

EDUCAÇÃO & GÊNERO

Estudos Multidisciplinares

MAURÍCIO PEREIRA BARROS
(organizador)

2022

EDUCAÇÃO & GÊNERO

Estudos Multidisciplinares

EDUCAÇÃO & GÊNERO

Estudos Multidisciplinares

Maurício Pereira Barros
(organizador)

BOA VISTA/RR
2022

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Ba5 BARROS, Maurício Pereira (organizador).

Educação & Gênero: Estudos Multidisciplinares. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 263 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-998359-4-0
https://doi.org/10.5281/zenodo.7439162

1 - Brasil. 2 - Educação. 3 - Gênero. 4 - Estudos de Caso.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2022

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 09

CAPÍTULO 1 |
O Brincar, as Intervenções e as Transgressões de
Gênero no Campo Infantil 15

CAPÍTULO 2 |
Essa Brincadeira é de Menino ou Menina?
Cenas de Gênero na Educação Infantil 41

CAPÍTULO 3 |
Gênero e Educação Infantil:
Entre Princesas e Príncipes há Crianças que Brincam e Sonham 65

CAPÍTULO 4 |
Como Acontece a Dança no Ensino Médio:
Reflexões sobre Estereótipos de Gênero e Movimento 95

CAPÍTULO 5 |
Impactos das Rodas de Conversa Sobre uma
Sociedade Contemporânea: Discutindo Gênero no Ensino Médio 125

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 |
Falando de Raça e Gênero no Contexto Educacional:
Pesquisando Singularidades com Crianças Meio a Diversidade 145

CAPÍTULO 7 |
Vamos Falar de Religião e "Ideologia de Gênero"?:
Uma Perspectiva a Partir do Plano Nacional de Educação (PNE) 171

CAPÍTULO 8 |
A Equidade de Gênero no Contexto Universitário:
Uma Revisão Integrativa Baseada no Estado da Arte 193

CAPÍTULO 9 |
Diálogo Sobre Gênero, Sexualidades e
Diversidades: Um Diálogo no Contexto Acadêmico 211

CAPÍTULO 10 |
A Importância de Não se Negligenciar o
Gênero e a Sexualidade na Formação Inicial em Pedagogia 231

SOBRE OS AUTORES | 253

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Este livro tem o caráter de realizar uma introdução aos estudos de gênero no campo educacional. Apresenta conceitos e teorias recentes no campo dos estudos de gênero contemplando toda a educação básica e superior de ensino em sua conjuntura. Estuda ainda as relações do gênero com a sexualidade, as redes do poder, raça, classe, a busca de diferenciação e identificação pessoal e suas implicações com as práticas educativas atuais. Tanto serve de material para estudantes como para professoras/es, como incentivo amplo à iniciativa feminista e de outros grupos.

Esta obra contempla a capacidade de despertar e agregar novos pesquisadores e pesquisadoras por meio do trabalho coletivo. Os autores aqui nos lembram que desconfiando da naturalidade com a qual feminilidade e masculinidade, maternidade e paternidade são tratadas tanto na cultura quanto pelo próprio sujeito, a psicanálise e as reflexões críticas da história, da sociologia e dos estudos de gênero convergem num método que lê nos não ditos a verdade que a ordem dominante tenta silenciar.

O livro oferece um enredo acessível aos estudos modernos de gênero, cobrindo pesquisas empíricas das mais importantes partituras do campo educacional, além de criticas emergenciais as teorias de cunho político. Assim como introduz o campo, os/as autores/as fornecem um poderoso arcabouço contemporâneo para a análise do tema, com atenção especial forte às questões globais, destacando o caráter multidimensional e interdisciplinar dessas relações, as pontes entre a vida pessoal a estruturas organizacionais de larga escala, e apontam como as políticas de gênero se transformam em situações de mudança.

Objetiva-se nessa obra, possibilitar o acesso ao conhecimento científico, discutir questões que envolva a diversidade

sexual, discriminação, preconceitos e estudar como o tema é abordado nos livros de literatura infantil e nos demais segmentos da educação básica e superior de ensino. Os procedimentos metodológicos utilizados no livro é caracterizado pelos autores como uma análise sobre uma pesquisa-ação participativa, ao considerar a pesquisa um instrumento de "(re)construção" do conhecimento do ponto de vista ético, bem como um instrumento privilegiado para a realização de investigações sobre a escola e a prática docente por meio de problematizações.

A obra aqui apresentada é, sobretudo fruto e contribuição direta de estudos realizados pelo organizador durante suas vivências no campo cientifico, e sua trajetória enquanto professor pesquisador, e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB), afinal, enquanto profissionais críticos, nos tornamos aptos a comparar métodos de ensino, refutar teorias e produzir novos conhecimentos. Portanto, gênero é uma produção engajada que se move da experiência pessoal em direção a problemas sociais e globais, oferecendo uma perspectiva única sobre as questões de gênero presente na atualidade.

Precisamos pensar o gênero também como construção social, que nos permita ver a diversidade de diferentes formas de manifestar a feminilidade e a masculinidade. Esse olhar nos faz perceber que podemos transitar entre os estereótipos do masculino e do feminino em momentos nos quais somos muitas vezes extremamente sensíveis e insenssíveis.

A estruturação do livro, apresenta dez capítulos em seus mais variados segmentos do gênero dentro do contexto educacional vigente. A proposta motriz é quebrar alguns conceitos enraigados e segmentos esteriotipados quanto aos tabús ainda existentes no campo institucional. Considerando que gênero refere-se aos modos como as pessoas vivem socialmente, o sexo masculino e o sexo feminino, e que estes modos são apreendidos através da cultura em

todos os espaços sociais, sejam eles espaços institucionais ou não, entende-se que a escola atua como um dos ambientes mais importantes nessas aprendizagens.

