes Louro (1997) se constitui de formas plurais e está sempre em transformação. Liga-se à identificação histórica e social dos sujeitos que se reconhecem como masculinos ou femininos. Louro também enfatiza que:

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico [...]; como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja etc. são “generificadas”, ou seja, expressam as relações sociais de gênero. (LOURO, 1995, p.103)

A categoria gênero constitui-se socialmente e é inscrita nos corpos de meninos e meninas, levando a sociedade a criar expectativas nos modos de vestir, falar, e nos comportamentos dos indivíduos. As meninas são ensinadas a expressarem delicadeza em suas atitudes, enquanto nos meninos são controladas expressões de sentimentos, considerados femininos. Para Cláudia Vianna e Daniela Finco:

O corpo é alvo das práticas disciplinares. Há um aparato instrumental e institucional que busca constantemente discipliná-lo quando busca fugir e escapar, seja por meio de mecanismos repressivos, seja por um discurso que impõe às crianças uma imagem estigmatizada de si mesmas. (VIANNA e FINCO, 2009, p.268)

Esse controle exercido sobre os corpos dos indivíduos se funda no viés sociocultural, que se explica através de características estabelecidas pela cultura e

são socialmente reforçadas para reafirmar a distinção dos corpos, comportamentos e habilidades. Esse controle compreende-se como a demarcação da fronteira entre o feminino e masculino, determinados nas práticas rotineiras da Educação Infantil constituídas por complexas relações de poder.

As escolas são instituições reprodutoras da heteronormatividade, e os/as professores/as, como os outros membros da sociedade, convivem com e reproduzem alguns preconceitos normativos moralistas em seus movimentos cotidianos, inclusive no ambiente profissional. Alguns/as autores/as ainda observam que muitas práticas escolares correntes seguem em direção oposta à diretriz constitucional de acolhimento à diversidade humana e, tal incoerência remonta à história dos movimentos pela universalização da educação. (AVILA, TONELI e ANDALÓ, 2011, p. 290)

Segundo Richard Miskolci (2009), a heteronormatividade expressa as expectativas quanto as obrigações sociais fundamentadas no pressuposto da heterossexualidade como natural. Há contradições entre a teoria e a prática. Na teoria se evidencia a igualdade de direitos, sem hierarquizações, enquanto que na prática são evidenciadas dificuldades das escolas em promoverem a equidade, combatendo a discriminação dos que fogem dos padrões considerados “adequados” para cada sexo.

Segundo Louro (1999), é ainda na infância que meninas aprendem a ocupar um espaço corporal bastante limitado e em consequência disto desenvolvem certa timidez corporal. São disciplinadas para o “instinto” maternal, a organização, encorajadas a brincarem com bonecas, enquanto os meninos são ensinados a desenvolverem raciocínio lógico, e a brincarem com brinquedos que envolvam agilidade e habilidade. Essas bipolaridades e estereótipos são reforçados tanto pela família, quanto pela escola. As instituições sociais hierarquizam e naturalizam as diferenças entre os sexos, considerando-as como características físicas, e, portanto imutáveis. Essas instituições preterem as escolhas individuais e a constituição de sujeitos sociais autônomos.

O dualismo entre o feminino e o masculino indica um mundo generificado, em que há restrições nas brincadeiras, na formação dos grupos, fatores estes que se configuram como representações sociais e que traduzem significados singulares. Esses modos de educar resultam em distintas experiências corporais. Os adultos educam as crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero, e estas

desenvolvem seus comportamentos pautados nas expectativas dos adultos de feminilidade e masculinidade. Os brinquedos, as brincadeiras e a organização das atividades estão impregnados de simbologias, sendo justificados pelas diferenças biológicas.

O problema do preconceito de gênero, que afeta meninos e meninas, homens e mulheres, nas salas de aulas ou no espaço escolar, tem base em um sistema educacional que reproduz, em alguns momentos, as estruturas de poder, de privilégios de um sexo sobre o outro em nossa sociedade e aparece até mesmo nos livros didáticos e nas relações escolares. (BRUINI, 1998, p.1).

A escola reproduz o sexismo disseminado na sociedade. Nas interações, o corpo e os gestos são condicionados por padrões de culturas e sociais. As maneiras de controle disciplinar de crianças estão intrinsecamente relacionadas ao controle do corpo, sendo demarcadas fronteiras entre o feminino e masculino. As interações se configuram a partir de complexas relações de poder. Os/as professores/as muitas vezes reforçam diferentes habilidades nos meninos e nas meninas, possuindo estratégias de organização caracterizadas por uma intencionalidade pedagógica. Práticas como a organização da fila e atividades baseadas em disputa de dois grupos de meninas e meninos mostram que a escola reforça a separação entre as crianças, não consolidando o processo de integração.

Meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero passam a serem vistos de outro modo, carregado de preconceitos e estereótipos. Assim, a criança passa a ser um problema em relação à interação com as outras crianças. “O caso é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc.” (FOUCAULT **apud** FINCO, 2010, p.128).

A Educação Infantil busca identificar padrões de normalidade quanto ao desempenho das crianças e fixar regularidades para a orientação da prática dos educadores. Louro (2003) comenta que a escola delimita espaços através de símbolos, estabelece as ações dos sujeitos, e discerne o lugar dos meninos e das meninas. A escola aponta os/as que deverão ser modelo, e admite que os sujeitos se identifiquem ou não nesses modelos. As crianças vão construindo padrões

diferenciais de comportamentos e internalizando os modelos de menino e de menina com que devem se identificar.

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se partes de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras[...] (LOURO, 2003, p.61)

Nossos sentidos são treinados para perceber essas marcas e internalizar as classificações dos sujeitos a partir do modo como se apresentam. Junto ao processo de apreensão das identidades se assimilamos a atribuição das diferenças. Nisso, institui-se as desigualdades e hierarquizações que constituem as relações de poder existentes. A experiência de aproximação com o outro não se dá facilmente, incorrendo assim em estratégias pelos sujeitos, como no exemplo da Escola Sistema.

Lúcia, Analu, Jamile, Gabriela e Janaína sentam-se no pátio em um grupo fechado. Tássio se aproxima e senta ao lado delas, enquanto eu vou me aproximando. As meninas vão oferecendo suas merendas entre si e oferecem também a mim, mas não oferecem a Tássio. Quando Analu, a líder do grupo, estende a mão com a merenda para saber se eu quero, Tássio faz menção de pegar, ela, por sua vez, diz:

Analu: Você, não! Ofereci a ela e não a você! (Fala em tom sério)

Tássio: Então não te dou o cisne que eu fiz! (o cisne de papel feito à mão)

Analu para, reflete, olhando para cima com o dedo no queixo, mas não muda de ideia.

A aceitação dos meninos em seus grupos é algo complicado para as meninas. Elas resistem ao diálogo, trocas e vivências com eles nos momentos diversos. A aproximação se dá por um processo de negociação (enquanto a pesquisadora se faz presente). As meninas conversam entre si e comigo e ignoram a presença de Tássio. Entretanto, ele tenta interagir por diversas vezes, como incitando conversas, contando alguma história, mas, quando prestam atenção em sua fala, observam com olhar de desdém. Todavia, Tássio não desiste, insistindo em sua permanência ao meu lado.

No recreio, Ramón, Anderson e Wellington vão se aproximando de mansinho do grupo das meninas, sem que elas percebam. Quando Janaína faz menção de olhar para trás, eles voltam correndo assustados e gargalhando. Janaina então percebe e fala: *“Vocês que venham que eu chamo a professora.”*

A tentativa de aproximação dos grupos é geralmente frustrada. As meninas utilizam da ameaça de comunicar à professora sobre a aproximação dos meninos. Há a representação da professora como alguém que demarca os limites sociais e imprime obediência.

Esses pressupostos têm por base a diferença percebida entre os sexos, caracterizando-se como imposições externas que visam produzir a disciplina com base na diferença. Nesse sentido, as marcas da escolarização se inscrevem nos corpos dos sujeitos através de mecanismos sutis e discretos.

Essas aprendizagens estão incorporadas em práticas quotidianas formais e informais que nem questionamos mais. Que elas atravessam os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo oficial ou estão imbricadas na literatura que selecionamos, nas revistas que colocamos à disposição das estudantes para pesquisa e colagem, nos filmes que passamos, no material escolar que indicamos para consumo, no vestuário que permitimos e naquele que é proibido, nas normas disciplinares que organizam o espaço e o tempo escolares, nas piadas que fazemos ou que ouvimos sem nos manifestar, nas dinâmicas em sala de aula e em outros espaços escolares que não vemos ou decidimos ignorar, nos castigos e nas premiações, nos processos de avaliação [...] (MEYER, 2006, p.6)

Essas características são resultado dos esforços da família, da escola e do meio social. As expectativas e controle da sociedade se fazem presente constantemente, de forma explícita ou não explícita, definindo padrões de comportamentos, de corpos, sentimentos e fundamentados no modelo tradicional de masculinidade e feminilidade. Podemos perceber, na entrevista realizada com a diretora Bianca da Escola Sistema.

Como são instituídas as práticas educacionais dessa escola a respeito da socialização de gênero entre os alunos?

Com criança é de uma maneira muito natural. Muito natural, por exemplo, não permitindo que nenhum colega, se for menino, diga assim: ‘hei, mulherzinha.’ Que às vezes você sabe que acontece muito, né? Que a gente também procura não chamar atenção. Por exemplo, o intervalo que é junto. Eu acho que de uma

forma, por exemplo, eu tenho aqui no ensino médio, aí é que já tão mais... em crianças é muito difícil porque às vezes a criança não tem ainda essa... vamos dizer assim, não digo opção, mas no ensino médio eu tenho um aluno, no ano passado, Flávio, eu fui chegando na sala e ele quis, não sei se ele tava pensando em me constranger, me desafiar. 'Pró Bianca, gostaria de saber a sua opinião sobre homossexuais.' Eu disse a ele: pra mim é um aluno, tanto faz ser ou não ser homossexual. Pra mim é um ser humano que merece respeito e que você é uma prova viva disso. Porque ele é um homossexual e é daqueles (gesticula), sabe como é?

2) Os professores já tiveram oportunidade de participar de cursos sobre como lidar com as diferenças?

Olhe, o positivo sim. O positivo já vem curso sobre gêneros. Todas elas aí já tomaram curso do positivo. Não sei se Vilma (coordenadora e nora dela) lembra, mas uma das palestras foi sobre gênero.

3) Os professores reservam aulas para falar sobre respeito às diferenças de gênero?

Quando surge. Porque no ginásio sim, né? Quando dá, por exemplo, quarto, quinto ano aí em Bio.. a professora já fala de uma maneira mais específica de sexo, dentro de um contexto, por exemplo, hoje nós vamos ter aula disso. Mas aqui a gente tem aluno que a gente sabe, já notou e é naturalmente sem chamar atenção. Eles não são discriminados, não. Não são, não. Não tem nenhum aluno que tenha sido discriminado. Mesmo esse aluno que era aquele (rs). Eu já tive aqui, ano passado tinha um no terceiro ano A outro no B, tinha uma menina também que desde pequenininha ela já tinha um andarzinho assim (gesticula com os braços), e jogava bola, e fazia coisas de menino. Ela saiu ano passado mas nunca...Os colegas agiam normalmente porque é uma coisa de família mesmo, entendeu? Ela ia jogava bola com os meninos e baleado com as meninas. As duas coisas. Você nota assim alguma coisa mas ainda assim á muito cedo. Porque eu acho difícil você mostrar realmente assim. Mas eu aceito. Aceito de coração mesmo. Não tenho preconceito. Quem disser que eu tenho preconceito é mentira! Preconceito de negro. Preconceito de

homossexual. Tenho um que é com drogado. Se perguntar 'você prefere um filho homem ou homossexual. Homossexual não vai fazer mal a ninguém. Os negros também não, de jeito nenhum. Tem pró Bernadete. Rimunda que mora comigo há 40 e tantos anos.

Maiara: E a senhora percebe preconceito em relação aos negros?

Diretora: Não fazem isso não. Mesmo porque as professoras são negras.

No período da pesquisa, observei que os grupos de meninos e meninas são interraciais, entretanto, o preconceito em algumas falas das crianças se fez presente, principalmente de meninos em relação às meninas, contradizendo o argumento da diretora. No avançar dos capítulos, estão descritas as cenas.

4) As professoras interferem nas brincadeiras?

Eu acho que não. Ali mesmo vai ali com o que, ó? Silange vai ali com jogo. A única coisa que às vezes na dança que é...hoje mesmo é dia de festa, então teve mágicos, bailarinas, então a gente não pode pegar um menino e botar ele de bailarina, a não ser que a mãe dissesse. Mas assim...

Maiara: Mas assim, não colocar meninos de bailarina por conta da reação dos colegas? Porque assim, tem meninos que se encantam com coisas referentes a balé, com o balé.

Diretora: Mas não é que seja balé. É uma festa, é uma apresentação como teve de circo, tinha as bailarinas, tinha os mágicos, palhaço. Palhaço tinha menino e tinha menina. Palhacinha e palhacinho. Agora os mágicos. Aquela roupa, mágico usa aquela roupa. Não interfere não. É como você viu aí. O menino passar com uma caixa. Certamente todos vão tá com uma caixa.

5) No período em que pesquisei a turma da professora Simone, percebi que a educação física se dá de maneira diferenciada para meninos e meninas. Qual o critério de separação dessas atividades? Se as meninas se interessassem

para participar das atividades esportivas com o professor poderiam? E se os meninos quisessem participar da aula de dança, poderiam? Se a menina quiser participar dessas atividades competitivas, ela pode?

Ela tem outro momento que é o momento da recreação, por exemplo, se você olhar na quadra agora, agora é, e olha na tela no monitor para ver qual a série está na quadra, mas não achou. Tem o dia da recreação. A recreação é menino e menina. Agora futebol e dança aí, é que é separado. Até hoje ninguém quis, nenhuma menina demonstrou querer participar e nenhum menino disse eu quero dançar. Mesmo porque nas apresentações eles dançam juntos. Igor (professor de dança) ensaia menino e menina juntos.

Maiara: Mas por que essa separação então?

Diretora: (ri) Por que? Porque a escola oferece dança pra menina. Futebol pra menino. E recreação que é na quadra para ambos os sexos. A recreação é junto. A dança das apresentações, junto também. Eu só não gosto muito disso, sabe por quê, Maiara? Porque aí vai ficar parecendo que a gente aqui quer separar menino de menina. E isso não acontece. Por exemplo, meu neto que é da sala de pró Simone, se você mandar ele ir dançar, ele ir para aula de dança, ele vem todo vestido pra jogar bola. Todo vestido pra jogar bola, todo. Então ele não vai querer como nenhum menino...é difícil, com criança é mais difícil. A gente até mesmo fazer isso. Já aqui ó. Se você chegar aqui de manhã, eu tenho um aluno do oitavo ano que ele faz tudo junto com menina, mas ele é ginásio. Ele já teve, já demonstrou isso, então faz tudo com menina. Então ele é...se a gente dissesse assim ó: a educação física vai ser separado, no ginásio não é...o ginásio é a turma. Quem vai é o sexto A. Todo mundo junto na educação física. Entendeu? Agora as crianças mesmo ainda, a gente não pode identificar e fazer isso.

A diretora, em seu discurso, tenta passar uma visão livre de preconceitos. Entretanto, suas palavras denotam, de forma sutil, os estereótipos a respeito da diferença. Gestos, risos e falas revelam a não preparação para lidar com a diferença. Sua preocupação é em não chamar atenção dando visibilidade aos sujeitos que fogem ao padrão, se fazendo neutra. Todavia, não trabalhar esses temas que fazem parte

do contexto escolar, mesmo que haja a preparação/capacitação de professores para abordá-los, é não entender a complexidade que faz parte das experiências dos sujeitos. Ao ser questionada sobre a separação de meninos e meninas em algumas atividades, e diretora Bianca tenta justificar quem outras atividades realizam juntos e complementando que não há interesse desses sujeitos em participar das atividades direcionadas ao outro gênero. Entretanto, esse discurso pode ser contradito, a partir do relato de Tássio.

Maiara: Tássio, os meninos não vão ensaiar para a apresentar?

Tássio: Sei lá! A gente só faz jogar porra de futebol.

Maiara: Você não gosta de jogar futebol?