A propostas do livro, apresenta ao leitor a importância das discussões sobre Gênero em meio à Diversidade, primando a discutir o modo como determinadas representações étnico-raciais e de gênero são construídas por estes alunos, e reiteradas como verdades absolutas no ambiente da educação básica. A obra contempla ao público universitário e profissional e todas as demais pessoas motivadas a compreender o intrincado universo das relações de gênero na interface com os direitos sexuais. Socializando tais saberes buscamos fomentar o diálogo amoroso nas relações intrafamiliares e nas instituições de ensino e, assim, incentivar a horizontalidade nas relações de gênero.

Prof. Maurício Pereira Barros

(organizador)

CAPÍTULO 1

O Brincar, as Intervenções e as Transgressões de Gênero no Campo Infantil

O BRINCAR, AS INTERVENÇÕES E AS TRANSGRESSÕES DE GÊNERO NO CAMPO INFANTIL

Maurício Pereira Barros
Laíse de Souza Nascimento
João Bosco Pinheiro Ribeiro
Helan Sousa

Nas últimas décadas tem sido percebível uma preocupação e estudo no que se refere à Educação Infantil. À educação destinada as crianças brasileiras como prioridade tem sido colocada nos debates nos mais diferentes campos de estudos e conhecimentos, além das políticas públicas. Desse modo, a Constituição Federal do Brasil de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 buscam garantir às crianças brasileiras de 0 a 5 anos de idade, o direito de serem educadas fora de casa, sendo em creches e pré-escolas. A Educação Infantil (creche e pré-escola), primeira etapa da Educação Básica, marca o início da experiência discente, quando as crianças terão oportunidade de conviver em um grupo social mais amplo, em uma instituição com características diferentes das do meio familiar.

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. Trata-se de um universo com características próprias, voltadas para crianças pequenas. Uma formatação com espaços, tempos, organizações e práticas

construídas no seio das intensas relações entre crianças e entre crianças e adultos. Segundo Ana Lúcia Goulart de Faria (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 da creche e pré-escolas 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 especiais, pobre, rica, de classe média, católica, umbandista, atéia, "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 (FARIA, 2006, p. 87).

Então, é notório a interação entre as diversidades humanas, sendo espaços diversos e essas questões precisam serem evidenciadas nos contextos infantis. Assim, o direito a uma Educação Infantil de qualidade inclui a discussão de relações/questões diversas e intensas, entre elas, as questões de gênero. As relações das crianças na Educação Infantil apresentam-se como uma das formas de introdução de meninos e meninas na vida social, principalmente porque oferecem a oportunidade de estar em contato com crianças oriundas de classes sociais, religiões, etnias, valores, comportamentos diversos, interagindo e participando nas construções sociais.

A Educação Infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se

impõem à conduta dos/as pequenos/as, os limites sociais e psicológicos. É o emblema no qual a cultura inscreve seus signos. No convívio com os/as outros/as – educadores/as e colegas –, o corpo ganha destaque: os gestos, os movimentos e as posturas são alinhavados socialmente; ganham determinado lugar e uma imagem, segundo padrões de conduta e valores culturais em que cada criança se insere.

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.

Torna-se, assim, indispensável pensar sobre práticas, habilidades e configurações corporais infantis e também sobre os modelos cognitivos nelas referenciados, como relações sociais de gênero, processadas, reconhecidas e valorizadas na e pela cultura na qual se inserem. É importante perguntar como esses mecanismos se fazem presentes na educação de meninas e meninos; de que maneiras são inscritos em seus corpos, de modo à normatizam, disciplinam, regulam e controlam seus comportamentos, posturas, verdades e saberes.

Homens e mulheres adultos educam crianças definindo em seus corpos diferenças de gênero. As características físicas e os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia-a-dia na Educação Infantil. O que é valorizado para a menina não é, muitas vezes, apreciado para o menino, e vice-versa (FINCO, 2003).

Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponderem às expectativas de modos singulares e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Muitas vezes, instituições como família, creches e pré-escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado "mais adequado", manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. Meninas e meninos são educadas/os de modos muito diferentes, mesmo sejam irmãos de uma mesma família, sejam alunos/as sentados/as na mesma sala, lendo os mesmos livros ou ouvindo a mesma professora. A diferença está nas formas aparentemente invisíveis com que familiares, professoras e professores interagem com as crianças.

As distinções podem ser percebidas, mas não são fixadas na característica biológica apresentada ao nascer. Os significados de gênero – habilidades, identidades e modos de ser – são socialmente configurados, impressos no corpo de meninos e meninas de acordo com as expectativas de uma determinada sociedade. Se, por um lado, é possível observar o controle da agressividade na menina, o menino sofre processo semelhante, mas em outra direção: nele são bloqueadas expressões de sentimentos de delicadeza, ternura, sensibilidade e carinho.

Os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, simbologias e intenções. As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais e determinando os corpos infantis: meninos e meninas têm no corpo a manifestação de suas experiências.

Egle Becchi (2003) fala-nos de uma "linguagem dos gestos": gestos ligados ao dia-a-dia, gestos do ato de brincar; gestos do corpo pelos movimentos corpóreos de aproximação, contato e exploração.

Para a autora italiana, muito ainda deve ser estudado sobre linguagem gestual, uma "didática dos gestos", que penetra e caracteriza a pedagogia: o uso do corpo acariciado ou punido, as estratégias de voz: o tom, o canto, o grito.

Contudo, pouco se questiona do caráter desse processo e afirma-se que se trata de um caráter de fato natural, ligado ao sexo biológico. As transgressões que se apresentam, por mais numerosas que sejam, são consideradas exceções, e assim o preconceito não chega sequer a ser arranhado. Ao tratar o tema das relações de gênero na infância, a partir de uma perspectiva não-adultocêntrica, foi possível aproximar e enxergar melhor as transgressões das fronteiras de gênero. Esta perspectiva possibilitou uma outra forma de reflexão sobre as relações de gênero, permitindo visualizar novas possibilidades de ser menino e de ser menina.