Tássio: Gosto, mas a gente só faz isso, só faz treinar, jogar futebol. Que saco!
(fala aborrecido)

No momento da aula de educação física, meninos e meninas são separados. Os meninos do terceiro ano A e os meninos do terceiro ano B são direcionados à quadra para atividades competitivas, sob orientação do professor de educação física e observação da professora do 3º ano B. As meninas, por sua vez, são direcionadas a uma sala, localizada um andar acima da quadra, para a aula de dança, orientada pelo professor de dança, sob a observação da professora do 3º ano B. Nos momentos de pausa da aula de dança e saída do professor, as meninas correm para o muro para observarem qual a atividade os meninos estão fazendo. Entretanto, logo são repreendidas pela professora Solange: “Podem aguardar o professor em seus lugares! Ao retorno do professor, as meninas se mostram desanimadas para a dança.

Luna: Estou cansada.

Professor: Não tem ninguém cansada aqui! Vocês correm o dia todo e não ficam cansadas. Podem levantar. Está feio. Não estão fazendo direito. Está sem animação. Olha a cara de vocês.

Observo que a perfeição das meninas na dança é requerida pelo professor. Enquanto que os meninos, em sua maioria, se divertem na quadra participando de jogos competitivos. Diante disso, podemos analisar que a diretora, ao falar que não há interesse das crianças em participar das atividades realizadas pelo sexo oposto, não se baseia no real interesse dos alunos. A separação se dá com base nas concepções de atividades e funções específicas para cada sexo.

Nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como "natural". (LOURO, 2003, p.63)

A escola está comprometida com a manutenção da sociedade dividida, sendo essa prática historicamente construída através de disciplinas que objetivam homogeneizar os indivíduos que a compõem. Os processos de uniformização instituídos pela escola tomam como referências aqueles que são definidos como diferentes. Todavia essa prática pode ser transformada e subvertida, pois, mesmo com os mecanismos utilizados pela escola para disciplinar os corpos, as crianças muitas vezes resistem às imposições e transgridem os limites sociais estabelecidos. Esses alinhamentos que a escola institui reafirmam as noções de polarização masculino/feminino

2.3 A criança enquanto produtora de cultura

A sociedade, em sua maioria, percebe a criança como passiva na sua constituição enquanto sujeito. Considera-a como simples receptora de instruções para a vida adulta. Assim, é vista como reprodutora de cultura e que precisa ser socializada, seguindo as regras dos adultos. Entretanto, as crianças não são apenas receptoras de conhecimentos, mas são ativas na construção de conhecimentos,

sendo um ser social atuante na sociedade. Podemos dizer que o modelo de criança única é uma noção estereotipada. Havendo desta forma, crianças criadoras, que se apropriam das coisas do mundo atribuindo-lhes sentidos e significados, podendo a cultura ser criada e recriada pelos sujeitos. De acordo com Cohn:

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na construção das relações sociais em que engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamento sociais. Reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura,” ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações. (CONH, 2005, p.27-28)

As crianças formulam um sentido ao mundo, elaborando um sistema de símbolos e significados. Assim, elas não são apenas produzidas pela cultura, mas também produzem cultura. Os sentidos elaborados por elas têm suas particularidades, se diferenciando dos sentidos elaborados pelos adultos. Diz-se, portanto, que as crianças possuem autonomia na sua constituição enquanto sujeito. Essa autonomia é relativa, pois os sentidos que elaboram partem de sistema simbólico compartilhado com os adultos. Portanto, a sociedade dispõe de condições para que as crianças construam sua identidade de maneira ativa, como exemplo, as escolhas nas brincadeiras.

Reis (2011) argumenta que nessas brincadeiras, as crianças desenvolvem sua imaginação e fantasias, resultando em sensações específicas, fazendo descobertas sobre o meio humano e associando acontecimentos, agindo sobre o mundo. “Escolher brincadeiras e adaptar regras, inventar e reinventar jogos, histórias e dramatizações tornaram-se vias de articular corpo imaginário e corpo simbólico, de oferecer ao corpo um lugar de convívio e linguagem.” (Reis, p.42, 2005). Nesse contexto, podem emergir conflitos, juntamente com o aprendizado, com o exercício do pensamento, comportamentos e linguagem.

As crianças não apenas se submetem ao ensino, mesmo em suas faces mais disciplinadoras e normatizadoras, como criam constantemente sentidos e atuam sobre o que vivenciam. Desse modo, análises do que as crianças fazem e pensam que estão fazendo, do sentido que elaboram sobre a escola, das atividades que nela desenvolvem, das relações que estabelecem com colegas, professores e outros profissionais do ensino e da aprendizagem podem ser muito enriquecedoras para melhor compreender as escolas e as pedagogias. (CONH, 2005, p. 41- 42,)

Nessa perspectiva, enfatiza-se a agência da criança, em que meninos e meninas conquistam um espaço de visibilidade e de atuação social. A criança passa a ter reconhecimento como ser social ativo e produtor de cultura. Todavia, meninos e meninas constroem sua identidade de gênero tendo como referência a diferença. Ou seja, elas buscam meios para afirmarem sua identidade a partir da representação que tem do que é diferente. Isso decorre na exclusão do outro do seu grupo, estabelecendo um limite entre o que é ser menino e o que é ser menina. Na cena ocorrida na Escola Magia, podemos perceber o simbolismo a respeito do que é para menino e do que é para menina, assim como a associação destas últimas ao que é infantilizado. Mas, também, podemos perceber que um dos meninos é ativo no processo de escolhas, fugindo às normatizações.

Talita começa um jogo no celular que tem por objetivo escolher as roupas “mais bonitas” para as bonecas. Leonardo se aproxima com o tablete, olha e diz: olha o que Talita está jogando. (Faz sinal de reprovação com a cabeça.)

Maiara: Você está jogando o quê? (Pergunto a Leonardo)

Talita olha e antes que ele responda ela diz: Luta.

Maiara: Quer jogar com ela? (Pergunto a Leonardo)

Leonardo: Isso é jogo de criancinha!

Maiara: Por que você acha isso?

Leonardo: Porque é de menina. (faz expressão de constrangimento na frente dos meninos.)

Maiara: Você tem vergonha?

Leonardo: Sim.

Lenon, irmão de Leonardo, se aproxima e pergunta: Que jogo é esse?

Eu e Leonardo explicamos e pergunto: Você joga?

Lenon: Sim. (o silêncio prevalece)

Leonardo afirma constantemente sobre a sua masculinidade, reproduzindo em suas falas estereótipos a respeito do que é relacionado ao universo feminino, relegando a essas um espaço inferiorizado. Seu irmão, Lenon, por sua vez, é ativo em suas escolhas, tanto na formação dos grupos em brincadeiras quanto na formação de grupos para a realização das atividades. Gosta de juntar-se às meninas que prestam atenção a aula e que são comprometidas com o estudo, como Talita e Manuela. Lenon é participativo e chama atenção de seu irmão quando o mesmo está atrapalhando as aulas.

A sociedade dispõe de condições para que as crianças construam sua identidade de maneira ativa, como exemplo, as escolhas nas brincadeiras. Elas criam suas próprias regras sendo manifestadas principalmente, na ausência do controle dos adultos. A partir do exercício do pensamento, dos aprendizados, essa autonomia desencadeia por vezes transgressões pelas crianças do que lhes é imposto. Estas segundo Reis (2011), adquirem a capacidade de voltar sua atenção para o próprio corpo, possibilitando estabelecer relações mais precisas entre o visualizado e o sentido. A criança passa a reconhecer a si mesma, tendo como referência a imagem do outro. Nessa perspectiva, o corpo “não é independente da rede de trocas (de olhares, de toques, de palavras, de significações) estabelecida.”

Nosso corpo, nossos gestos e as imagens corporais que sustentamos são frutos de nossa cultura, das marcas e dos valores sociais por ela apreciados. O corpo - seus movimentos, posturas, ritmos, expressões e linguagens - é, portanto, uma construção social que se dá nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura. Ele é produzido, moldado, modificado, adestrado e adornado segundo parâmetros culturais. (VIANA e FINCO, 2010, p.121)

A afirmação de masculinidades depende da repressão das características femininas, e vice-versa. Destarte, mesmo com o controle dos adultos para que as crianças sigam os padrões hegemônicos de gênero, há resistência por parte das crianças. Essas subvertem as regras, destoando das expectativas de comportamento mais adequado, se apropriando de aprendizados que denotam autoafirmação, diferenciação das outras crianças e construção da identidade.

Exemplo dessa repressão pode-se constatar num episódio na Escola Sistema. Às 16:00 horas, 30 minutos antes de a aula terminar, Ruan Inácio é avisado pela porteira que vieram buscá-lo para ir a sua aula de inglês, no Wizzard. Ele, por saber que vai sair mais cedo, comemora cantando e rebolando. A professora Simone olha com olhar estranhamento e diz:

Professora Solange: Ô, Ruan Inácio, que é isso? (Fala em tom firme e de repressão).

Ruan Inácio, que estava sorrindo, fica envergonhado e se agiliza para sair da sala.

É na transgressão, ou seja, na contradição entre o que é mandado fazer e o que o menino e a menina na realidade fazem, onde se pode repensar uma pedagogia que crie uma adesão ao saber adulto, que, entretanto, é suspeito ou ao qual se adere para não perder amor ou por temer o castigo (...) esta transgressão resulta do conhecimento experimental da criança que compara o real do que lhe acontece, com aquele real no qual é introduzida pelos adultos, que ou reduzem esse real a um modelo unificador, sem fantasia, ou lhe inventam histórias onde a criança se não reconhece. A comparação é o saber da criança e a transgressão, a sua fonte (ITURRA **apud** FINCO, 2010, p.133).

Essa transgressão dos limites sociais e psicológicos estabelecidos provoca o sentimento de estranheza nos/as professores/as. A transgressão é vista de forma negativa, reafirmando que meninos e meninas devem seguir os padrões de comportamento. Crianças que rompem os limites entre o feminino e o masculino passam a ser observadas e investigadas individualmente. Estas passam a ser classificadas e comparadas em relação aos sujeitos considerados normais, passando a serem vistas como problema. Na escola Sistema, Lúcia é constantemente observada pela professora, sendo sempre chamada sua atenção. Seus comportamentos não condizem com as características esperadas para meninas. No momento da aula, enquanto a professora Solange está sentada corrigindo atividades, Lúcia se levanta e vai sentar ao lado de Weliton, Ramón e Juliana. Ela começa a conversar alto e a gargalhar, batendo forte na mesa.

Professora: O que é isso, Lúcia?

Lúcia: O que é, professora? (Fala em tom alterado)

Professora: Pare de gritar e bater na mesa. Sente direito!

Lúcia: Não quero conversa! (fala alto)

Professora; Me respeite! Vá logo para seu lugar. (e continua reclamando em tom mais baixo)

Lúcia levanta para retornar ao seu lugar, entorta a boca, coloca o rosto para cima, os dedos no ouvido e sai cantando. A professora fica a observar, com expressão de reprovação. Lúcia tem sempre comportamentos agressivos, é inquieta e autoritária com os colegas e com a professora. Não costuma prestar atenção nas aulas, sendo sempre uma das últimas a terminar as atividades.

Os significados de gênero são impressos nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas colocadas diariamente para as crianças, na forma como as professoras interagem com elas. Os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-los "mocinhas" ou "moleques" (VIANNA e FINCO, 2007, p.279).

A escola hierarquiza os sujeitos, instituindo o que é certo e errado, e a partir daí faz suas preferências. A manutenção do modelo binário feminino-masculino depende do ocultamento das masculinidades e feminilidades alternativas. Assim, meninos e meninas "desviantes" são oprimidos, pois seus comportamentos não correspondem às expectativas dos modelos definidos como adequados de masculinidade e feminilidade. Podemos analisar na cena abaixo, como são vistos e tratados quem foge aos padrões de masculinidade.

No recreio, Analu, Gabriela, Janaína, Juliana e Lúcia estão sentadas na área verde junto comigo e Tássio. Oseas se aproxima e começa a ver os desenhos de Tássio.

Tássio: Não pegue nos meus desenhos! Largue aí.

Oseas insiste.

Tássio: Sai, sai, sai daqui, Oseas! (fazendo menção de bater em Oseas.)

Oseas começa a gritar e rir.

Laise: Olha como ele ri, parece que tá chorando.

Tássio pega do chão uma formiga grande e coloca nele.

Oseas sai correndo desesperado, gritando e gesticulando os braços. Ele tenta pular as gramas e desperta a gargalhada das meninas, assim como a gargalhada de Tássio.

Tássio: Ahhh...ó como pula. Pula aí de novo. (risos)

Oseas então pula novamente, despertando mais risos e chacotas.

Oseas é constantemente criticado pelos colegas por conta de sua forma de ser. Demonstra ser indefeso e delicado quando alguém lhe bate ou abusa, chamando a atenção da professora. Procura chamar sua atenção também quando acerta alguma questão das atividades na autocorreção. Porém, ela costuma ignorá-lo. Seus gestos, expressões e falas fazem com que meninas e meninos riam dele, dizendo: “parece uma mulherzinha!” Palavras já ditas por Lúcia e Tiago.

O corpo é marcado pelas construções culturais e históricas de uma sociedade, que criam técnicas que buscam examinar meninos e meninas. Infere-se que as relações de gênero são vistas de modo significativo nas experiências de meninas e meninos pela sociedade. A perspectiva sociocultural define as características masculinas e femininas para distinguir corpos, comportamentos e habilidades de meninos e meninas. O corpo é, portanto, um aparato de signos sociais.

Partindo de tais pressupostos sobre a construção de gênero, observamos a maneira como nossa sociedade opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças e desigualdades entre os sexos fundamentadas em características físicas tidas como naturais e imutáveis, a formação de meninas e meninos é feita a partir de formas de normalização e controle dos corpos infantis, realizada por diversas vezes de formas sutis, como o oferecimento de brinquedos específicos e diferenciados para meninas e meninos, através de atitudes do dia a dia, pequenas falas e gestos, muitas vezes arraigados no adulto e até

inconscientes. São passados às crianças os costumes que devem ser seguidos, os comportamentos e características específicos esperados para cada sexo, como meninas gentis, doces, caprichosas, carinhosas e passivas, e meninos corajosos, ativos, inteligentes, desleixados, insensíveis e agressivos. É através das relações sociais que se estrutura a condição de ser mulher (e a de ser homem também), em uma sociedade pensada, construída e constituída por e para homens. (PRADO e CALARESI, 2011, p.6).

Nele são marcados normas e valores da cultura. As expectativas de masculinidade e feminilidade refletem na imagem corporal dos sujeitos. Assim, as crianças são alvos de restrições para que atendam aos pressupostos sociais. A escola, ao se deparar com a existência de diferenças e assimetrias de gênero, reafirma a prática da separação. Segundo Vianna e Finco (2009) mesmo diante das opressões sofridas pelas crianças, meninos e meninas ainda exercitam habilidades diferenciadas, experimentam, inventam e criam, indicando que o modo como estão sendo educados pode contribuir para controlar suas iniciativas e suas aspirações, mas também para se tornarem mais completos.

A construção de gênero não se baseia somente em censura. Nos espaços educativos são produzidos diversos gestos, movimentos, experiências e sentidos, incorporados e internalizados por meninos e meninas, fazendo parte de seus corpos, ensinando-os sutilmente a preferir ser, sentir, gostar do que é esperado socialmente como feminino e masculino. Mas isso não significa que elas e eles aceitem facilmente esse processo, as diversas transgressões são exemplo disso e é através delas que o sentimento de estranheza é causado nos profissionais, gerando discussões, a saída do "estado natural" dessa construção para a reflexão do que está sendo construído com e pelas crianças, desafiando e desestabilizando as concepções sexistas dos adultos. (PRADO e CALARESI, 2011, p.7).

Os meninos e meninas passam por um processo cultural para alcançarem tais perspectivas. Há um esforço para que se submetam a um modelo ideal estabelecido pelas relações sociais, para se tornarem homens e mulheres.