Existem diferenças na forma de como meninos e meninas estão sendo educados/as na pré-escola? O que é imposto para meninas e meninos que vivem em um ambiente coletivo e público da pré-escola? Dentre aquilo que lhes é imposto, o que meninas e meninos estão produzindo, questionando e contrariando? Quais os sentimentos causados, quando um menino pede uma boneca ou veste um vestido de noiva? Como é vista aquela menina que não usa a cor rosa e possui comportamentos mais agressivos ou que vive jogando futebol no meio dos meninos? Quais práticas pedagógicas estão sendo tomadas em relação àquelas crianças que contrariam as expectativas determinadas para cada sexo? Como estão sendo rotulados meninos e meninas que contrariam as expectativas dos/as adultos/as e que fogem dos padrões de comportamentos considerados "típicos" para o seu sexo? Quais são as estratégias de resistência das crianças aos poderes arbitrários impostos pelas professoras? Como esses meninos e meninas constroem seus valores, suas regras, suas identidades de gênero diante dessa relação com as professoras?

A partir destes questionamentos, este artigo tem como objetivo revelar e analisar o espaço de convívio e confronto em que profissionais e crianças desenvolvem múltiplas e complexas interações, desvendando e interpretando seus sentidos e os significados sobre as questões de gênero. Analisar e discutir as formas como as relações sociais se estruturam e constituem um conjunto de relações hierárquicas que causam condições de inferioridade e subordinação em relação a meninas e meninos. E oferecer subsídios para a programação de práticas educativas não sexistas, que possam combater as desigualdades de gênero.

Desse modo, apresentamos neste artigo algumas reflexões da pesquisa de mestrado sobre gênero e parte desses reflexos na Educação Infantil como espaço de confronto e convívio com as diferenças (FINCO, 2010), realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Petrolina – PE/Brasil. Assim, nos mostram as complexas interações entre as crianças que transgridem as fronteiras de gênero e suas professoras na Educação Infantil. Tais reflexões intencionam compartilhar sentimentos de inquientação sobre as questões de gênero nas infâncias.

ASPECTOS RELATIVOS À METODOLOGIA

A escolha dos procedimentos metodológicos que conduziram essa investigação partiu do princípio de que a criança é um ser que se constitui socialmente, o que orientou a decisão por uma pesquisa de cunho etnográfico. Os procedimentos metodológicos baseiam-se em pesquisas brasileiras realizadas com crianças pequenas freqüentando ambientes coletivos na esfera pública (BÚFALO, 1997; GOBBI, 1997; PRADO, 2006) que consideram as crianças como interlocutoras nas pesquisas e como agentes de reconstrução social e cultural.

Estas pesquisas apresentam como referência o campo de estudos da Sociologia da Infância, que toma a criança como uma construção social específica, que tem uma cultura própria e merece ser considerada nos seus traços peculiares. Essa construção social da infância aponta um novo paradigma, pois leva em conta a infância como uma construção social, que não pode ser inteiramente separada de outras categorias de análises, como classe social, ou sexo, ou pertencimento étnico.

O estudo de trabalho de campo contou com a observação no cotidiano de seis turmas de crianças de 3 a 5 anos, em uma pré-escola na cidade de Petrolina, onde procuramos conhecer o seu dia-a-dia; a organização das atividades, das brincadeiras e dos espaços utilizados; as relações entre adultos, entre adultos e crianças e entre as crianças. As idas a campo iniciaram no ano de 2020 e foram até meados de 2022, com a freqüência de uma a duas vezes por semana, em dias alternados. No final desse período, foram aplicadas as entrevistas com as oito professoras que participaram da pesquisa. Por meio da observação participante tornou-se possível acompanhar e registrar vivências e experiências relacionadas às questões de gênero protagonizadas pelas crianças e suas professoras.

Assim, a escolha pelas contribuições do método etnográfico, se justifica no interesse pela interpretação do entendimento que as crianças têm do mundo, ou seja, um mundo autônomo e não apenas o reflexo do início do desenvolvimento da cultura do adulto. As observações de campo e as reflexões teóricas suscitadas pela bibliografia foram a base para a organização das entrevistas, que partiram de um mapeamento do quadro de professoras da pré-escola e de um roteiro semi-estruturado, com perguntas pré-formuladas em relação às práticas educativas na Educação Infantil e às questões de gênero na infância, a fim de investigar quais saberes a professora utiliza para lidar com as meninas e os meninos.

BRINCADEIRAS, INVENÇÕES E TRANSGRESSÕES DE MENINOS E MENINAS

A investigação partiu da perspectiva sócio-cultural, que permitiu centrar o olhar nas formas de controle dos corpos infantis, processo este social e culturalmente determinado, permeado por um controle sutil, muitas vezes por nós desapercebido. Teve como base o conceito de gênero para analisar as interações adulto-criança, criança-criança no espaço coletivo e público da pré-escola, e observar como são construídas as diferenças determinadas pelo seu sexo.

Ao utilizar o gênero como categoria de análise para observar as diferentes formas de como se relacionam, meninos e meninas, foi possível abordar questões relativas às práticas educativas, fazer relação com o que as crianças constroem entre elas, reproduzindo ou transgredindo as regras impostas pelo adulto, construindo a cultura infantil.

A utilização do gênero como categoria de análise implica em conhecer, saber mais sobre as diferenças sexuais. Compreender como são produzidas pelas culturas e sociedades nas relações entre homens e mulheres. Portanto, como nos diz Scott, gênero pode ser entendido como a "organização social da diferença sexual". Gênero, segundo Scott (1995), é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres.

Ao conhecer de perto as experiências socializadoras das crianças, discutir os relatos de professoras e observar suas ações frente às meninas e aos meninos, este artigo trata das relações de

gênero e poder presentes nos processos de socialização de crianças pequenas e analisa as estratégias voltadas para a normalização e o controle das expressões corporais de meninas e meninos.

Ao buscar compreender como ocorria a educação de meninos e meninas que transgrediam as fronteiras do que lhes era imposto, foi verificado como as características aparentemente naturalizadas e direcionadas à masculinidade e à feminilidade são resultantes de muitos esforços para deixar marcas distintas no corpo, no comportamento e nas habilidades dessas crianças.

Desse modo, esta reflexão aborda de que maneiras as formas de controle disciplinar de meninas e meninos estão intrinsecamente relacionadas ao controle do corpo, à demarcação das fronteiras entre feminino e masculino e ao reforço de características físicas e comportamentos tradicionalmente esperados para cada sexo nos pequenos gestos e nas práticas rotineiras da Educação Infantil.

As interações observadas trazem consigo complexas relações de poder e evidentes tentativas de controle. As professoras da classe de pré-escola em foco muitas vezes orientam e reforçam diferentes habilidades nos meninos e nas meninas, de forma sutil, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual mais adequado para cada sexo, manipulando sanções e recompensas sempre que tais expectativas sejam ou não satisfeitas. É também considerado comum que meninas e meninos desenvolvam seus comportamentos e potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o masculino e para o feminino. Este aspecto aparece nos relatos de várias professoras entrevistadas:

> Normalmente as meninas são mais tranquilas que os meninos. As meninas falam muito e os meninos são mais agitados assim com o corpo. As classes com mais meninos são mais agitadas. As meninas, eu

> costumo chamá-las de princesas, então é uma relação mais meiga, mais doce mesmo. E os meninos são os meus rapazes […] os meus rapazes são mais ativos, gostam de correr, de pular, não param quietos no lugar (Professora Miriam).
>
> As meninas são mais meiguinhas, são mais dóceis, mais caprichosas, mais atenciosas. Os meninos gostam mais de brincar, são mais descuidados, mais agitados, tem uma diferença muito grande (Professora Maria).

Nos relatos das professoras, vão evidenciando adjetivos/características para identificar as crianças, reafirmando que as meninas são mais tranquilas, meigas e doceis, já os meninos carregam característica que historicamente foram/são ditas sinônimo de masculinidade, afirmando que os meninos são mais agitados, que correm e são descuidados. Nessa percepção, Bello (2013) sinaliza que alguns momentos, a Educação Infantil dá privilégio aos meninos, isso acontece através da aceitação de várias condutas, e que essas realizadas pelas meninas não são toleradas, e exemplo muito evidente é a inquietude, que é uma conduta relacionada com a masculinidade.

Nessa mesma percepção de condutas "ditas" para meninas e meninos, segue os próximos relatos, conforme sinalizam as professoras:

> Eu não tenho um aluno que tem o capricho de muitas meninas, a maioria dos meus meninos faz as coisas de qualquer jeito, não tem cuidado, não é caprichoso, deixa as coisas jogadas, não tenho menina que deixa o estojo jogado no chão (PROFESSORA SARA).
>
> Os meninos não têm muita paciência para se apegar nos detalhes das atividades, eles querem acabar logo

> para poder brincar, para ficar livre. As meninas já são mais cuidadosas, se preocupam com detalhes. Elas se preocupam com o que eu vou achar do trabalho delas, os meninos não estão nem aí (PROFESSORA NEUZA).

Discutir a relação adulto-criança no espaço da pré-escola requer analisar as relações entre infância, poder e escolarização. A Educação Infantil busca identificar padrões de normalidade quanto ao desempenho das crianças e estabelecer regularidades para a orientação da prática dos/as educadores/as. Considerando a infância como um ser biológico e etário em desenvolvimento, encobre-se sua vinculação social e histórica e toma-se o que é particular pelo universal, como afirma Mariano Narodowski (2001).

Além das expectativas as interações entre professoras e crianças revelaram práticas e estratégias de organização do dia a dia caracterizadas por uma intencionalidade pedagógica na forma de uma organização institucional que tem no sexo um critério para a organização e o uso dos tempos e dos espaços. Práticas cotidianas da pré-escola, como a organização da fila e a distribuição das crianças nas mesas, mostram que a escola acaba por reforçar a separação entre meninas e meninos ao estabelecer dinâmicas de atividades baseadas em disputa de dois grupos (meninas e meninos). Assim ao invés de proporcionar vivências que possibilitem a integração, acabam por rivalizá-las ainda mais.

Meninas e meninos que transgridem as fronteiras típicas para seu sexo passam a ser examinadas/os. O exame é um instrumento por meio do qual o poder disciplinar, que se baseia em diversas técnicas movidas primordialmente pela vontade de objetivar os indivíduos, pode exercer-se em diferentes formas. No CMEI, esse exame era/é caracterizado por métodos de observação e descrição, técnicas através das quais se busca examinar meninas e meninos.

Para Foucault, várias técnicas de exame possibilitam a identificação do indivíduo como indivíduo, o principal deles é a criação de um sistema comparativo que estabelece informações que comporão as bases para o estabelecimento das normas.

Esse conjunto de expectativas e regras faz com que a criança pequena que transgrida as fronteiras de gênero seja acompanhada e investigada profundamente de forma individual, tornando-se um "caso". Cria-se um sistema comparativo que estabelece informações que comporão as bases para o estabelecimento das normas. Esse sistema, além de classificar os indivíduos, estabelece sua relação com o coletivo. Com isso, cada criança que transgride é abordada na forma de um caso, um problema que é construído tanto do ponto de vista da produtividade, do poder, quanto do saber:

> 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, 1977, p. 68).