A influência dos processos de socialização sobre a cognição, o comportamento e as habilidades motoras de ambos os sexos vem sendo reconhecida por pesquisadores de várias áreas. E a denúncia do pretense caráter fixo e binário de categorias como feminino e masculino, contido nas explicações biológicas para as diferenças cognitivas entre homens e mulheres, tem no conceito de gênero parte do reconhecimento do caráter social e historicamente construído das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas. (VIANNA e FINCO, 2009, p. 269)

As preferências são construções culturais e históricas. Portanto, as diferenças entre meninas e meninos estão longe de serem determinadas biologicamente. As relações e as identidades de gênero são construídas socialmente. Gênero associa-se dessa forma, aos símbolos, significados e à dinâmica de transformação e organização social. O gênero, por ser constituído histórica e culturalmente, está em constante transformação, afetando e sendo afetado por inúmeras práticas e instituições. Assim, características consideradas femininas ou masculinas não são naturais, nem imutáveis. Meninas e meninos ultrapassam as fronteiras de gênero, mostrando que o poder das professoras não é universal. As crianças criam estratégias inteligentes para satisfazer suas vontades, como o exemplo a seguir ocorrido na Escola Sistema.

No recreio, os meninos estão conversando e, em certo momento, se fecham em círculo. No círculo estão Anderson, Ramón, Tássio, Vinícius, Hélio, Weliton e Ítalo. Desperto a curiosidade para saber do que brincam. Observo que Ítalo e Tássio tentam apertar o órgão sexual dos outros meninos, que se esquivam. De vez em quando, algum deles olha em direção à professora para ver se ela está olhando. Observo afastada. Podemos analisar que longe da professora, os meninos brincam da forma como querem. Eles criam sua estratégia de se fechar em círculo, de modo que a professora não veja do que brincam, já que ela estava afastada e costuma distrair-se conversando com a professora do 3º ano B.

De outra vez, na fila formada para irem para o recreio divertido, enquanto à professora aguardava na frente à chave para acesso à quadra e as meninas estavam no início da fila, os meninos estavam no final da fila brincando. Quem estava atrás pegava nas nádegas de quem estava na frente, este, por sua vez, se protegia com a mão. Encontrava-me afastada observando, apenas me aproximei lentamente quando a porteira chegou com a chave. Eles, ao notarem a minha presença, pararam a brincadeira, ficando sérios.

O sujeito transgressor desafia as regras, colocando-as em discussão. Mesmo com todo o aparato institucional que visa coibir atitudes desviantes, as crianças burlam as normas, sendo ativas em suas vivências, seja nas brincadeiras, seja no confronto direto com a professora. Nesse sentido, segundo Finco (2010), entender a complexidade que faz parte das experiências das crianças, pode dar origem a uma pedagogia das diferenças, uma pedagogia das relações na qual a criança é

protagonista. Sendo desse modo, fundamental discutir, a capacidade das crianças de não apenas reproduzirem o padrão social, mas também de produzirem novas realidades e significados.

3. SOCIALIZAÇÃO DE GÊNERO ENTRE CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo está dividido em duas partes. Primeiro, apresento e analiso os dados empíricos, em que pude constatar que as práticas educacionais da Escola Sistema e da Escola Magia reforçam os padrões hegemônicos de gênero. Verifico a plausibilidade da hipótese de que as práticas educacionais instituídas dessas escolas, ao invés de promoverem o respeito e a aceitação das singularidades dos/entre os sujeitos, reforçam os padrões hegemônicos de gênero, não possuindo, portanto, práticas alternativas para inserir os que não se enquadram em tal padrão. A hipótese se evidenciou verdadeira em algumas práticas. Na segunda parte, analiso a construção da diferença nos corpos de meninos e meninas, bem como a sua autonomia no processo de socialização

3.1 Gênero e controle da escola sobre meninos e meninas

O corpo é construído de forma sexuada e essa diferença entre o corpo masculino e o corpo feminino no que concerne à diferença biológica é utilizada como forma de construir a divisão e diferença entre os gêneros. A oposição entre o feminino e o masculino baseia-se na necessidade subjetiva e objetiva de definir e categorizar aquilo que é percebido como diferente. De acordo com César (2009) são instaurados mecanismos de controle sobre os corpos dos sujeitos, exercidos dentro de um sistema de punições e proibições. Para ela, isso ocorre no controle sobre a forma ideal de viver a sexualidade, ou seja, da forma normativa.

As crianças têm a liberdade de escolher os brinquedos na hora de brincar?

Tem.

Maiara: Não há escolha direcionada pelos professores na hora do brincar?

Direcionada, não. Mas assim, por exemplo, eu como mãe, se eu visse um menino que fosse optar em brincar com coisas de menina, eu ia direcionar, entendeu? Eu tenho um aluno, que quando ele chegou bem pequenininho, ele tinha todo um trejeito, aquela coisa assim e aí eu comecei a trabalhar isso de forma bem discreta, e quando eu via ele em grupinho de menina, eu botava ele com menino. Aí, eu via de novo ele, eu disfarçava, mandava sentar pra ver se ele ia e brincava com menino. E de vez em quando, eu assim usava, a gente ora, né, aí tinha a parte que lê a palavra, aí eu vinha falando sobre o que a bíblia me ensina..sobre homem e sobre mulher...que é abominação aos olhos de Deus.

Maiara: E como era a reação dele?

Natural, acho que ele nem entendia assim...não entendia. Uma vez, um colega chamou ele de menina, ele virou pra mim, tem três anos comigo esse menino. Ele é muito educado, maravilhoso assim. Ele tem um negócio de botar a mão assim (gesticula), não é forçado, é coisa assim que você vê que é automática dele. Aí, uma vez o menino chamou ele de menina e ele veio me falar que o menino chamou ele de menina. Aí eu aproveitei aquela fala e dei um...(rs) 'Ele né menina, não, ele é menino homem, homem. É porque ele é um menino educado, não é igual a você pintão? Falei assim entendeu? Aproveitei pra também não dá liberdade, já que é uma coisa que incomodava ele, aos outros de tarem fazendo até um bullyng, alguma coisa com ele e tomarem conta. Eu acho que tudo vai do direcionamento do professor da sala.

Sentimentos e atitudes de rejeição são desencadeados nas crianças ao se depararem com a diferença. Isso é resultado da internalização dos modelos de gênero definidos pela sociedade, e assim, a reação decorre em práticas de estigmatização daqueles que cruzam as fronteiras sociais. A professora Lívia afirma ter chamado a atenção do aluno pelas atitudes do mesmo. Entretanto, seu posicionamento desconsidera a vontade do menino, interferindo no seu modo de ser, comportar e na sua vontade individual. Ela tenta moldá-lo de acordo às expectativas de gênero.

Podemos inferir que o discurso da professora está permeado pelos estereótipos de gênero disseminados na sociedade. Notei que a sua fala a respeito do aluno que apresenta comportamentos desviantes do padrão de masculinidade, o tom de crítica e os risos demonstravam o preconceito “impregnado” na fala. A professora, por sua vez, tenta esconder as atitudes e sentimentos despertados diante do menino, com o intuito de demonstrar que a escola não interfere e não age com preconceito com o aluno transgressor. Segundo a perspectiva de Michel Foucault (1979), o principal aspecto da modernidade é o controle político sobre o corpo. Ele sinaliza que na modernidade poder e conhecimento são correlatos. Essa interdependência resulta no que ele nomeia de tecnologia disciplinar, ou seja, no tocante à técnica científica de estabelecer um padrão de comportamento como o correto a ser seguido e apontar o que não é permitido socialmente.

Com o objetivo de analisar as representações das professoras da escola pública e privada sobre gênero, procurei identificar possíveis situações.

Maiara: Como são instituídas as práticas educacionais dessa escola a respeito da socialização de gênero entre os alunos? Vocês tentam incluir ou recuperar os alunos que diferem dos comportamentos de gênero tidos como normais pela sociedade?

Diretora: - “Aqui na escola nós não temos muito esse problema. Às vezes acontece casos isolados. Quando um menino nessa idade já se mostra assim...né? mas, a gente percebe aquela palavra ‘você é isso’, e a gente tenta...professor chega e conversa e tenta tirar, é..., socializar ele pra que não fique essa discriminação, esse bullying.

Maiara: Mas vocês tentam inserir ou recuperar?

Diretora: A gente tenta recuperar (abaixa o tom da voz pra falar isso) mas vai depender da idade que se encontra. Até mesmo porque eles levam uma vida

fora da escola muito solta. A ausência da família implica muito nessa situação. Que existe, a gente fala assim, é, existe a criança que parece que já vem com aquele jeito, né? E tem outros que tem aquele contexto todo, né? Com quem tá, com quem vive, o espelho que tem. Eu acredito muito nisso. Depende de com quem vive. A depender da situação a gente tenta recuperar. Ó, é tão complicado falar disso. Existe meninos que a gente vê o jeito né, e tenta conversar, né? porque hoje tá tão difícil porque a mídia hoje é tudo tão normal, você tem que saber como passar as coisas porque senão tá discriminando, senão tá fazendo bullying. Aí o professor tem que saber como lidar com essa situação. Aqui já teve casos, que, já até passou, que a mãe pedi ajuda, mas também até os próprios pais que tá ali não enxergam e a gente fica com as mãos atadas, né?

A partir dessas respostas, percebe-se que as representações da diretora são pautadas na heteronormatividade, reforçando padrões de gênero. A diretora, ao falar em “recuperar”, trata da questão como se fosse um problema e, portanto, passível de ser solucionado. Essa fala revela que a escola não possui práticas alternativas para inserir os que destoam do padrão de gênero.

Observei que essas noções de gênero também se apresentaram nas respostas dadas pela professora e pela coordenadora da Escola Magia à entrevista que realizei com as mesmas no dia 14/10/2016.

Quais as atitudes diante dos que diferem do padrão de gênero?

Diretora: Quando acontece isso a gente tenta mostrar a eles que...trabalha muito com bullying na escola, projeto. Tentamos sanar aquela situação. E a gente tenta mostrar que tem que aceitar a diferença. Quando tem uma briguinha. Aí eles falam ‘você é veado. Tem crianças que já lança o olhar e não é, né? É o popular da cultura da convivência, do lugar e do meio. Entrevista realizada no dia 14/10/2016.

Há uma contradição na fala da diretora, ao passo que fala em “recuperar” os transgressores de gênero e, nessa resposta última, a mesma diz que ensina os alunos, nas situações que ocorrem por ventura, a aceitar a diferença. Essa atitude

seria de inserção, o que vai pela linhagem inversa da recuperação. Ao realizar a mesma pergunta com a coordenadora, esta responde:

Olhe, eles tratavam às vezes com xingamentos, entendeu? Com críticas. Mas nós trabalhamos muito com projeto, e principalmente relacionados ao preconceito, às diferenças, as regras, e depois desse trabalho, mudou-se o comportamento, e muito deles em relação aos alunos, aos colegas. Entrevista realizada no dia 14/10/2016

A diretora e a coordenadora tentam demonstrar que a escola combate o preconceito às diferenças com projetos. Suas tentativas evidenciam a preocupação em mostrar que a escola não age com preconceito com o aluno transgressor, e que apenas alguns alunos têm atitudes preconceituosas. Isso se evidencia também na entrevista com a vice-diretora e com a professora Lívia, em que uma das perguntas foi a seguinte:

Qual a sua atitude quando uma menina tem um comportamento agressivo? Você encara isso como normal ou a repreende por ser menina?

Não, encaro como normal. Já tive um caso também de Manoela e Edna irem pro banheiro, pequenininhas. Manoela e Edna foram pro banheiro junto com uma outra se beijar na boca. Aí a outra veio e me contou. Aí a menina veio antes e acho que disse que ia me contar, Manoela já veio em pânico, desesperada (dá ênfase) e Edna também. Eu tinha o quê? eu devia ter um mês, e assim, como eu nunca trabalhei com menino pequeno, eu não tinha noção de não deixar ir dois pro banheiro, não tinha malícia. Que eu trabalhei com EJA e o ensino médio. Então comportamento mesmo eu encaro como normal, agora no caso do beijo, eu repreendi. (Professora Lívia)

Michel Foucault (1984) em sua obra intitulada “História da Sexualidade”, considerava a sexualidade como resultado de um processo discursivo-institucional. A

sexualidade é para ele é um dispositivo histórico que vincula-se ao controle dos corpos, também às formas de resistência e à formação do conhecimento, como estratégia e saber e poder. Maria Rita de Assis César (2009), há uma rede estabelecida de saber-poder que atua sobre os corpos dos sujeitos, produzindo normatizações sobre os modos de vida.

E como a senhora lidou com a situação?

Minha filha, é complicado. Na hora, eu fiquei espantada. A gente fica sem saber como agir. Mas na hora, pensei que tinha que agir como se fosse um filho meu. Repreendi de que tipo? Não dizendo que ela era homossexual porque teve aquele momento ali. Eu acho que toda criança passa por situação parecida. Mas eu disse 'que coisa feia é essa? Isso não pode acontecer. Isso é muito feio, muito feio mesmo. Isso é errado, é antibíblico. Mulher é pra se relacionar com homem e não com mulher. E, mesmo com homem, vocês ainda não podem. Vocês não tem idade pra namorar.' Elas ficaram assim me olhando. Manoela ficou espantada e Edna ficou toda sem graça, com vergonha.

Percebe-se que a professora não soube lidar com a situação. Ela deixou que a sua religião interferisse naquele momento, utilizando do termo antibíblico e ao dizer que se orienta seguindo a palavra de Deus. Ela não levou em consideração a laicidade do estado, e, portanto, da escola. Orientou-se segundo a reprodução das normatizações.

De acordo com Freud, o corpo é constituído tanto de sua dimensão biológica como também de sua dimensão simbólica. A construção da imagem da criança se pauta na relação com os adultos e, portanto, sua constituição enquanto sujeito. Isso implica na desconstrução da noção naturalizada de instinto. Silvia Maria Abu-Jamra Zornig elucida a diferenciação entre a concepção clássica de instinto e a perspectiva freudiana de que a sexualidade não se configura como instintiva:

A concepção clássica de instinto tem como modelo um comportamento que se caracteriza por sua finalidade fixa e pré-formada, com um objeto e objetivo

determinados, enquanto a noção freudiana de sexualidade defende a ideia de que a sexualidade humana não é instintiva, pois o homem busca o prazer e a satisfação através de diversas modalidades, baseadas em sua história individual e ultrapassando as necessidades fisiológicas fundamentais. Assim, se a sexualidade se inicia com a anatomia (no nascimento), sua conquista depende de um longo percurso durante a construção da subjetividade da criança. (ZORNIG, 2008, p.74)

Zornig, em seu texto “As teorias sexuais infantis na atualidade: algumas reflexões, indica que para Freud há um pluralismo dos componentes da sexualidade infantil, sendo contrário a concepção de sua época que considerava que a sexualidade era vinculada ao instinto, tendo como objetivo a reprodução. *“A sexualidade infantil confronta o adulto com sua própria infância perdida, colocando-o diante de um impasse: reconhecê-la, podendo acompanhar as crianças em seu percurso subjetivo, ou negá-la, para não se deparar com suas frustrações, conflitos e desejos infantis.* (ZORNIG, 2008, p.77)

Continuação da resposta

Aí eu falei com ela ‘não faça mais isso.’ Ela (Manoela): ô pró, não fala a minha mãe, não.’ (imita a menina chorando) ‘eu não vou falar com sua mãe, eu não vou falar com ninguém, agora não faça mais. Você quer pegar sapinho, hein? Criança não pode beijar na boca, não.’ Eu levava pro lado assim, sabe? Que eles ficavam assim... ‘e mesmo assim você é menina, isso é pra quando a pessoa casa, quando a pessoa cresce e tá namorando, aí que o menino e a menina pode se beijar’, falei assim. Essa é minha posição como professora, apesar de que o tempo hoje...direcionar outras coisas, mas eu como professora, me oriento como pessoa que segue a palavra de Deus.

Nessa situação, pôde-se perceber o estranhamento e a não aceitação da professora ao saber do ocorrido entre Manoela e Edna, comportamento este considerado desviante dos padrões estabelecidos. Segundo Frison (2008, p.4) “As marcas ou inclinações, tidas como inatas e naturais, são marcas construídas ou formatadas pelo meio. As crianças, nas práticas escolares, encontram-se envoltas em redes de vigilância, controle e repressão.” Para Frison (2008) existe um processo constante de constituição das identidades vinculadas a “mecanismos de conduta socialmente adequados.” A identidade é construída e reconstruída concomitantemente aos ensinamentos do que é ser menino ou menina.

Se um menino escolhesse um brinquedo que é considerado de menina (seja boneca, panelinha, ferro), qual atitude você tomaria?