A possibilidade de rompimento das fronteiras de gênero aponta para uma classificação no campo da patologia, da anormalidade. Assim, foram escolhidos relatos sobre casos de transgressões das fronteiras de gênero e as percepções sobre cada um deles. Na circunstância do "menino que se veste de noiva" e da "menina que usa tênis de dinossauro" são exemplos de vozes que ainda não se emudeceram (BENJAMIN, 1984), de corpos que escapam os padrões e rompem as fronteiras de gênero:

O MENINO QUE SE VESTIA DE NOIVA

Tenho um caso de um menino que quer vestir vestido de noiva. A primeira vez ele chegou para mim e disse: "Coloca em mim este vestido de noiva?" Eu falei: "Nossa, esse vestido de noiva?" Ele me disse: É, é!" Então eu coloquei, não falei nada. Ele ficou rodando para lá e para cá com aquele vestido todo rendado, ficou um tempão com o vestido gostando muito. Já numa segunda vez eu falei: "Pega uma outra fantasia, você pega sempre a mesma, tem outras tão bonitas!" Ele insistiu, ele queria pôr e eu coloquei o vestido nele na segunda vez. Mas na terceira vez eu juro que não pus..., falei "Ah, vai lá, pega outra fantasia, essa não!", e ele foi lá e voltou com uma fantasia de rumbeira, aquelas coisas cheias de babados, ah meu Deus! Eu ainda tentei dizer "Mas isso não te serve", tentei fazer com que ele esquecesse da fantasia, mas não adiantou. É muito difícil ele ir lá e pegar uma coisa que seja de menino, ele se atrai pelas fantasias de menina. Quando chega à brinquedoteca ele vai logo para as fantasias. Chegou um dia que ele vestiu o vestido e me disse que ia se casar com o Pedro, para mim foi o basta. Quer dizer que ele tinha a ideia que ali de noiva ele ia se casar com Pedro, ele poderia falar que iria se casar com a Júlia, ainda tudo bem, né? Mas não, ele dizia que ia se casar com o Pedro, ele era a noiva mesmo no caso. As outras crianças não deram muita atenção para ele com o vestido, não ligaram... Uma menina um dia passou e disse "Ih, tia, olha!" Ela riu e já foi andando brincar com outra coisa. E para ele também não tem problema nenhum, ele riu também, para ela está tudo bem. Agora é difícil ele pegar o vestido, às vezes dá uma luz nele e ele pega o vestido, mas não é uma coisa que acontece constantemente, todo dia (PROFESSORA MIRIAM).

A MENINA QUE USAVA O TÊNIS DO DINOSSAURO

A mesma menina que gosta de jogar futebol, usa tênis com cores diferenciadas. Se é uma menina nos moldes normais não vai comprar um tênis bem masculino, vai comprar um tênis da Barbie, da Hello Kit. Não vai querer um tênis verde musgo com uma boca cheia de dentes na frente. Por isso, nesse momento ela fugiria dos padrões normais. E para ela isso é muito tranquilo, e para as outras crianças da classe também, nunca ninguém fez um comentário, nem percebem. Ela é filha única, não tem irmão, não tem irmã. Ela fez o parâmetro dela, então ela fez a escolha dela. Não existe um modelo preestabelecido, se ela quiser chutar a bola em casa, pode (PROFESSORA NEUZA).

Esses fragmentos nos apresentam vários elementos para refletir acerca das questões de gênero, as quais nos trazem inquietações sobre tais temáticas, principalmente quando nos atentamos para as infâncias. Um aspecto muito evidente nesses relatos que são as pessoas adultas que produzem e reproduzem padrões sexistas, as crianças encaram com muita tranquilidade essas cenas, as quais o adulto já normatiza como o "errado, o feio".

Assim, como no caso dos gestos, as vestes, as operações que o corpo deve efetuar no manuseio dos objetos requeridos pelo desenvolvimento da atividade são submetidas ao que Foucault (1977) descreve como outra forma de poder, a "articulação corpo-objeto": o vestido de noiva, o tênis de dinossauro. Existe uma prática de controle apresentada por meio de uma relação entre o corpo e o brinquedo. As diferenças entre meninas e meninos, descritas pelas professoras entrevistadas são justificadas como fruto da natureza, e não existe uma intencionalidade de propiciar a todos as mesmas

oportunidades de acesso às várias dimensões da cultura infantil, independentemente do sexo.

Para a professora, o desejo do menino ao chegar na brinquedoteca e escolher sempre fantasias, principalmente aquelas "destinadas para meninas", lhe incomoda, causa estranheza, assim, ela busca incentivá-lo na escolha de outra fantasia. Pensar nessa questão colocada pela professora é perceber uma negação de direita da criança, pois o está na brinquedoteca para a criança lhe remete a brincadeira e a interação, os quais são os eixos norteadores da proposta curricular da Educação Infantil defendido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e que seja garantido algumas experiências, entre elas que:

> promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2010, p. 25).

A partir disso, nos fazem inquientar e questioner, nas práticas escolares, o que prevalence é o desejo da criança e/ou da pessoa adulta? A criança pode se expresser, fantasiar e recriar sem ser rotulada?

Meninas não são incentivadas a jogar nos campeonatos de futebol na Educação Infantil; algumas vezes elas solicitam o auxílio da professora para mediar a relação com os meninos, mas esta não interfere, acreditando que esse não seja o seu papel. As professoras justificam que os meninos são "fominhas" de bolas; que as meninas preferem ficar assistindo ao jogo; que elas não sabem as regras do futebol, machucam-se, desanimam e acabam desistindo de jogar. Ao

determiner isso, colacam as meninas no lugar de fragilidade, que o menino tem a capacidade de enfrentar a dor do machucar e que a menina não tem.

Se, por um lado, meninas podem ter sua identidade de gênero questionada se praticam futebol, com meninos o mesmo ocorre, se eles não o fazem; se não são fanáticos pelo seu time; se não têm um time. Meninos são como que obrigados a gostar de jogar futebol. Pais, mães, amigos, amigas e até educadores/as exercem uma "pressão social" para que pratiquem essa modalidade. Aqueles que não o fizerem podem ser vistos como femininos.

Não são somente os meninos que sofrem com essa forma de opressão. As meninas são igualmente punidas, pois elas carregam a obrigação de ser delicadas, organizadas e obedientes. Desde muito cedo, são educadas a constranger seus corpos e a usar unhas pintadas, saltos altos, maquiagem, mechas coloridas nos cabelos e são educadas a consumir moda. Além de que o brincar está associado com o cuidado da família, da casa e da beleza.

Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades no sentido de corresponder às expectativas quanto às características mais desejáveis para o que é definido como pertinente a um modelo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. 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 e a família 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" (FINCO, 2007). Falar de uma "educação do corpo" é falar de um lento processo civilizatório, da lenta e complexa mudança de sensibilidade, da tolerância ou intolerância por atitudes e práticas humanas, de uma consideração cada vez mais eloqüente que confere ao corpo uma importância sempre mais

alargada. O corpo é o texto que revela trechos bem marcados da história de uma dada sociedade.