Eu agiria natural, porque é até uma forma da criança, do menino saber que é normal, ele pode ver o pai dele lavando prato, passando uma roupa, cuidando do irmãozinho mais novo, então eu agiria natural. Só se a criança malmente tivesse essa tendência que eu tentaria, sabe, direcionar. Se eu percebesse na criança essa característica, como eu percebi em Madison, não sei se a mãe nunca percebeu. Uma vez ela me disse ‘pró, ele todo dia, ele não repete uma roupa, pró’, quando não tinha farda, ele não repete uma roupa, pró, só quer vir pra escola todo arrumado, eu disse ‘é mesmo?’ Aí, eu ficava assim, ‘ô, meu Deus, porque será?’ (fala em tom de ironia, e ri). Quando ele chegava, eu falava Madison, você tá um gato, viu? Assim as meninas vão ficar apaixonada’, aí ele ficava assim, sabe? (Imita-o, como se ficasse sem graça e ri).

Foucault (1977) afirma que o propósito disciplinar do exercício do poder consiste no condicionamento de corpos, no estabelecimento de comportamentos aceitáveis e na contenção de atitudes de resistência. O autor ao analisar o poder disciplinar, critica as noções de poder existentes. Ele discorda com a dicotomia feminino/masculino, em que apenas um dos polos usufrui do poder, enquanto o outro é relegado à total submissão. Todavia, tal concepção não evita que por vezes alguns dos polos estejam mais acima hierarquias de poder do que o outro.

Podemos também afirmar, a partir destas falas, que a hipótese de que as práticas educacionais instituídas pela Escola Sistema e Magia, ao invés de promoverem o respeito e a aceitação das singularidades dos/entre os sujeitos, reforçam os padrões hegemônicos de gênero, não possuindo, portanto, práticas alternativas para inserir os que não se enquadram em tal padrão se mostra verdadeira. Ambas as escolas reproduzem os estereótipos disseminados na sociedade e não possuem práticas para inserir tais alunos, como por exemplo, aulas sobre respeito às singularidades dos sujeitos. Isso resulta na reprodução de estereótipos pelos alunos. O relato da professora Lívia denota a não aceitação quanto à identidade de gênero de Madison. Os resultados indicam que a escola não apenas não possui práticas educacionais a respeito da socialização de gênero, como também não há nas entrevistadas uma consciência sobre como conceber as diferenças, tal como podemos verificar na resposta da professora Lívia às questões:

Questão da Entrevista realizada com a professora da Escola Magia no dia 14/10/2016:

Maiara: As professoras interferem nas brincadeiras?

Professora: De uma forma ou de outra, sim, né. Assim, Mai, como eu te disse, eles brincam, um Wallace é um menino que você vê que não tem nenhum...negocinho assim da delicadeza, ele brinca, tá lá brincando, ele brinca normal, natural, mas já esse que já vejo que já tem uma tendência (se referindo à Madison), esse específico...esse que eu tento...se fosse outro, exemplo, Jean, Renato, Leonardo, qualquer outro podia brincar de não sei o que lá, de boneca, como hoje tava brincando com a boneca de Talita, eu não ia me intervir, mas esse que já tem essa tendência (rs), esse que eu já tenho o cuidado de um olhar especial.

Podemos inferir que o discurso da professora está permeado pelos estereótipos de gênero disseminados na sociedade. Notei que a sua fala a respeito do aluno que

apresenta comportamentos desviantes do padrão de masculinidade, o tom de crítica e os risos demonstravam o preconceito “impregnado” na fala. A professora, por sua vez, tenta esconder as atitudes e sentimentos despertados diante do menino, com o intuito de demonstrar que a escola não interfere e não age com preconceito com o aluno transgressor. Segundo a perspectiva de Michel Foucault (1979), o principal aspecto da modernidade é o controle político sobre o corpo. Ele sinaliza que na modernidade poder e conhecimento são correlatos. Essa interdependência resulta no que ele nomeia de tecnologia disciplinar, ou seja, no tocante à técnica científica de estabelecer um padrão de comportamento como o correto a ser seguido e apontar o que não é permitido socialmente.

Entrevista realizada com a Coordenadora Marilene

A senhora acha que a sociedade atual tem diferentes expectativas para a mulher e para o homem? (Como, por exemplo, expectativas referentes à profissão, às relações pessoais, modos de se comportar, agir, etc.)

Eu acho que não. Já se houve isso muito. Já houve essas normas de padrão que hoje, eu acho que são mais aquelas famílias que são cultas, porque hoje eu acho que não, porque você vê que tá sendo tratada do mesmo jeito, o mesmo jeito que se trata menino se trata menina. Antes tinha aquela diferença que...eu falo assim, em relação a brinquedos, a vestimentas, a aparências, e hoje, cada um, vive como gosta. Se o menino quiser usar brinco, ele usa, sociedade em geral, vê dessa maneira. Ainda existe pessoas que vê dessa maneira, mas não generalizando. Maiara: E o seu posicionamento em relação a isso? Coordenadora: Eu acho que eu sou daquele tempo tradicional, que as coisas têm que acontecer como realmente sempre aconteceu. Eu não sou muito liberal, não.

Na sua opinião, a escola contribui no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em meninas e meninos? Quais?

Eu acho que ainda não, eu acho que até porque com fundo de que seja ciclos iniciais, aí eu acho que não tenha um padrão voltado pra isso, não.

A senhora já presenciou alguma situação, em sala de aula ou no recreio, em que um aluno foi criticado pelos colegas por apresentar comportamentos considerados não adequados para cada sexo?

Já. Um aluno do 4º ano que ele tem um jeitinho assim, aí os colegas criticam ele o tempo todo. E várias vezes ele já veio a mim, 'pró, os meninos tão dizendo que eu sou gay'. Não, você é um menino. Você mostra pra eles que você é um menino. Até o modo dele se vestir também chama muito atenção. Maiara: Qual é o modo que ele se veste? Ele gosta de usar umas camisetinhas assim, tipo de menina mesmo, com um shortinho estampado bem coladinho. Aí um dia eu fiz ele voltar pra trocar de roupa, né, por conta dos colegas. Aí eu fiz ele voltar' Não, essa roupa não ficou muito bonita em você' Pra não chamar muito a atenção dele e não dizer que eu estava criticando. Aí eu disse pra ele 'essa roupa não ficou muito bem em você, não. Você tem roupa em casa que fica mais bonita, vá em casa. Aí ele foi, trocou, e veio com uma bermuda jeans.

Pode-se perceber que a coordenadora entra em contradição. Ela fala que a sociedade não tem diferentes expectativas de gênero para menino e menina e ao mesmo tempo demonstra suas expectativas, de forma evidente, ao dizer sobre o modo que o menino tem que agir e “mostrar que é menino”. Seu posicionamento é carregado de preconceito e estereótipos ao falar que os padrões de gênero existem ainda apenas nas famílias cultas, ou seja, subtende-se que ideias contrárias aos padrões e determinações de gênero não são cultas.

Pude comprovar a partir da minha análise no campo de pesquisa, que a Escola Magia não trabalha com o tema “Gênero”. No início da pesquisa, ao explicar em que esta consistia, as professoras, a diretora e a vice-diretora e a coordenadora da Escola Magia não sabiam o que significava Gênero, havendo a necessidade de que eu explicasse também no momento da entrevista. Dessa forma, podemos pensar que a falta de práticas educativas a respeito da socialização de gênero na Escola Magia está relacionada com a ausência de um entendimento sobre esse marcador social.

Na entrevista realizada com a professora da Escola Sistema, por sua vez, as respostas foram mais curtas e objetivas, não aprofundando as discussões como na Escola Magia. No momento da entrevista com a professora Solange, a professora Zilda se fazia presente. Deixei sua participação livre na entrevista, visto que, a professora Sandra é envergonha e costuma dar respostas sempre curtas até nas conversas informais.

Questão da Entrevista realizada no dia 14/10/2016:

As professoras interferem nas brincadeiras?

Não. Mas percebo que essa faixa etária eles ficam separados. Até em festa junina tem uns que preferem não dançar do que dançar formando o par. Eles formam os grupos naturalmente, não que a gente escolha, mas eles que escolhem. Às vezes os meninos tentam se aproximar, e as meninas já falam ‘ô pró, ele tá abusando. Entrevista realizada no dia 14/10/2016 com a professora Sandra.

A resposta da professora permite perceber que ela naturaliza a separação entre os gêneros, e mesmo dizendo que não interfere, reproduz a diferenciação talvez de forma inconsciente.

Maiara: Como são instituídas as práticas educacionais dessa escola a respeito da socialização de gênero entre os alunos? Vocês tentam incluir ou recuperar os alunos que diferem dos comportamentos de gênero tidos como normais pela sociedade?

Sandra: Não houve nenhuma situação que se perceba, que seja claro, nítido.

É possível ter havido algumas e ter passado despercebido, mas, também, possa ser receio das professoras em falar, pois se trata de uma escola privada e com uma linhagem conservadora pela diretora e dona da instituição.

Maiara: Mas vocês tentam inserir ou recuperar?

Zilda: Inserir

Sandra: Inserir

Qual a sua atitude quando uma menina tem um comportamento agressivo? Você encara isso como normal ou a repreende por ser menina?

Sandra: A gente repreende não pelo fato de ser meninas, mas pelo fato da agressividade.

Se um menino escolhesse um brinquedo que é considerado de menina (seja boneca, panelinha, ferro), qual atitude você tomaria?

Sandra: Tento mostrar a eles que todos são iguais, todos tem o seu jeito, ninguém é obrigado a brincar com ninguém naquele momento.

Zilda: Deixaria a criança brincar.

Entrevista realizada com a coordenadora, Vilma, da Escola Sistema.

Maiara: Como são instituídas as práticas educacionais dessa escola a respeito da socialização de gênero entre os alunos? Vocês tentam incluir ou recuperar os alunos que diferem dos comportamentos de gênero tidos como normais pela sociedade?

Inserir. Recuperar não tem como, porque a gente nem acredita nisso. Não tem como recuperar né? A pessoa é ou não é. É inserir mesmo, né?

Apesar de a coordenadora falar que tenta inserir, há um problema quando fala: “a pessoa é ou não é.” O problema consiste na falta de conhecimento a respeito de que as identidades não são fixas, elas podem mudar ao longo da trajetória do indivíduo. Portanto, não é algo determinista e acabado.

Tudo que é posto ao alcance das crianças, no caso os brinquedos, antes passa por uma análise da senhora ou dos professores para a permissão dos brinquedos.

A gente não seleciona. Eles mesmo que separam, né? Tem os brinquedos e cada criança pega de acordo a preferência delas. A maioria dos meninos trazem às vezes de casa. Embora tem casos de menino que só traz boneca. E isso acontece com muita naturalidade. Porque também acostumaram. Porque também ele é do grupo 3...talvez se ele tivesse maior...

Maiara: E como é que a professora lida com isso?

Coordenadora: Natural. Assim como a gente tem menina também que só traz super herói. Tem uma menina aqui que só traz o incrível Hulk. Ela traz, ninguém diz nada, porque não tem noção. Agora já teve um caso de um menino, de 5 anos, trazer um superman, uma vez, e aí ele assim revoltado com aquele superman, jogou assim em cima da mesa o superman 'eu queria mesmo era uma mulher maravilha.' Porque ele tava com aquele boneco ali por causa de uma imposição da sociedade. Não era o que ele queria e ele quis bater. Eu disse 'que menino!' (rs)

Maiara: E aí, a reação das pessoas nesse momento?

Coordenadora: Foi até comigo isso aí. Eu achei engraçado isso assim. Eu não tive reação.

Há a necessidade de saber lidar com a transgressão, com as vontades, atitudes e gostos, por isso, a importância de disciplinas que discutam o gênero bem como outros marcadores sociais, na tentativa de tornar a educação mais inclusiva.

A senhora acha que a sociedade atual tem diferentes expectativas para a mulher e para o homem? (Como, por exemplo, expectativas referentes à profissão, às relações pessoais, modos de se comportar, agir, etc.)

Tem e tem de forma bem acentuada. Os próprios pais têm essas expectativas específicas, né? pra menino e para menina...esse tema é interessantíssimo. Os pais *fazem já uma previsão do futuro dos filhos, já cria aquela expectativa. E isso existe mesmo, essa separação. De querer direcionar mesmo. Os meninos se tornam mais corajosos, mais ousados. Menino é educado pra ser mais destemido assim.*

Na sua opinião, a escola contribui no desenvolvimento de habilidades e interesses diferentes em meninas e meninos? Quais?

Assim como os pais, a escola também acaba cometendo isso aí, de direcionar ...o que é de menino e o que é de menina. Mas isso vai mudar. Eu acho que a tendência aí é mudar, a escola ter que mudar. Sabe uma coisa que eu já digo assim que a gente não pode fazer?

Maiara: O que?

Coordenadora: Tipo, um exemplo, orelhinha de coelho, repare, as orelhinhas de coelho, os dos meninos são azuis, as das meninas são rosas. Não tem que existir isso, não tem que existir isso. Eu falo isso direto. Ou bota vermelho pra todo mundo, ou bota amarelo pra todo mundo, ou bota azul pra todo mundo, mas não tem que separar, menino fazer isso, menina fazer aquilo. Eu acho que a escola ainda...

Maiara: Quanto às profissões...

Coordenadora: A separação em toda a vida foi assim, família, escola...antigamente era pra ser professora, na década de 70 a única profissão, né, era ser professora e aquelas mais estudiosas iam pra assim de enfermagem. Nenhuma ia pra área de engenharia...

A coordenadora da Escola Sistema argumenta ter concepções que “vão em direção” a uma igualdade para meninos e meninas, assim como a liberdade de poder expressar o que quiserem. Ela afirma ser o tema bastante interessante e me convidou para realizar palestras na Escola Sistema, inclusive com as crianças, pois, segundo ela, é importante discutir o tema desde a fase da infância. Percebe-se a diferença nos discursos da coordenadora da Escola Sistema e a da Escola Magia, a qual tem abordagens carregadas de preconceitos. Entretanto, na Escola Sistema, percebi o reforço das dicotomias a respeito do gênero, este será apresentado com maior detalhamento mais adiante.

Essas respostas abarcam o primeiro objetivo da pesquisa, que consiste em investigar de que modo as práticas educativas da Escola Senhora Magia e da Escola Sistema proporcionam a inclusão daqueles que não se encaixam nos padrões hegemônicos de comportamento de meninos e meninas. Na resposta à primeira questão, ambas as diretoras argumentam que tentam inserir os alunos que diferem do padrão de gênero. Desse modo, segundo elas, não agem com preconceito, embora sua fala indique claramente um viés preconceituoso pelo modo como falam dessas crianças. Podemos também afirmar, a partir destas falas, que a hipótese de que as práticas educacionais instituídas pela Escola Magia, ao invés de promoverem o respeito e a aceitação das singularidades dos/entre os sujeitos, reforçam os padrões hegemônicos de gênero, não possuindo, portanto, práticas alternativas para inserir os que não se enquadram em tal padrão se mostra verdadeira.

A Escola Sistema, por sua vez, apesar de ser relatado que os professores participam de capacitações que tratam das diferenças, inclusive de gênero, também não possuem práticas alternativas para inseri-los. Ambas as escolas reproduzem os estereótipos disseminados na sociedade e não possui práticas para inserir tais alunos, como por exemplo, aulas sobre respeito às singularidades dos sujeitos. Isso resulta na reprodução de estereótipos pelos alunos. A fala da professora Liliane sobre a sexualidade dos alunos está permeada por estereótipos e preconceitos. Ela fundamenta-se em preceitos religiosos ao analisar os comportamentos e escolhas dos seus alunos que não se enquadram no padrão hegemonicamente aceito, não preservando a laicidade do Estado. Seus relatos denotam a não aceitação quanto à identidade de gênero de Madison, Marcela e Edna.

Percebe-se que há a tentativa das professoras e da coordenadora em demonstrar que respeitam as diferenças, e que não agem com preconceito, por não interferirem no comportamento e escolhas dos alunos. Os resultados indicam que as escolas não apenas não possuem práticas educacionais a respeito da socialização de gênero, como também não há nas entrevistadas da Escola Sistema e da Escola Magia uma consciência sobre como conceber as diferenças.

Contudo, a partir da minha análise no campo de pesquisa, pude comprovar que a escola não trabalha com o tema “Gênero”. No início da pesquisa, ao explicar em que

esta consistia, as professoras, a diretora e a vice-diretora não sabiam o que significava Gênero, havendo a necessidade de que eu explicasse. Dessa forma, podemos pensar que a falta de práticas educativas a respeito da socialização de gênero na escola Sistema e na Escola Magia está relacionada com a ausência de um entendimento sobre esse marcador social.

3.2 O corpo em análise: construção das diferenças

Os corpos das crianças são alvos de disciplinamento pelos adultos. Esse disciplinamento inclui a prática de diferenciação entre menino e menina, baseada no processo de masculinização e feminilização. Vianna e Finco (2009) argumentam que mesmo que a disciplina insista em produzir corpos submissos aos padrões hegemônicos de gênero, esses corpos resistem e rebelam-se. Como podemos observar a seguir.

Após o intervalo, já na sala de aula, Renato começa a conversar comigo sobre os animais que possui. Nesse momento, observo que o cinto que ele usa está embolado e percebo que é um cinto largo rosa:

Maiara: Renato, seu cinto está errado.

Obs: Eduardo gira a cabeça rapidamente e Renato tenta esconder. Em seguida ele fala:

Renato: Ah, eu gosto de cinto de mulher. Gosto mesmo.

Eduardo sorri, olhando para ele e posteriormente para mim.

Maiara: Está errado porque não está colocado corretamente, está embolado. Conserta aí.

Analisei ao final que o cinto aparentava ser de adulto, pelo tamanho. E, talvez por isso, ele não levantasse a camisa para consertá-lo. Renato, no período observado na pesquisa, demonstrava personalidade forte e fazia questão de afirmar sua

masculinidade, com comentários que implicavam superioridade masculina e repulsa às brincadeiras consideradas de menina.

Nas circunstâncias dessa situação descrita em relação ao cinto cor de rosa, o constrangimento se fez nítido na expressão de Renato, mas, logo após, sua expressão se transformou em determinação, certo do que gostava.

Meninos e meninas mostram que podem subverter a disciplinarização dos corpos exercida pelos adultos. Essa resistência pode revelar um sentimento de estranheza pelos adultos e pelas crianças que tem os significados de gênero fixados em seus corpos. As subversões de comportamentos também foram presenciadas com outras crianças.

Na Escola Sistema, as meninas conversavam muito e não prestavam atenção à aula, nem participam da mesma, apenas em poucas exceções, como Karoline e Luana. Ana Carla e Gisele, por sua vez, são tímidas, comportadas, mas tem dificuldades, quando participam, percebe-se a insegurança no falar. Os meninos, em sua maioria, sentam-se “adequadamente” nas cadeiras, prestam atenção e participam de forma ativa nas aulas. Alguns meninos, como Tássio, Welinton, Ramón e Danilo não se comportam, conversando e brincando em algumas vezes durante a aula.

As meninas diferem do modo de ser das meninas da Escola Magia. Nesta última, as meninas, como por exemplo, Gabriela, Luciana, Jamile e Analu andam parecendo desfilas, se preocupam com a postura corporal, cruzam as pernas ao sentar, falam tudo de maneira bem explicadinha. Outras como, Gisele, Lúcia, Juliana e Ana Carla não seguem alguns desses padrões de comportamento. Não são vaidosas, suas conversas não “giram em torno” de maquiagens, cabelo e shoppings. Sentam de forma livre, como também não se preocupam com a postura ao andar. Naquela escola, as meninas sentam-se despojadas, de pernas abertas, sem preocupação. Algumas são muito sérias e pouco conversam comigo, como Manoela, Edna e Larissa. Outras são sérias, mas são mais cordiais, com sorrisos e cumprimentos, como Maria Lis. Há também aquelas mais amigáveis, as quais sempre dialogo sobre o cotidiano na escola, como Laura e Talita.

Na Escola Magia, meninos e meninas, geralmente, não se comportam como o esperado na sala de aula. Conversam muito no horário da atividade, não se

concentram. Os meninos levantam a todo o tempo, as meninas levantam com menor frequência. Algumas meninas, como Talita, Manoela e Edna participam da aula mais do que os meninos. A professora por algumas vezes chama-os (as) a atenção, outras não, pois também fica dispersas.

A realidade das duas escolas quanto aos alunos é diferente. Podemos afirmar que os comportamentos acima apontados negam os padrões que a sociedade estabelece em relação às meninas e aos meninos, em que as meninas são representadas como organizadas, comportadas, responsáveis e comprometidas com os estudos, enquanto que os meninos são bagunceiros, não tendo responsabilidade com as questões escolares.

A respeito disso, Louro (2010) argumenta que as diferenças comportamentais, diferentes habilidades sociais, talentos ou aptidões são geralmente vinculados às distinções biológicas e que, nesse sentido, a família e a escola tendem a indicar os lugares sociais, as possibilidades e os destinos "próprios" de cada gênero. Ao transgredirem esses limites sociais, as crianças com comportamento diferente do estabelecido provocam nos adultos o sentimento de estranheza, que é derivada da exposição do que todos esperavam que se mantivesse oculto. Podemos comprovar isso na fala da professora Liliane a respeito de Marcos.

***Professora:** Madison, observe ele sempre ali com Manoela e Edna, era muito pior, eu não sei se é o dengo que da mãe que é demais, dá aquele excesso de amor, não sei, eu sei que assim, ele não é como os outros meninos, e quando ele era menor, logo quando ele chegou era bem pior. De uns tempos pra cá, ele tá mais assim... Não me arrependo não, posso ir até presa, mas eu não me arrependo não. Se meu filho passasse por uma situação e o professor agisse assim, eu ia ser grata pro resto da vida.*

Nota-se que nem as regras/ leis voltadas para coibir atos de preconceito, nem mesmo o status de professora são uma forma de coerção sobre Liliane, pois não a impede de agir com preconceito. Nessa situação descrita, verifica-se como o controle disciplinar de meninas e meninos está relacionado ao controle do corpo, ao reforço

dos comportamentos padrões esperados para meninos e meninas, e, portanto, ao estabelecimento de limites entre masculino e o feminino.

O próprio conceito de gênero traz implícita a ideia de relação e a construção dos gêneros envolvendo o corpo, indicando corpos sexuados desde a infância. A discussão de gênero não está ancorada na polarização do biológico com o social. O caminho é desconstruir os binarismos e evitar esse tipo de polarização, natureza/social. O processo de constituição dos sujeitos não está dissociado dos corpos, uma vez que o gênero é constituído e instituído por múltiplas instâncias e relações de poder, e é nas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, que os sujeitos vão se construindo como femininos e masculinos. (DRUMOND, 2010, p.3)

Desse modo, Louro (2003) diz que a dicotomia implica na superioridade de um gênero sobre o outro. Ela propõe a desconstrução das dicotomias e a problematização da constituição de cada gênero, afirmando que cada um na verdade contém o outro. Segundo Prado e Calaresi (2011), a expectativa dos adultos é reforçada constantemente para cada criança que abarca o novo e o desconhecido. Há uma constante vigilância para assegurar os comportamentos adequados de meninos e meninas. Na escola Sistema, uma das alunas, Janaína, que sempre manteve diálogo comigo, veio me contar sobre algumas situações da vida dela.

Juliana: Eu não gosto das meninas da outra turma.

Maiara: Por que?

Juliana: Porque elas ficam falando de mim.

Maiara: O que elas falam de você?

Juliana: É porque eu já fui expulsa do colégio que eu estudava, o Bráulio.

Maiara: Foi? Por qual motivo?

Juliana: Porque eu bati na professora.

Eu fico surpresa e perplexa, e as meninas que estão presentes, ao perceberem a minha reação, confirmam.

Lúcia: É verdade, Maiara. Ela foi expulsa porque bateu na professora.

Gabriela: É sério.

Juliana continua a fala: Eu também já bati na minha avó com um cabo de vassoura, aí pegou na cabeça dela e ela desmaiou. Eu sou rebelde. Aí as meninas da outra turma ficam falando de mim e eu pego e dou o dedo pra elas.

Gabriela e Lúcia começa balançam a cabeça em sinal de negação e riem ao mesmo tempo.

Esse fato diverge do discurso de que menina é, e tem que ser delicada, comportada, e que a agressão é algo inerente aos homens. As crianças muitas vezes buscam maneiras para burlarem tais normas impostas pelos adultos. Essas transgressões podem ser evidenciadas nos comportamentos, na interação entre as crianças e entre as crianças e a professora, e principalmente nas brincadeiras. Para Vianna e Finco:

Mesmo quando a disciplina insiste em fabricar corpos submissos e afeitos aos padrões tradicionais de gênero, esses corpos, mesmo ainda pequenos, insistem em resistir e rebelar-se [...] meninas consideradas abrutalhadas destoam das habilidades de gênero que muitas vezes as professoras insistem em reforçar, transmitindo expectativas quanto ao tipo de comportamento considerado "mais adequado" para cada sexo, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. (VIANNA E FINCO 2010, p.9)

Calaresi (2011) argumenta que os processos de masculinização e feminilização dos corpos dos sujeitos provêm das diversas instituições sociais, como por exemplo, a instituição educacional, a família, e os grupos sociais. Esses processos são baseados no que é ser homem ou mulher em nossa sociedade, havendo assim, um modelo padrão de masculino e de feminino.

4. IDENTIDADE E O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

O processo de desenvolvimento da criança é influenciado pelo meio social em que vive. Na escola, por exemplo, as crianças estabelecem as mais diversas relações, e se deparam com as diferenças, inclusive de raça, classe, além de gênero. A instituição escolar institui modelos a serem seguidos, e aponta os distintos sujeitos para que meninos e meninas se reconheçam ou não. Dessa forma, esse capítulo pretende abordar o processo de constituição da identidade do indivíduo, a influência exercida pela professora nesse processo e a reprodução ou superação pelos alunos dos valores normativos, bem como o brincar de meninos e meninas.

4.1 Construção da identidade da criança

Pierre Bourdieu, em seu livro “A Dominação Masculina”, argumenta sobre a dualidade construída pela sociedade no que se refere às diversas atividades, inclusive, sexuais. Categorizar implica, segundo o autor, a necessidade de indicar “uma unidade social e uma estrutura cognitiva.”

A divisão entre os sexos parece estar na “ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural a ponto de ser inevitável: ela está presente, ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas sexuadas”), em todo o mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos habitus dos agentes funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 1999, p. 17)

A categoria seria uma forma de conhecer e identificar as coisas, de modo a apreender as divisões construídas socialmente e tidas como naturais, afim de legitimá-las. Isso inclui desde a divisão entre os sexos que é produzida e reproduzida pelo sistema educacional. Bourdieu afirma que a diferença ente o corpo masculino e o corpo feminino é proveniente de escolhas orientadas, ou seja, a acentuação de algumas diferenças, bem como o obscurecimento de características semelhantes.

“A virilidade, em seu aspecto ético mesmo, isto é enquanto quidade do vir, virtus, questão de honra, princípio da conservação e do aumento da honra, mantem-se indissociável, pelo menos tacitamente, da virilidade física, através, sobretudo, de provas de potência sexual [...] que são esperadas de um homem que seja realmente um homem. (BOURDIEU, 1999, p. 20)

O processo de construção simbólica se dá a partir de uma transformação profunda nos corpos e inculcação pelos sujeitos de uma diferenciação de uso apropriado e, portanto, legítimo de seus corpos, levando em conta a sexualidade, afastando tudo que é considerado próprio ao gênero oposto. Isso consistiria na construção da criança que deve se dar pautando-se na virilidade, se tratando de homem, e na feminilidade, se tratando de mulher. A afirmação da masculinidade é uma forma de dominação, pois apresenta-se de forma a afirmar a superioridade “feminizando o outro” (BOUDIEU, 1999). Nesse tocante, meninos tentam diferenciar suas características das características consideradas femininas, inclusive, afirmando e reafirmando superioridade em relação às mesmas, principalmente no tange à inteligência e habilidade, colocando em cheque a capacidade da mulher nas diversas circunstâncias.

Na Escola Sistema e na Escola Magia, observou-se práticas de estigmatização pelas crianças. Os adultos inculcam nas crianças estereótipos de gênero presentes na sociedade e, diante da diferença, eles (as) os reproduzem, como

Talita, da Escola Magia, começa a mostrar como se faz pulseiras de borracha. Leonardo se aproxima e em tom de crítica e chacota, fala: *Sai daí, gorda não sabe fazer pulseira, não (rsrs). Aqui ó, como se faz. Eu que sei fazer.*

Talita: Mentira, eu sei fazer, sim, Leonardo. Ô, pró, ó pra Leonardo abusando.
(A professora parece não ter escutado)

Leonardo: Vamos mostrar a ela como é que faz, Lenon.

Talita começa a tentar fazer a pulseira rápido para mostrar a ele que sabe fazer.

Leonardo: Hahaha, o meu é o melhor.

Podemos inferir que, Leonardo estigmatiza Talita de duas formas. Primeiro, por ela ser mulher e, por isso, coloca em cheque a sua capacidade de realizar a feitura da pulseira sob a forma correta. Segundo, por chamá-la de gorda, utilizando o termo de forma pejorativa, na tentativa de discriminá-la. A família e a escola utilizam de estratégias para inculcar nas crianças características específicas para cada sexo, possuindo expectativas quanto ao comportamento, habilidades e ao desempenho intelectual da criança. Entretanto, essas distinções não são fixadas biologicamente, mas são configuradas socialmente.

Segundo Viana e Finco:

Os esforços para normatizar os corpos infantis vêm de diversas fontes sociais, através de múltiplos mecanismos, sejam eles discretos ou não.[...] O fato de agressividade e força serem características exclusivamente masculinas, mostra como as crianças que transgridem podem ser vistas como um caso isolado, algo que fugiu do controle e necessita reparação, “as transgressões que se apresentam, por mais numerosas que sejam, são consideradas exceções, e assim o preconceito não chega sequer a ser arranhado. (VIANNA e FINCO 2009 **apud** PRADO E CALARESI 2011, p.23)

A primeira instituição que tenta inculcar essas características baseadas na bipolarização dos sexos é a família. São ensinados às meninas e aos meninos modos diferentes de agir, brincar, vestir, possibilidades e até mesmo os cuidados com cada um dos sexos é diferenciado. Na escola esses padrões não são alterados, sendo o sexo biológico o critério para a divisão das crianças em grupo. O (a) professor (a) tem expectativas distintas em relação ao desempenho de meninas e meninos, e em relação às atitudes, reproduzindo, então, os estereótipos de gênero. “De fato, sofremos um intenso processo de socialização para que nos adaptemos às expectativas postas a nós: meninos fortes, corajosos, inteligentes, que devem ser socializados para vida pública, e meninas frágeis, sentimentais, dedicadas, que devem ser socializadas para a vida particular.” (PRADO e CALARESI, 2011, p. 22).

Para Louro (2000), as identidades sociais são definidas a partir de um processo histórico. Ela ressalta que não apenas as identidades de gênero, mas, também, as identidades de classe e raça são identidades construídas histórica e socialmente. Hall *apud* Souza (1997). Nesse sentido, a identidade não é algo fixado. Ela se modifica e é constituída por diversos marcadores sociais, como raça, etnia, gênero, classe, dentre outros, como veremos a seguir.

4.2 Disciplina da escola e autonomia da criança

A construção da masculinidade e da feminilidade se dá a partir de características opostas que são afirmadas e reafirmadas no processo de socialização. Os papéis vão sendo delineados com vistas a serem seguidos pelos meninos e meninas ao longo de suas vidas. As diferenças vão sendo incutidas de modo a serem consideradas como naturais, como por exemplo, as diferenças de temperamento entre o homem e a mulher.

“[...] As divisões de classe, etnias e raça tinham um papel importante na determinação das formas de educação utilizadas para transformar crianças em mulheres e homens. A essas divisões se acrescentariam ainda as divisões religiosas [...]” Além do mais, diante das diferentes concepções de educação para a mulher, um discurso era com/um a muitos grupos sociais, “as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas [...] a ênfase deveria recair sobre a formação moral, sobre a constituição do caráter [...]”. (Brabo e Orani apud Louro, 2013, p 147)

As concepções de formação das características femininas estão relacionadas à sensibilidade, educação, conduta e modos de portar, como podemos ver na descrição da uma cena ocorrida no dia 4 de maio de 2016 na Escola Magia:

A professora distribui um poema para que as crianças leiam e treinem para a produção de um vídeo para o “Dia das Mães”. No papel, ao lado do poema, tem-se desenhada uma mãe branca, de cabelo liso, com três filhos brancos, sendo estes 1 menina e 2 meninos. Abaixo do poema, tem uma questão que pede para falar dos adjetivos da mãe.