Contudo, 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. Meninos que se vestem de noiva, 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.

As preferências são construídas e a pré-escola observada tende a contribuir para que as crianças pequenas sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição. O modelo binário masculino-feminino é apresentado diariamente para elas. A manutenção desse modelo binário depende do ocultamento das masculinidades e feminilidades alternativas do silêncio sobre elas e de sua marginalização. É por meio desses "maus exemplos" que a sociedade reforça a associação unívoca e supostamente natural entre sexo e padrões de gênero. Mas é também por meio deles que se convive com a diferença. Jeffrey Weeks (2003) afirma que, ao cruzar a fronteira dos padrões de comportamento considerados mais apropriados para homens e mulheres, pode-se adquirir o caráter de suprema transgressão.

A transgressão dos padrões socialmente aceitos costuma ser socialmente mal vista e ridicularizada, uma das maneiras mais eficientes de reafirmar que cada um teria que se conformar aos padrões tradicionais de gênero e, principalmente, ao lugar que lhe cabe na sociedade. São preconceitos que não resistem à razão, nem aos novos tempos e que continuamos a considerar verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis.

Entretanto, é necessário compreender a transgressão por uma outra perspectiva e ressaltar a capacidade das crianças estabelecerem relações sociais múltiplas e diversas, no confronto e na construção de diferentes experiências de todos/as os/as atores/atrizes sociais presentes no contexto educativo. Pois meninas e meninos elaboram sentidos para o mundo e para suas experiências, compartilhando plenamente de uma cultura, apontando como esses sentidos têm particularidades que não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos (PRADO, 2006).

Mesmo no interior de um sistema que procura normatizar as identidades de gênero das crianças, foi possível enxergar os desejos, as vontades e as vivências nas fronteiras e transgressões de gênero de meninas e meninos. As crianças mostram-nos que seus desejos e vontades vão além do que os adultos esperam deles/as; que possuem a capacidade de criar e recriar, de vivenciar situações inesperadas de formas inovadoras. Brincando, as crianças compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça e o alívio e a alegria da fuga (CORSARO, 2007). Meninas e meninos "borram as fronteiras" sobre o que é considerado tipicamente masculino ou feminino (THORNE, 1993). Na busca pelo prazer de brincar e pela felicidade, as crianças rebelam-se, escapam dos modelos e problematizam suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: RESSIGNIFICAR AS BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS É PRECISO

Foi constatado que, apesar de toda bagagem de estereótipos, as crianças ainda encontram espaços para a transgressão: meninos e meninas reagem como podem e, sendo assim, algumas crianças resistem à pressão das expectativas. As expectativas e as concepções

materializadas nos brinquedos e nos corpos das crianças têm como contraponto as transgressões operadas por estas.

Meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero causam estranhamento e são oprimidas, mas isso não se dá de forma passiva. Apesar de todas as formas de controle identificadas, o poder das professoras sobre meninas e meninos não é universal e unilateral. Meninas e meninos encontram brechas no gerenciamento do dia a dia da Educação Infantil e criam estratégias inteligentes para alcançar seus desejos.

A possibilidade de participar de um coletivo infantil, a capacidade de imaginar e fantasiar, os momentos livres e autônomos de brincadeiras, os tempos e espaços com menor controle dos adultos, permitem a criação de diferentes formas de burlar as estruturas propostas e de iniciar sempre um novo movimento de transgressão.

Reconhecer a infância e suas especificidades exige entender que as crianças têm um olhar crítico que "vira pelo avesso" a ordem das coisas, que subverte o sentido da história; requer que se conheçam as crianças, o que fazem, de que brincam e como inventam, requer pesquisas sobre o cotidiano dessas crianças. Os conhecimentos produzidos por meninas e meninos não somente reproduzem, mas também contrariam os preconceitos e o que lhes são impostos em relação aos estereótipos de gênero. Por essas razões, é fundamental discutir as relações entre crianças, principalmente porque nem sempre elas estão fazendo aquilo que os adultos querem ou esperam que elas façam.

> 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, 1992, p. 497 *apud* PRADO, 2006, p. 15).

Os corpos de meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero, essas crianças causam estranhamento e são muitas das vezes silenciadas por provocar "desestruturação na normativa construída culturalmente em dado espaço-tempo. Então, quando crianças "estranhas" rompem com essas normas, são muitos discursos construído sobre elas. Essas crianças mostram-nos que é possível fazer educação produzindo diferenças, mesmo que isso se constitua em um grande desafio, pois a estranheza é o primeiro sentimento que as crianças transgressoras provocam nas/os professoras/es. Tal estranheza deriva da exposição do que todos/as esperavam que se mantivesse oculto e restrito.

A criança transgressora desafia as normas pressupostas e coloca-as em discussão. Compreender a complexidade do espaço coletivo de convívio entre crianças, meninos e meninas, e entre adultos e crianças pode dar origem a uma pedagogia das diferenças, uma pedagogia das relações na qual a criança é a protagonista e que esse protagonismo ganhe espaço de efetivação no contexto escolar. Para isso, é fundamental enxergar e discutir a capacidade das crianças de não somente reproduzirem o padrão social, como também de compararem e criarem novas realidades e significados. Isto é, fazer da escola um espaço de compartilhamento das diferenças e das diversidades humanas

.

REFERÊNCIAS

BECCHI, E. " Ser menina ontem e hoje: notas para uma pré-história dofeminino". **Pro-Posições**, vol. 14, n. 42, 2003.

BELLO, A. T. "As meninas são tuas princesinhas... os meninos, teus reizinhos... E eu? Eu não sou nada!". *In*: FELIPE, J.; GUIZZO, B. S.; BECK, D. Q. (orgs.). **Infâncias, gênero e sexualidade nas tramas da cultura e da educação**. Canoas: Editora da ULBRA, 2013.