Eduardo pergunta à professora: “o que é adjetivo? Eu não sei o que é.”

Professora: Quais são as qualidades da mãe? Linda, educada, amorosa, cheirosa.”

Nesse contexto, podemos analisar que são reproduzidas noções que estão ligadas ao imaginário de feminino baseado na cultura pela qual se faz parte.

Entretanto, temperamentos, comportamentos e atitudes não estão condicionados ao sexo biológico, como podemos observar nos comportamentos de Lúcia, da Escola Sistema.

Lúcia,, da Escola Sistema, geralmente é reclamada pela professora por conta do seu comportamento.

Professora Simone: Lúcia, sente aí. (Oseas ri de a professora ter chamado a atenção de Lúcia, que, por sua vez, está circulando pela sala.) Lúcia lança o livro em Oseas, que se esquiva e fala: Professora, Lúcia tá querendo me bater.

Professora: o que é isso, Lúcia. Você está demais, sente logo aí, vá.

Lúcia senta e fala: ah... (entorta a boca.) Eu faço o que eu quero.

Professora: Sente agora, e sente direito. É o tempo todo eu lhe chamando atenção sobre isso. (Assim que a professora dá as costas, Lúcia dá língua para ela).

A referida aluna constantemente é chamada a atenção pela professora por conta de seus comportamentos divergentes do padrão esperado para meninas. Lúcia está sempre a desobedecer e a enfrentar a professora, a bater nos colegas e tirar proveito das situações como “driblar” os colegas para conseguir suas merendas. A professora também costuma chamar sua atenção na sala sobre o modo como senta, geralmente despojada ou mesmo com as pernas sobre a mesa.

Margareth Mead (1999) em seu livro “Sexo e Temperamento” aborda sobre os estudos realizados por ela entre as tribos da região da Papua, na Nova Guiné. Suas conclusões se opõem às concepções tradicionais de masculino e feminino, pois ela verifica diferentes comportamentos entre mulheres e homens das tribos estudadas, sendo estas, Arapesh, Mundugumor e Tchambuli. De acordo com a autora, os homens e mulheres da tribo Arapesh apresentavam temperamento pacífico, não possuindo predisposição à guerra. Entre os Mundugumor, tanto homens quanto mulheres apresentavam predisposição à guerra, com temperamento e comportamentos

violentos. Já entre os Tchambuli, as mulheres ficavam incumbidas pelo sustento da família e os homens preocupavam-se na maior parte do tempo com a aparência.

De outro modo, as concepções tradicionais sustentam que o comportamento humano está relacionado ao sexo biológico, sendo assim, há um dispositivo genético pelo qual age sobre o sujeito para que oriente seus comportamentos, modos de ser e pensar, etc. Mead analisa que os sujeitos de cada uma das tribos citadas apresentam personalidades diferentes. Para ela, o meio exerce influência sobre a formação dos seus costumes, temperamentos, personalidade, hábitos e valores adotados pelo homem e pela mulher.

Não há outra explicação de raça, dieta ou seleção que possamos aduzir para esclarecê-la. Somos forçados a concluir que a natureza humana é quase incrivelmente maleável, respondendo acurada e diferentemente a condições culturais contrastantes. As diferenças entre indivíduos que são membros de diferentes culturas, a exemplo das diferenças entre indivíduos dentro da mesma cultura, devem ser atribuídas quase inteiramente às diferenças de condicionamento, em particular durante a primeira infância, e a forma deste condicionamento é culturalmente determinada. As padronizadas diferenças de personalidade entre os sexos são, desta ordem, criações culturais às quais cada geração, masculina e feminina, é treinada a conformar-se. Persiste entretanto o problema da origem dessas diferenças socialmente padronizadas. (MEAD, 2000, p.269)

Nesse sentido, a constituição das identidades de gênero contradiz as noções baseadas nas características biológicas como base para as formas de pensar e agir sobre o mundo. Para Mead, características como, por exemplo, passividade ou agressividade não podem ser consideradas como relacionadas ao sexo. O que implica no desenvolvimento de tais características é a cultura, sendo esta capaz de moldar as crianças desde a fase inicial de vida.

A instituição escolar de outro modo visa normatizar e disciplinar os corpos dos sujeitos, produzindo mulheres dóceis, com comportamentos aceitáveis e desejáveis. Abaixo, podemos verificar como o livro didático auxilia nesse processo de moldar os sujeitos:

Questão do livro didático: “Construa frases com as palavras: mulher-menina-cadela-gata.”

Ao serem perguntados sobre as frases, as crianças responderam: “A mulher é linda.” “A mulher é cheirosa.” “A mulher é delicada.” Apenas um aluno, Leonardo, que é considerado pela professora com “retado”, respondeu: “A mulher é feia.” Diante da observação, pode-se constatar que as características em que as crianças relacionam à mulher são baseadas nas características fixadas e reafirmadas pela sociedade como a delicadeza, por exemplo. É introjetado, desde as primeiras fases da criança, a representação da fragilidade enquanto algo inerente ao universo feminino.

O condicionamento social seria o determinante para homens e mulheres. Mead argumenta que tais classificações de sexo são superficiais, se fazendo necessário que as crianças não sejam condicionadas a um padrão de comportamento de acordo com o seu sexo, e sim, a permissibilidade de existirem variados modo de ser, ficando livre cada indivíduo nas suas escolhas baseadas em suas potencialidades. *“Se quisermos alcançar uma cultura mais rica em valores contrastantes, cumpre reconhecer toda a gama das potencialidades humanas e tecer assim uma estrutura social menos arbitrária, qual cada dote humano diferente encontrará um lugar adequado.”* (MEAD, 2000, p.303). Assim, seriam “autorizados” padrões de comportamentos congruentes aos interesses individuais. No relato abaixo, Luna tenta se aproximar de alguns meninos, entretanto, como de costume não permitem a sua inserção.

Na Escola Sistema, no momento do recreio, algumas crianças estão no banco, meninos de um lado e meninas do outro. Lúcia se aproxima de alguns meninos, entre eles, Tássio. Este, por sua vez, para impedir sua aproximação, começa a lançar sobre ela um brinquedo, conhecido como estralo, cujo objetivo é fazer barulho e assustar.

Maiara: O que é isso?

Tássio: Estralo. Isso aqui é para abusar!

Maiara: Quem?

Tássio: As meninas.

Nesse momento, ele lança em Lúcia. Ela faz menção em bater nele, mas olha em direção à professora e desiste, olhando atravessado para ele.

Maiara: Ela vai te bater.

Tássio: Ela é doida? Só que eu nem posso bater nela. Homem que bate em mulher é covarde.

Maiara: e se ela bater em você?

Tássio: É galinha!

Maiara: Hã! Como é isso?

Tássio: Homem que bate em mulher é covarde. E mulher que bate em homem é galinha.

Ele sai correndo em seguida.

Lúcia não se intimidou com Tássio. Recuou em sua atitude por conta da professora que poderia repreendê-la. Mas ela costuma ir para o enfrentamento quando lhe chateiam.

“Se a natureza humana fosse matéria-prima totalmente homogênia, carente de impulsos específicos e caracterizada por diferenças constitucionais irrelevantes entre os indivíduos, então aqueles que apresentam traços de personalidade tão antitéticos à pressão social não deveriam reaparecer em sociedades com ênfases tão diversas.” (MEAD, 2000, pg. 271). A autora aborda que se as diferenças fossem resultado de acidentes genéticos, os mesmos acidentes não se dariam com constância similar em culturas tão distintas, com métodos de educação acentuadamente contrastantes. (Mead, 2000). Ela sugere que para se haver uma sociedade que contemple os diversos valores culturais contrastantes, há de se reconhecer as variadas potencialidades humanas, e portanto, basear-se em uma estrutura social menos impositiva e arbitrária.

Para Ruth Benedict, normas e costumes pautam a vida dos indivíduos pertencentes a uma cultura. Neste tocante, a autora ressalta que a personalidade do indivíduo se constitui por valores que são transmitidos com base em padrões culturais, provenientes das gerações anteriores. *“Ninguém pode participar completamente em qualquer cultura se não tiver sido criado dentro de suas formas e vivido de acordo com elas; mas todos podem conceder que outras culturas têm, para os seus participantes, o mesmo significado que se reconhece na sua própria. (BENEDICT, 2000, p.49).*

Ruth Benedict (2000) expõe uma visão mais ampla sobre cultura, visando compreender a relação entre o indivíduo e a sociedade. Para a autora, cada sociedade possui padrões coletivos de *comportamento, sendo estes os parâmetros para o comportamento individual. Segundo ela, “o que na realidade liga os homens é a sua cultura, as ideias e os padrões que têm em comum”.* (Benedict, 2000, p. 28), Desta forma, para a autora, o indivíduo seria determinado pela sociedade. Benedict aponta em seu texto que existem dois tipos de indivíduos em uma sociedade, sendo os adaptados e os não adaptados. Assim, os adaptados se configurariam como aqueles que possuíssem o maior grau de normalidade definido pela sociedade. Os indivíduos cujas potencialidades convergem com o tipo de comportamento aceito pela sociedade são distinguidos, sendo favorecidos por ela. Todavia, os indivíduos que não se amoldam aos padrões de normalidade estabelecidos podem ser alvo de conflito e estigmatização.

4.3 O brincar de meninos e meninas

Segundo Quaresma (2010) é no brincar que a criança expressa suas fantasias internas, e, a depender da idade, estabelece regras que podem muitas vezes determinar os tipos de brincadeiras que são mais adequadas para os meninos e para as meninas.

No recreio na Escola Sistema, os meninos estavam a brincar de polícia e ladrão e as meninas brincavam de boneca. Welinton se aproxima das meninas e de mim, começa a observá-las e pergunta:

Welinton: *Por que menina gosta tanto de brincar de boneca?*

Maiara: Por que? você não gosta?

Welinton: Não, eu gosto de brincar de polícia e ladrão.

Janaína: Porque só pode brincar de boneca. Menino fica solto na rua, se suja todo. Eu gosto de roupa limpinha. Se tiver uma mancha, tem que lavar, lavar...

Podemos perceber que meninas e meninos tendem a não brincar da mesma maneira, pois, muitas vezes, as crianças fazem escolhas no ato de brincar baseadas em influências dos adultos. Para reforçar os estereótipos de gênero, os adultos costumam dar brinquedos considerados adequados para meninos ou para meninas. Ao perceberem as diferenças, as crianças passam a se dividir em grupos separados. Quaresma (2010) argumenta que a brincadeira de faz-de-conta é como um treino de atividades de papéis adultos. Na brincadeira de faz-de-conta, as diferenças de gênero possibilitam que meninos e meninas desenvolvam-se de maneiras distintas, porém igualmente adaptativas. As crianças passam a ter habilidades diferenciadas e desse modo, distinguem a conduta e as escolhas de acordo com os preceitos de gênero da sociedade a que pertencem.

O brincar permite à criança vivenciar o lúdico e descobrir a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo. É também colocado como um dos princípios fundamentais, defendido como um direito, uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças. (QUARESMA, 2010, p.5)

Em um dos dias do recreio divertido na Escola Sistema, os meninos começaram a correr pela quadra, enquanto as meninas estavam sentadas em círculo, brincando de salão de beleza. Tássio começou a brincar de salão também, pegou o secador de brinquedo de Jamile e começou a fazer de conta que secava o cabelo dela. A aproximação de Tássio com as meninas se deu a partir da minha chegada. Como ele sempre ficava ao meu lado, e as meninas também queriam que eu ficasse ao lado delas, ele foi permitido a se inserir do grupo.

Quaresma (2010) ressalta que, quando a escola permite a brincadeira livre, surgem elementos relevantes como: a incerteza ou a tomada de decisão pela criança. A brincadeira livre surge como possibilidade de experimentação, na qual não há a imposição do adulto. A brincadeira se configura, portanto, como de grande relevância

para o desenvolvimento infantil, pois possibilita às crianças modificarem e produzirem novos significados, conferindo um caráter ativo no seu processo de desenvolvimento.

“Na família, na escola, na mídia, as crianças são estimuladas, desde cedo, a demarcar e separar, em suas brincadeiras, as diferenças do universo feminino e masculino.” (Freire, 2012, pg. 4). As relações sociais construídas na escola são dinâmicas e imbricadas de valores. Estes podem ser percebidos nas falas dos sujeitos que fazem parte desse processo. (Freire, 2012)

As meninas da Escola Sistema brincam de maquiagem umas às outras com a maquiagem de Analu e de pintar as unhas. Enquanto Laise e Jamile brincam de boneca. Marcos, que estava no grupo dos meninos, começa a se aproximar do grupo das meninas cautelosamente e fica observando as maquiagens sendo feitas. A professora Solange levanta do banco e vem rapidamente, pegando no braço de Marcos e dizendo: “Marcos, passe pra cá. Vá brincar de vivo ou morto.” “Meninos, vão brincar de vivo ou morto. Venham aqui pra minha frente.”

Drumond (2010) argumenta que as crianças aprendem desde pequenas o que é ser menina ou menino, sendo a organização institucional da educação infantil baseada na heteronormatividade. As crianças não costumam questionar o porquê de não poderem brincar com o gênero oposto, elas apenas internalizam essas noções baseadas nas fronteiras socialmente instituídas. No entanto, em algumas das ocasiões relatadas acima, podemos notar que elas, muitas vezes, reagem de diversas formas subvertendo, com seus corpos e na interação com outras crianças, alguns estereótipos e expectativas estabelecidas de gênero.

Bourdieu afirma que a ordem masculina é inscrita implicitamente nos corpos, implicando nos “rituais coletivos ou privados”, definindo e excluindo, por exemplo, as mulheres dos espaços considerados masculinos e vice-versa. A situação a seguir retirada do diário de campo da pesquisa realizada na Escola Magia, podemos conferir como a família e a escola agem na demarcação dos espaços sociais e formação dos grupos:

Maiara: Vocês gostam de brincar de que?

Maria Lis: De amarelinha, pular corda e correr.

Maiara: Vocês brincam com todas as turmas?

Clara: Não.

Maiara: Por que?

Talita: A pró não deixa, porque são mais velhos.

Maria Lis: A gente brinca com as meninas. Os meninos brincam com os meninos.

Clara: A gente não quer ter amizade com os meninos.

Maria Lis: É.

Maiara: Por que?

Clara: Porque minha avó não quer que eu brinque com menino.

Maria Lis: Minha mãe não quer que eu brinque com menino, e meu pai. Minha mãe já disse que eu não posso mais brincar com menino, porque menino pode fazer alguma maldade com menina.

Maria Lis: Agora eu gosto de brincar mais com menina porque menina brinca de boneca, amarelinha.

Clara: Eu brinco mais com meu primo Dudu. Eu brinco com ele em casa.

Maria Lis: eu gosto mais de brincar de carrinho.

E os meninos costumam brincar de que?

Clara: Ah, os meninos gostam de ficar abusando a gente e de pedir merenda.

Ronaldo: Né nada.

Meninas: É sim.

Pergunto a Talita que tinha ficado quieta até então: você gosta de brincar de que?

Talita: Eu gosto de brincar de boneca, de jogar vídeo game, gosto de ficar fazendo contas, desenhar. Um dia eu quero ser estilista.

Maiara: E quem gosta de estudar mais?

Maria Lis e Clara: As meninas.

Talita: O menino que mais gosta de estudar é ele. (apontando para Madison).

Nesse sentido, há um aparato no qual visa a definição social da distinção sexual, incentivando práticas referentes a um sexo e coibindo as práticas ditas do outro sexo. As instituições sociais como a escola e a família objetivam a “progressiva masculinização do menino, de modo a prepará-lo para o mundo exterior. Assim com a feminilização das meninas de modo a prepará-la para o âmbito privado. Nesse processo dualista de construção do masculino e feminino, surgem os preconceitos aos que fogem do padrão estabelecido. De acordo com Finco (2010, p.127) “A Educação Infantil busca identificar padrões de normalidade quanto ao desempenho das crianças e estabelecer regularidades para a orientação da prática dos educadores.” As práticas educativas muitas vezes destoam da teorização política a respeito da igualdade entre os indivíduos, preservando assim, um caráter excludente.

4.4 Gênero, raça e posicionamento das crianças na estrutura social e econômica

Neste tópico, busco analisar outras categorias como, por exemplo, raça e classe. Esses marcadores sociais se interseccionam e contribuem para a vulnerabilidade social de certas categorias de sujeitos ou grupos sociais. Dessa maneira, tais categorias são de fundamental importância para o estudo do espaço escolar. Ainda neste capítulo, abordo a questão da violência, pois esta última se apresentou em diversas ocasiões na pesquisa empírica na escola Sistema e Magia, e é associada ao contexto social em que a escola se encontra.

A interseccionalidade versa sobre *“a forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras.”*

(Crenshaw 2002, p. 177). Nesse sentido, Crenshaw (2002) argumenta que a interseccionalidade envolve as implicações estruturais e dinâmicas da interação entre os marcadores sociais, criando situações de subalternização de alguns grupos sobre outros. Para Butler, *“a construção política do sujeito procede vinculada a certos objetivos de legitimação e de exclusão, e essas operações políticas são efetivamente ocultas e naturalizadas por uma análise política que toma as estruturas jurídicas como seu fundamento.”* (Butler, 2003, p.19). Entretanto, a autora argumenta que a dicotomia feminino/masculino é muitas vezes descontextualizada politicamente da constituição de raça e classe, sendo reproduzida a noção de identidade singular. Crenshaw (2002) argumenta que as experiências de subordinação das mulheres são, por vezes, ofuscadas por categorias como gênero e raça separadamente, dessa forma a vulnerabilidade interseccional continua desconhecida. Assim, para ela, as experiências específicas de discriminação não são analisadas de forma adequada, havendo uma invisibilidade nas questões relativas à marginalização das mulheres.

O preconceito em relação às meninas negras é manifestado nas falas e nas ações dos colegas, resultando no comprometimento na constituição da identidade dos sujeitos. Os (as) alunos (as) reproduzem os preconceitos e há a rejeição do grupo social. De acordo com Nogueira (2008, p.2), *“a diferença não é uma marca do sujeito, mas sim uma marca que o constitui socialmente, e se estabeleceu como uma forma de exclusão. Ser diferente na educação ainda significa ser excluído e/ou ser subrepresentado nas instâncias sociais”*. Na Escola Magia, a fala de Ramon para com Edna se revela preconceituosa:

Rian: Pô, ó o dente de Edna é deste tamanho. (gesticula com as mãos) Edna abaixa a cabeça triste e constrangida.

Clara: Fala com a pró, Edna, fala. Vai, Edna.

Rian olha com receio de que fale com a professora.

Clara: Diz a pró que ele lhe colocou apelido.

Rian: Eu não coloquei apelido, nada, só disse que o dente dela era grande.

Clara: Fala logo, Edna, vai. Mas Edna não fala.

Obs: Edna é uma menina negra e tem a arcada dentária expandida.

Nascimento (2011) argumenta que as violências simbólicas que ocorrem na escola são as atitudes exercidas por alunos ou por membros da escola, de modo a discriminar o outro. Assim, a violência simbólica se traduz na imposição proveniente da interiorização de valores da cultura dominante, que são reproduzidos nas relações entre os sujeitos. “O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima deste processo; considera a situação natural e inevitável e, assim, conforma-se a ela.” (NASCIMENTO, 2011, pg. 45). Isto é particularmente observável em relação às crianças.

Outra situação de preconceito entre as crianças aconteceu na Escola Sistema. No recreio, Janaína critica o cabelo da menina da turma do 3º ano B, a qual possui cabelos crespos e utilizava borrachinhas coloridas no cabelo.

Janaína: Gente, olha pra o cabelo de Raimunda.

Tássio: Gente, que horrível.

Nesse contexto, a reação de Janaína e Tássio implica numa rejeição e crítica ao cabelo de Raimunda. A atitude tem por intuito estigmatizar a menina. Entretanto, Janaína é branca e tem o cabelo cacheado. Tássio é pardo e possui o cabelo crespo, mas isso não o impede de que ele tenha o preconceito racial introjetado em seus valores. O fato demonstra que as duas crianças se pautam nos padrões de beleza hegemônicos, e desqualificam as características físicas da mulher negra. “É verdadeiro que as mulheres negras são socialmente desvalorizadas em todos os níveis. Inclusive esteticamente como é verdadeiro também que as mulheres brancas constituem o ideal estético feminino em nossa sociedade.” (CARNEIRO, 1995, p. 547).

Na perspectiva de Caldwell (apud Figueiredo, 2008, p.8), “o processo de aceitação e rejeição refere-se, invariavelmente, à aceitação do corpo e das características físicas do corpo negro.” Figueiredo (2008) argumenta que a percepção da raça se dá de maneira diferenciada sobre homens e mulheres, e aponta os estudos

de Gilliam que indicam que o cabelo é o cruzamento entre as categorias de gênero e raça. Ela ressalta que o cabelo é a característica que marca a raça, e é a característica que tem maior significado para mulher Gilliam (**apud** Figueiredo, 2008). Nesse sentido, Figueiredo acrescenta que:

A vivência do racismo é diferente para homens e mulheres. Os homens negros, sobretudo, os jovens negros estão mais expostos à violência física institucionalizada ou não; enquanto que as mulheres são mais vulneráveis a outro tipo de violência, [...] principalmente, as que estão relacionadas às representações sobre o corpo e à construção de padrões de beleza hegemônicos que desconsideram a existência da beleza negra. (FIGUEIREDO, 2008, p.12).

Segundo Suely Carneiro (1995) a construção da identidade do sujeito se dá a partir de um processo relacional, ou seja, da aproximação com o outro que é qualificado positivamente ou do afastamento do outro que é avaliado como diferente e qualificado negativamente. “Na tentativa de diminuir o medo e a ansiedade causados pela possível semelhança ou dessemelhança entre eu e o outro reproduzo imagens que me aproximem do positivo e me afastem do negativo.” (Carneiro, 1995, p.547). As noções de beleza são construídas socialmente, e, nesse processo, constroem-se estereótipos negativos acerca dos negros, havendo rejeição aos fenótipos dos mesmos. Abaixo, uma cena em que uma aluna é oprimida duplamente, pelo fato de ser mulher e pelo estigma ao seu cabelo que é um indicador racial.

Ramón começa abusar Juliana, enquanto ela faz o dever. Ele puxa o cabelo dela fortemente. Ela tenta empurrar o lápis no braço dele, que se esquivava. Welinton então fala:

Welinton: Ah..., olha como ficou o cabelo dela! (ri)

Ramón completa: Ficou parecendo uma bruxa! (ri)

Juliana fica entristecida, e volta a fazer a atividade, não tecendo comentários.

Juliana é negra, possui cabelo crespo e usa Black Power. Welinton é negro e possui cabelo crespo. Ramón é pardo e possui o cabelo liso.

Nesse sentido, Figueiredo argumenta (2008) que a mulher negra é oprimida duplamente, pois a desigualdade se dá por conta do gênero e da raça a que é

identificada. Considera-se então, que a estigmatização dos fenótipos da mulher negra é resultado da perversa lógica machista e racista seguida pelos sujeitos.

Na pesquisa empírica, além das desigualdades de gênero e raça, notou-se a desigualdade econômica existente, tornando-se necessário abordá-la, mesmo que minimamente. São vários os estudos e perspectivas acerca do conceito de classe social.

Na perspectiva de Juliana Anacleto dos Santos (2009), as classes referem-se aos posicionamentos fixos e estruturalmente definidos na esfera das relações sociais. Nesse sentido, para ela, a estratificação de classes se refere “A distribuição desigual dos poderes e direitos sobre os recursos produtivos básicos de uma sociedade, fator que influencia a vida dos indivíduos e a dinâmica das instituições” (SANTOS, 2002, p. 4). Assim, a classe determinaria o direito a tais recursos, delineando as vivências dos sujeitos. Os alunos da Escola Magia fazem parte da classe baixa, pois seus pais trabalham em empregos informais, possuem baixa renda e são moradores de periferias com menos infraestrutura urbana. Em alguns discursos da professora, ela afirma a posição social ocupada pelos alunos. Alguns pais e algumas mães se encontram desempregados (as), outros (as) conseguem empregos temporários.

De acordo com a professora, a diretora e a coordenadora da Escola Magia, algumas crianças fazem parte de famílias desestruturadas, que, segundo elas, são famílias que vivenciam conflitos familiares, além de enfrentarem problemas como a pobreza, e, portanto, a desigualdade social. Elas criticam os pais, em sua maioria, por não frequentarem as reuniões escolares, e não procurarem saber do desempenho da criança.

As duas escolas têm realidades bastante diferenciadas. Enquanto que a Escola Sistema tem toda uma estrutura de ensino e lazer, a Escola Magia não dispõe ou mesmo dispõe minimamente dos utensílios e materiais elementares para o bom funcionamento das aulas, como por exemplo, o livro didático para todos os alunos, caderno, caneta, lápis, etc, lousa em adequadas condições de uso, entre outros. Os alunos da Escola Sistema fazem parte de uma classe mais elevada em relação aos alunos da Escola Magia. Aqueles têm por rotina aulas de natação, inglês, música e dança, em sua maioria. Estes não usufruem desses privilégios. O preconceito de

alunos da Escola Sistema para com a escola Magia é evidente na fala, como podemos verificar a seguir:

Ao comentar com alguns meninos que realizo uma pesquisa na Escola Magia, Ramón fala: O ensinamento de lá não é bom, não.

Maiara: Porque você acha isso?

Ramón: Porque é escola pública.

Maiara: Isso não quer dizer que o ensino é ruim.

Vinícius: As salas lá são pequenininhas.

Maiara: Não, Vinícius, as salas de lá são amplas, inclusive, a sala da turma que eu pesquiso é maior do que essa. (Me referindo a sala deles, do 3º ano).

Observa-se a concepção e o imaginário que as crianças da escola particular tem a respeito da escola pública. Partem de uma noção prévia sem mesmo conhecer a escola.

Santos (2009) argumenta que a situação de classe sinaliza a disposição de bens, rendas dos sujeitos, o poder ou falta dele. Esses fatores determinam a posição dos sujeitos na estrutura social. Alguns alunos não possuem os materiais básicos pedidos pela escola, como por exemplo, caneta, caderno, borracha.

A professora da Escola Magia, em diálogo comigo, fala que Leonardo gerou um grande problema pra ela.

Liliane: teve um dia que Leonardo estava tão inquieto, circulando que eu falei assim:

‘Leonardo, sente aí, parece um macaco pulando de galho em galho.’ Sabe o que ele fez? contou pra mãe que eu havia chamado ele de macaco. Daí, a mãe falou para a moça da banca. Imagine...aí essa moça veio me dizer que a mãe de Leonardo estava falando que o filho tinha sofrido preconceito por mim, que era racismo. Aí o pai dele: ‘meu filho estava triste porque a senhora falou na

cara dele que se soubesse que ele era assim, não teria aceitado a matrícula. Eu tentei me explicar em reunião.’ Esse menino desestruturou a sala toda.

Trata-se de um aluno negro e de uma professora branca. O real sentido empregado pela professora não tem como ser certificado. Entretanto, o modo de a professora agir e falar com as crianças pode influenciar na configuração psicológica da mesma, e na constituição da sua identidade. De acordo com Moura, Souza e Oliveira (2000), o processo de constituição da identidade do indivíduo é dinâmico. Os autores consideram que o fato da sociedade ser preconceituosa influencia, muitas vezes, de forma negativa, na identificação e aceitação da criança com o seu grupo, fazendo com que esta última interiorize a ideia de que um grupo é superior ao outro. Para Nascimento (2011), a violência psicológica pode ser identificada nas palavras que possuem sentidos variados, e na entonação dada a elas.

Também de acordo com Guimarães (1996), a escola é reprodutora das experiências de conflitos, de violência e de opressão. Ele argumenta que a escola produz sua própria violência e indisciplina com os alunos. No decorrer da pesquisa sobre a socialização de gênero na Escola Sistema foram observadas situações de conflito entre as crianças, e entre estas e a professora. Notaram-se comportamentos agressivos e manifestações de violência em algumas circunstâncias.

Danilo e Tássio começam a abusar um ao outro, o que resulta em discussão. A professora percebe e reclama-os. Ela então, enfurecida, levanta Danilo com força, em um movimento brusco e o põe para fora da sala de aula. Ele não aceita e tenta entrar e passar pela professora.

Professora Solange: Você vai para onde?

Ele finge não ouvir. E continua a empurrá-la.

Professora: Eu vou deixar você voltar, mas se continuar, lhe coloco lá fora.

Depois de ele insistir muito para tentar passar contra a sua ordem, ela permite que ele retorne à sala.

Verifica-se o método agressivo da professora em relação ao menino. A professora se mostrou tão irritada, que não se intimidou com a minha presença. A violência se configura como uma relação de poder que impede o reconhecimento do outro. Entretanto percebemos também a não aceitação por Danilo em relação às determinações da professora, rebelando-se. Esses conflitos entre Danilo e a professora ocorrem por vezes, como mostra o relato a seguir.

A professora está fazendo a correção da atividade com as crianças. Quem mais participa são os meninos. Danilo começa a responder às questões gritando. A professora então fala:

Professora Solange: Não me grite, não!

Danilo: Grito mesmo!

Professora Solange: Épa, me respeite! Me respeite!

No espaço escolar são produzidos diversos tipos de violência, como por exemplo, a violência física, moral, psicológica, entre outras, que são desencadeadas tanto pelas professoras, quanto entre os (as) alunos (as). O conflito se dá quando há divergências de interesses, ou mesmo quando as normas estabelecidas são descumpridas. Nesse sentido, utiliza-se o conceito de conflito a partir da perspectiva de Cruz (2005) que o sugere como a manifestação de interesses divergentes, em que o (s) sujeito (s) visa (m) superar a resistência do outro (s), é permeado de agressividade, podendo gerar discussão, luta, entre outras manifestações de conflito.

Ramón está sentado na mesa. A professora, ao ver, se aproxima dele, arrancando-o da mesa, puxando-o pelo braço.

Professora Solange: Mesa é lugar de você sentar? (fala irritada e todos os alunos olham espantados.)

De acordo com Santos, a violência se configura:

Como um dispositivo de controle, aberto e contínuo. Força, coesão e dano em relação ao outro, enquanto atos de excesso, presentes nas relações de poder seja no nível macro, do Estado, seja no nível micro, entre os grupos sociais [...] a violência seria a relação social de excesso de poder que impede o reconhecimento do outro – pessoa, classe, gênero ou raça mediante o uso da força ou da coerção [...] SANTOS CITADO POR CRUZ, 2005, p.5)

Nessa perspectiva, Pupo (2007) argumenta que a violência é um dos procedimentos utilizados pelos sujeitos para organizar a sociedade, exprimindo seus valores e determinando o que é aceitável. A cena descrita a seguir apresenta uma forma de estigmatização do aluno pela professora, caracterizando-se como um tipo de violência psicológica.

A professora Silvia da outra turma entra na sala e começa a conversar com a professora Liliane. Algum tempo depois começa a observar Marcos que está brincando na hora da atividade e fala:

Silvia: Ó pra Marcos, não quer nada!

Professora Liliane: Deixa Marcos, a mãe de Marcos não tá nem aí pra ele, eu que vou tá?

Professora Liliane: Pra que você vem, Marcos? Por que ao invés de vir não fica em casa? Porque Marcos não tá fazendo o dever e conversando. Vá fazer seu dever, seu relaxado!

Nessa situação descrita, a professora utiliza de termos para desqualificar o menino perante todos e de métodos agressivos. Para Rita de Cássia Souza Nascimento (2011), a violência psicológica pode ser identificada nas palavras que possuem sentidos variados e na entonação dada a elas.

Essas práticas remetem ao fato de que uma criança pode ser vitimizada pelos professores, através de atos que podem ser caracterizados como violência psicológica. A violência psicológica é favorecida por não deixar marcas físicas e, muitas vezes, ser confundida com comportamentos tolerados e aceitos

pela sociedade. É caracterizada por situações que imprimem medo, ansiedade, terror, pânico, coerção que promovem um grande sofrimento psicológico à criança. Nesse caso, o adulto pode utilizar-se de diversos procedimentos como depreciar a criança, bloquear seus esforços de auto aceitação, ameaçar abandoná-la ou fazer outros tipos de ameaça, provocando, através do medo e da ansiedade, o sofrimento psicológico (NASCIMENTO, 2011 p.17).