BENJAMIN, W. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a cultura. Campinas: Editora Summus, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BUFALO, J. M. P. **Creche lugar de criança, lugar de infância**: um estudo sobre as práticas educativas em uma creche de Campinas (Dissertação de Mestrado em Educação). Campinas: UNICAMP, 1997.

CORSARO, W. "Entrevista com Wilson Corsaro". **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 98, 2007.

FINCO, D. “A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil”. *In*: FARIA, A. L. G. (org.). **O coletivo infantil em creches e pré- escolas**: falares e saberes. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2010.

FINCO, D. “Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil”. **Pro-Posições**, **Pro-Posições**, vol. 14, n. 42, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

FARIA, A. L. G. “Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte”. **Cadernos Pagu**, n. 26, 2006.

GOBBI, M. A. **Lápis Vermelho é de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil (Dissertação de Mestrado em Educação). Capinas: UNICAMP, 1997.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**: a conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

PRADO, P. D. **Contrariando a idade**: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2006.

SCOTT, J. W. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação e Realidade**, vol. 20, n. 2, 1995.

THORNE, B. **Gender Play**: Girls and Boys in School, New Brunswick. New Jersey: Rutgers University Press, 1993.

WEEKS, J. "O corpo e a sexualidade". *In*: LOURO, G. (org.). **O corpoeducado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2003.

CAPÍTULO 2

Essa Brincadeira é de Menino ou Menina?
Cenas de Gênero na Educação Infantil

ESSA BRINCADEIRA É DE MENINO OU MENINA? CENAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maurício Pereira Barros
Joselma Gomes dos Santos Silva
Laíse de Souza Nascimento
Antonio Ricardo de Souza Santos

Em meio às brincadeiras, representações diversas são comuns às crianças, que por meio do faz-de-conta expressam e/ou recriam, de inúmeras formas, situações vividas ou criam situações novas com base nas suas experiências vivenciadas. Como as relações de gênero perpassam o dia a dia dos sujeitos, muitos sentidos sobre ser homem e ser mulher são apreendidos, significados, ressignificados e transmitidos pelas crianças, dentro da família e dentro da escola, evidenciando de formas diretas ou sutis posicionamentos que não são neutros, tampouco naturais. Nas práticas culturais – como as brincadeiras, por exemplo, identidades masculinas e femininas são formadas, reafirmadas ou negadas, desde a infância.

Considerando que gênero refere-se aos modos como as pessoas vivem socialmente o sexo masculino e o sexo feminino e que estes modos são apreendidos através da cultura, em todos os espaços sociais, sejam eles espaços institucionais ou não, entende-se que a escola atua como um dos ambientes mais importantes nessas aprendizagens. Nesse sentido, o presente artigo se propõe a refletir acerca das representações das crianças sobre os comportamentos tidos como masculinos e femininos e como tais representações estão presentes nas brincadeiras de meninos e meninas no contexto de uma

instituição pública municipal de Educação Infantil, em Petrolina - PE.

As discussões que compõem este capítulo são um recorte de uma pesquisa que investigou de que modo as representações de gênero se manifestam culturalmente frente às brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. Para as análises do referido trabalho, foram produzidos e utilizados registros descritivos de brincadeiras extraídos do relatório de estágio supervisionado em Educação Infantil, que foram analisados sob uma perspectiva de gênero. As brincadeiras foram desenvolvidas durante a rotina de utilização de um espaço na instituição de Educação Infantil denominado "Sala de áreas", por uma turma de 2º Período composta por quinze crianças – sete meninas e oito meninos, com faixa etária entre quatro e cinco anos.

Assim, serão apresentadas discussões em torno da importância da brincadeira para as crianças na Educação Infantil e das representações de gênero que constituem essa prática cultural, chamando a atenção para as contribuições que o brincar traz para o desenvolvimento destes sujeitos, assim, corrabora o Referencial Curricular "brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia" (BRASIL, 1998 p. 22). O momento da brincadeira configura-se como um espaço no qual as crianças podem fazer uso de uma liberdade criadora, além de participar de momentos de socialização, desenvolver a afetividade e assim, construir suas identidades e dar sentido ao seu mundo de forma prazerosa, por meio das experimentações oportunizadas pelo ato de brincar.

APONTAMENTOS SOBRE GÊNERO E INFÂNCIAS

Podemos destacar que as diferenciações entre meninos e meninas, homens e mulheres, são demarcadas e disseminadas tanto

pela família quanto pela escola nos meandros da cultura, criando, muitas vezes, padrões comportamentais distintos de masculinidade e feminilidade que se inscrevem nos corpos e incidem nos modos de ser de cada indivíduo. Como assinala Mattioda (2007):

> De formas diferentes e engendradas por uma complexa rede de poder, o processo de formação de gênero está encerrado nos discursos e nas práticas representativas das instituições (MATTIODA, 2007, p. 1).

Para um debate inicial sobre as relações de gênero, é preciso que reconheçamos que a construção de diferenciação entre os gêneros inicia-se antes mesmo do nascimento e passa a ganhar mais força nas primeiras relações das crianças no ambiente coletivo da Educação Infantil. Como observa Finco (2003), desde a Educação Infantil, a escola se constitui como um dos principais ambientes de formação de meninos e meninas, instituindo o que se deve ou não fazer, por meio de regimentos, determinação dos espaços e controle do tempo. Segundo Louro (2011), servindo-se de símbolos e códigos, a escola separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.

Assim como as relações de gênero estão implicadas em relações de poder, entende-se que a construção histórica da infância também está atrelada aos modos como as relações de poder do mundo adulto são produzidas, mantidas e se proliferam na sociedade. O entendimento atual que temos sobre a infância, enquanto um período específico da vida pelo qual todos/as passam é uma construção teórica que pauta o 'tempo presente'. O fato de que todos os indivíduos nascem bebês e serão crianças até um determinado período da vida é inegável. Entretanto, tal premissa nem sempre foi percebida dessa maneira e em diversos períodos se

questionou qual era o tempo da infância e quem era a criança (ROCHA, 2002).