A violência sofrida pela criança na escola, seja ela psicológica ou física, interfere no seu desenvolvimento, nas suas relações e na sua constituição enquanto sujeito. Por representarem uma relação de autoridade, as crianças, por vezes, internalizam e se conformam com situações como essas, legitimando as ações do professor. Desse modo, as concepções que o professor tece em relação a criança influencia em sua avaliação de si mesma. Para Bourdieu (ano), ao compartilhar dos esquemas de dominação aceitando as estruturas a que são impostos, os dominados legitimam a submissão. Essa relação social de dominação se faz possível através do processo de socialização que institui as diferenciações de acordo com a noção de divisão dominante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do entendimento do gênero enquanto categoria analítica e constitutiva das relações sociais, do respaldo em teorias e na pesquisa empírica, pode-se inferir algumas conclusões às questões levantadas. Buscou-se analisar a socialização de gênero na educação infantil, considerando o caráter histórico da instituição escolar e do seu modelo pedagógico. A análise se centrou nas práticas educativas, com vistas a saber se elas reforçam ou não os padrões de comportamento de gênero entre as crianças, atuando, assim, na formação de suas identidades, bem como nas formas de resistência e transgressão pelos alunos (as) aos padrões estabelecidos.

O capítulo I visou analisar a Educação Infantil como meio propulsor da inserção da criança na sociedade, buscando entender como atuam as práticas educativas no processo de socialização. Nesse capítulo também abordou-se sobre o Programa “Escola Sem Partido”, tendo este por escopo a proposição de princípios que devem orientar a educação nacional e limitar a liberdade no ato de ensinar.

No capítulo II, buscou-se apresentar os campos de pesquisa, sendo estes, a escola pública Magia e a escola privada Sistema, apresentando suas características e diferenciações. Também discorreu sobre a inserção da pesquisadora nos campos de pesquisa, apresentando as facilidades e dificuldades deste processo. Seguidamente, tratou-se das principais categorias que baseiam este trabalho, revelando os discursos do corpo docente da escola pública e da escola privada frente a questão da diferença, como gênero e raça, trazendo também as cenas empíricas observadas no período da pesquisa.

O capítulo III discorreu sobre Gênero e o controle da escola, analisando a construção da identidade a partir da diferença. Nesse sentido, os dados indicaram que tanto a Escola Sistema quanto a Escola Magia utilizam de diversos mecanismos para instituir a diferença entre os sujeitos. Percebe-se, de forma explícita, a conservação do pensamento tradicional do corpo docente da Escola Magia, evidenciado tanto nas práticas cotidianas quanto nos discursos proferidos pelo mesmo. A Escola Sistema, por sua vez, tenta passar uma noção de respeito às diferenças, entretanto, é possível apreender nas falas a reprodução dos preceitos normativos de forma sutil como também nas práticas educativas. Ambas as escolas tentam inscrever normas nos

corpos de meninas e meninos baseadas em noções dicotômicas de gênero, esforçando-se para distinguir comportamentos e habilidades nos sujeitos. Assim, os sujeitos vão se identificando e se constituindo como meninos e meninas a partir das representações sociais. A diferença nas escolas é tratada como desigualdade, não havendo práticas para inserir os desviantes dos padrões de gênero. Estes são estigmatizados pelas outras crianças e pelos adultos, ao invés de serem incluídos, mesmo que as diretrizes constitucionais apontem para a inclusão dos diferentes sujeitos.

Os dados demonstraram que não existem práticas educacionais sobre as questões de gênero nas Escola Sistema, ainda que seja alegado pela diretora que as professoras passam por capacitações sobre como lidar com as diferenças, assim como também, ser argumentando pela Coordenadora a importância da igualdade de gênero. A Escola Magia também não dispõe de práticas educacionais sobre as questões de gênero. Sobre essa última, infere-se que isso decorre da falta de entendimento do corpo docente sobre gênero enquanto uma importante categoria no processo de constituição da criança, bem como da falta de interesse da Secretaria de Educação em incorporar o tema na grade curricular e no treinamento dos professores.

No capítulo IV, tratou-se do processo de socialização na construção da identidade e a autonomia da criança frente ao disciplinamento da escola. Foram apresentadas situações em que as crianças não se intimidavam com a hierarquia existente e burlavam as normas estabelecidas pelos adultos. Assim, comprovou-se que elas não só reproduzem regras impostas pelos adultos, mas também produzem suas próprias regras e significados, tanto nas brincadeiras como nas experiências cotidianas. Abarcou-se na análise o brincar de meninos e meninas em ambas as escolas para compreender as relações e as concepções (re) produzidas pelas crianças. Ainda neste capítulo, buscou-se entender o processo de construção da identidade da criança, sinalizando marcadores sociais, como gênero, classe e raça, e a interseção entre estes, com base nos campos etnográficos. Observou-se que a professora e as crianças agiam com discriminação e estigmatização em relação aos que não se enquadram nos padrões socialmente aceitos. Nessa perspectiva, Louro (2000) enfatiza que a sociedade tem por referência o “homem branco, heterossexual e de classe média. Essas noções implicam na construção da identidade do indivíduo

e no seu reconhecimento enquanto pertencente a um grupo social. O processo de reconhecimento do outro se dá a partir da identificação com o “eu” e da nossa localização na sociedade. Nas escolas a alteridade desencadeava, por vezes, no conflito, e situações de violências física, moral e psicológica foram evidenciadas.

Contudo, o trabalho demonstrou que o controle da Escola Sistema e da Escola Magia sobre os corpos das crianças se apresenta a partir do estabelecimento de limites entre o feminino e o masculino e pelo reforço de características esperadas para cada gênero. As relações observadas se dão a partir de complexas relações de poder. Percebeu-se, por vezes, que houve a tentativa das escolas em ocultar as desigualdades existentes, podendo assim, decorrer na continuidade das noções hegemônicas de relações de gênero.

O estudo sobre a socialização de gênero entre crianças se mostra de fundamental importância para entender as formas de controle exercidas sobre meninos e meninas bem como as formas de resistências e transgressões dos (as) mesmos (as) aos padrões estabelecidos. Segundo César (2009), o processo educacional das escolas é marcado por exclusões e desigualdades e, as variadas formas de resistência às normatizações configuram-se, antes de tudo, como um ato político.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 4 abril 2013.

AVILA, H. A; TONELI, M. J. F; ANDALÓ. Professores/ as diante da sexualidade-gênero no cotidiano escolar. **Posologia em Estudo**, vol.16, nº2, 2011, abril/julho de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v16n2/a12v16n2.pdf>.

BENEDICT, Ruth. Padrões de Cultura. Edição Lisboa, Rio de Janeiro, 2000.

BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. Editora Art Line, Rio de Janeiro, 1999.

BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Vol. 2. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

_____. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação**

Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998c. 2 v.

BRUINI, E. C. Relações de gênero na escola. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Zr5QiTd07_cJ:educador.br/asilescola.com/etica/relacoes-genero-escola.htm+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro, 2003.

CALARESI, B. O; PRADO, P. D. **Crianças pequeninhas e relações de gênero na Educação Infantil**. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br/siicusp/cdOnlineTrabalhoVisualizarResumo?numeroInscricaoTrabalho=2855&numeroEdicao=19>> Acesso em 04/08/2013.

CARVALHO, M. E. P. **Modos de educação e relações escola-família**. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf> Acesso em: 6 março 2013.

CAVALCANTE, Vanessa; DANTAS, Marcelo. **Pesquisa qualitativa e quantitativa**. Recife, PE, 2006. Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e comunicação. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/14344653/Pesquisaqualitativaequantitativa>>. Acesso às 17h53min de 28 de novembro de 2013.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Gênero, Sexualidade e Educação: Notas para uma Epistemologia*. Editora UFPR, 2009.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro:Zahar,200.

CRENSHAM, K. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero**. Rev. Estud. Fem., Jan 2002, vol.10, no.1, p.171-188. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em:

CRUZ, T. M. **Relações de Gênero, Conflito e Violência nas Séries Iniciais**. In: Anais da 28º Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu- Minas Gerais, no período de 16 a 19 de outubro de 2005. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ss8JwGcdyoJ:28reuniao.anped.org.br/textos/gt14/gt14452int.rtf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>.

DRUMOND, V. *É de menina ou de menino? Gênero e sexualidade na formação da professora de educação infantil*. **Diáspora, diversidade, deslocamento**, nº 9, 2010, Fazendo gênero. 2010. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:DDvfTKneEucJ:www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278281542_ARQUIVO_artigoViviane.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br.

DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia*. Ed. Hedra, São Paulo, 2011.

ENTRE Aspas. Entrevista com Miguel Nagib e Silvia Moraes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XU9Jh9apYIE>. Acesso em: 5 de março de 2017.

EXPRESSÃO Nacional. Entrevista com Miguel Nagib, Glauber Braga, Marcos Rogério e Deborah Duprat. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=233e1REG3oU>. Acesso em: 03 de março de 2017.

FIGUEIREDO, A. L. S. Dialogando com os estudos de Gênero e raça no Brasil. In: Osmundo Pinho e Livio Sansone. (Org.). *Raça: Novas perspectivas antropológicas*. Salvador: EDUFBA, 2008, v. , p. 7-44.

FREIRE, M. A. M. *As relações de Gênero entre crianças na educação infantil*. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/gepss/article/download/3881/3096>.

FINCO, D. *Socialização de Gênero na Educação Infantil*. Anais da 28º Reunião Anual da ANPEd, realizada em Caxambu- Minas Gerais, no período de 16 a 19 de outubro

de 2005. Disponível em:
<http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST10/Daniela_Finco_10.pdf>. Acesso em 03/08/2013.

Foucault, M. **História da Sexualidade**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 6a edição, Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque, 1996.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

JULIA, D. **A Cultura Escolar como objeto histórico**. 2001. Disponível em:
<<http://rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281>> Acesso em: 10 fev. 2013.

GOMES, C. R. Educação e gênero: a construção das identidades de gênero dos alunos de 1ª. à 4ª. série da rede municipal de ensino de Aracaju (SE). In: Cadernos de pós-graduação, São Paulo, v. 5, nº 1, p. 13-21,2006.

KISHIMOTO, M. T; TIEMI, A. **Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca**. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000300011> Acesso em: 10 fev. 2013

KREFTA, S. **Metodologia de ensino e educação infantil: algumas considerações sobre a trajetória da escola infantil no Brasil**. 2011. Disponível em:
<<http://www.pedagogia.com.br/artigos/metodologiadeensino/>> Acesso em 11 março 2013.

JACOEL, A. S. C. Gênero, raça e ascensão social. In: **Estudos Feministas**. Vol.3, nº2. 1995, p.544-552.

LOURO, G. L. **A Construção Escolar das Diferenças**. In: Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista - Petrópolis, RJ /: Vozes, 1997.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas**. Minas Gerais.2007

_____. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogias da Sexualidade.** In: LOURO, G. L. O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª Edição. Belo Horizonte 2000.

MACHADO, C. A. S. **A Pesquisa sobre as Práticas de Educação Infantil:** Investigando as Micro Relações Sociais.

MEAD, Margareth. Sexo e Temperamento. Editora Perspectiva, São Paulo, 1950.

MEYER, D. E. **Gênero e Sexualidade na Educação Escolar.** In: Gênero, Sexualidade e Currículo. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf.> Acesso em 01/08/2013.

MISKOLCI, R. **A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização.** Sociologias (UFRGS), v. 21, 2009.

MOORE, H. Compreendendo sexo e gênero. In: INGOLD, T. (org) Companion Encyclopedia of Anthropology, London, Routledge, 1997 (ver em mimeo a tradução de Júlio de Assis Simões.

NASCIMENTO, R. C. S. **Entre xingamentos e rejeições:** um estudo da violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem. 2011. 234 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OILIVEIRA, A. M; SOUZA, F. L; MOURA, D. **Identidade racial na educação infantil: o que pensam as professoras acerca da educação das relações raciais e da construção de uma autoimagem positiva da criança negra?** Disponível em: http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.2/identidade%20racial%20na%20educacao%20infantil.pdf

PIRES, J. G. C.; MAIO, E. R. **Questão de Gênero em uma Brinquedoteca da Educação Infantil.** Anais da Semana de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. vol. 1, nº 1, 2012, Maringá. 2012. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/semanadepedagogia/2012/pdf/T6/T6-005.pdf>.

PUPO, K. R. **Questão de gênero na escola.** Programa Ética e Cidadania.- construindo valores.- Brasília: MEC/SELF, 1998.

_____ **Violência moral no interior da escola:** um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero. 2007. 229 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

QUARESMA, P. M. A. A relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil segundo professoras. Pernambuco, 2010. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/110.pdf>.

REIS, R. **O corpo tem seu lugar na escola.** Salvador: EDUFBA, 2011.

RIBEIRO, P. S. Preconceito de classe social. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Y9yuUrT0AGsJ:www.brasil.escola.com/sociologia/preconceito-classe-social.htm+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSENDO, Ana Paula. A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Ed. Covilhã, 2009.

SALA Debate. Entrevista com Miguel Nagib e Fernando de Araújo Penna. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=J2v7PA1RNqk>. Acesso em: 5 de março de 2017.

SANTOS, J. A. A relevância de classe no debate da desigualdade-classe social e gênero, interseções. 2009. Disponível em: http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/qt4/sessao2/Juliana_Santos.pdf. Acesso em:

SILVA, S. C. V; MACHADO, C. A. S. **A pesquisa sobre as práticas de educação infantil:** investigando as micro relações sociais. Anais da 30ª Reunião anual da ANPED realizada em Caxambu- Minas Gerais, no período de 7 a 10 de outubro de 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3461--Int.pdf>.

SILVEIRA, L. M. de O. B; Wagner, A. **Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 13, Número 2, Julho/Dezembro de 2009. 283-291. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a11.pdf>. Acesso em 01/08/2013.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem ao objeto de ensino.** 1997. Disponível em: < educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf> Acesso em 15 fev. 2013.

SCOTT, J. **“Gênero: uma categoria útil de análise histórica”**. Educação e Realidade, 20/2, 1995, pp.71-99.

SILVA, S. C. V; MACHADO, C. A. S. A pesquisa sobre as práticas de educação infantil: investigando as micro relações sociais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3461--Res.pdf>> Acesso em 8 maio 2013.

SOUZA. J. F. Gênero e Sexualidade nas Pedagogias Culturais: Implicações para a educação infantil. 1995. Disponível em: http://www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_gensex/SexualidadeInfantil.pdf. Acesso em: 02/08/2013.

VAZ, A. F; MOMM, C. M. **Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas.** 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000300017&script=sci_arttext> Acesso em 27 abril 2013.

VIANNA, C. FINCO, D. **Meninas e meninos na educação Infantil:** uma questão de gênero e poder. 2009. Disponível em< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-83332009000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 02/08/2013

WAGNER, A; SILVEIRA, L. M. de O. Relação família-escola: práticas utilizadas por pais e professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá vol. 13, nº2, 2009, 283-291, julho/dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/v13n2a11>.

Anexo I: **Roteiro para a entrevista realizada com a diretora.**

- 1) Como são instituídas as práticas educacionais dessa escola a respeito da socialização de gênero entre os alunos? Vocês tentam inserir ou recuperar os alunos que diferem dos comportamentos de gênero tidos como normais pela sociedade?
- 2) Os professores reservam aulas pra falar sobre isso com os alunos?
- 3) Tudo que é posto ao alcance das crianças, no caso os brinquedos, antes passa por uma análise da senhora ou dos professores para a permissão dos brinquedos.
- 4) Quais as atitudes diante os que diferem do padrão de gênero

Anexo II: Roteiro para a entrevista realizada com a professora.

- 1) As crianças tem a liberdade de escolher os brinquedos na hora de brincar?
- 2) Existe a classificação “brinquedos para meninos e brinquedos para meninas”?
- 3) No dia de trazer o brinquedo para a escola, o que as crianças costumam trazer trazem?
- 4) As professoras interferem nas brincadeiras?
- 5) Quais os brinquedos mais disputados pelas crianças?
- 6) Qual a sua atitude quando uma menina tem um comportamento agressivo? Você encara isso como normal ou a repreende por ser menina?
- 7) Se um menino escolhesse um brinquedo que é considerado de menina (seja boneca, panelinha, ferro), qual atitude você tomaria?