Os estudos de Ariès (2011) trouxeram contribuições importantes para pensar na construção da infância. A partir da iconografia religiosa e laica francesa da Idade Média, o pesquisador percorreu as transformações sobre o tratamento dado à criança e à infância desde a Antiguidade até a Idade Moderna. Neste percurso, Ariès mostra que a construção moderna de infância está atrelada à emergência de um sentimento de infância que surgiu quando o ser menor em estatura, ou seja, a criança, passou ser visto também como um ser frágil, demandando cuidados da família e também da escola.

De acordo com Barricelli (2007), a organização das instituições sociais modifica-se ao longo do tempo. Sob influência dessas mudanças, a valorização e as representações sobre a criança também sofreram várias modificações no tempo, por meio da história social. Por muito tempo a criança foi colocada em segundo plano, sendo a infância uma fase de preparação para a vida adulta. O autor observa que até meados do século XVIII, praticamente não havia diferenciação entre a criança e o adulto. A criança participava da vida social do adulto em iguais condições (BARRICELLI, 2007). Contudo, na atualidade, muitos estudos sobre a infância se desenvolveram, apontando para novos paradigmas de investigação e análise sobre o tema.

Destaca-se, mais recentemente, o desenvolvimento de uma sociologia da infância (PINTO; SARMENTO, 1997; CORSARO, 2002), na qual sociólogos/as e pedagogos/as de diferentes nacionalidades debruçaram-se com afinco sobre as categorias criança e infância, tratando-as como objetos centrais de suas investigações. As crianças são vistas como indivíduos capazes, consumidoras e produtoras de cultura, portadoras de história, sujeitos do processo de socialização e não como objetos da socialização dos adultos. Tais considerações revelam-se importantes

para pesquisar a cultura infantil, sua produção e as condições em que esta se dá.

Podemos perceber que as concepções de criança, assim como as noções de gênero, são historicamente construídas e vêm mudando ao longo dos tempos. Elas não se apresentam de forma homogênea, nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época. Há diversas formas de ser criança, assim como variam os modos de ser homem e mulher. A questão está, então, em conhecer, refletir e reconhecer as particularidades de cada indivíduo e as formas de cada um ser e estar na sociedade, sem esquecer, contudo, que o individual é sempre constituído na relação com os outros e com as coletividades nas quais estão imersos. Para que se respeitem individualidades e diferenças e se reconheça que todo sujeito é plural, torna-se fundamental conhecer e compreender os processos sociais implicados na produção desse sujeito, em suas dimensões étnico-raciais, de classe, de gênero, religiosas e outras. Tais fatores são um desafio de grande valia para que se desvele o universo infantil, apontando para uma lógica de respeito às diferenças.

EDUCAÇÃO INFANTIL, GÊNERO E BRINCADEIRAS

Ao longo da história as crianças eram percebidas como "adulto em muniatura" (ARIÈS, 1981), que não possuiam direitos de ser-criança, de vivenciar essa fase das infâncias, se subordinavam as práticas que fugiam da sua realidade, assim, inseridas no mundo adulto desde muito cedo, é percebido na figura 1 a partir das vestimentas e do olhar para os sujeitos. O tratamento entre meninos e meninas se dava de forma diferente, "as meninas costumavam ser consideradas como o produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição" (HEYWOOD, 2004, p. 76).

Figura 1 - A infância Burguesa



Fonte: Web Quest Pedagogia.

Assim, os estudos são relativamente novos ao olhar para as infâncias e reconhecê-las como seres sociais e sujeitas de direitos, os estudos começaram a se expandir, compreendendo a criança em sua singularidade, quebrando paradigmas sociais enraizados de culturas tradicionalistas e adultocêntricas, colaborando com Sarmento, "[...] as crianças são seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem" (SARMENTO, 2007, p. 10).

> Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns do

> ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p. 22).

Ressaltando em prol do reconhecimento histórico da criança, Gouvêia (2003, p. 13), "a história da criança brasileira acontece no quadro das mudanças societárias, sendo que as múltiplas vivências da infância ocorreram em razão do pertencimento social, racial e de gênero". Para se discutir as relações de gênero que perpassam a Educação Infantil é preciso que consideremos a escola como uma instituição capaz de disseminar valores morais, produzir normas e costumes que têm por objetivo a formação de indivíduos, meninas e meninos, agindo muitas vezes como reprodutora das representações de gênero hegemônicas que foram socialmente naturalizadas e que são reafirmadas em variados espaços sociais como forma única de comportamento.

Ao longo dos últimos anos, o debate em torno das relações de gênero, dado a sua importância, passa a ser uma problemática de interesse também da Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas em 2010, evidenciam esse interesse ao instituir que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem garantir a construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p. 17).

Ao instituir que é preciso que haja o rompimento de "relações de dominação", as Diretrizes nos dão pistas de que vivemos em uma sociedade que está imbricada em desigualdades sociais, inclusive entre homens e mulheres. Mais do que isso, as pistas apontam que tais desigualdades acontecem também na escola.

As Diretrizes também consideram que "a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva" (BRASIL, 2010, p. 01), e que a partir das brincadeiras, experimentações e narrativas a criança constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

A cultura das crianças que ingressam na vida escolar é constituída por experiências vividas no âmbito da família, da mídia e da sociedade em geral. A partir disso, as crianças recriam muitas histórias vividas durante as brincadeiras e posicionam-se frente ao mundo por meio dessa linguagem. Como as relações de gênero estão imbricadas nas relações que os sujeitos estabelecem na sociedade, a família e a escola se destacam na introdução de comportamentos adequados ou esperados sobre ser menino ou menina, homem ou mulher, o que faz com que ela internalize tais representações em sua infância. Aspectos comportamentais de diferenciação sobre o masculino e o feminino estão presentes na cultura organizacional da escola, às vezes de forma quase imperceptível, num processo de "naturalização" que institui saberes e produz "verdades", como assinala Louro (2011).

Masculinidades e feminilidades podem ser vividas de formas variadas. Parece-nos "comum", no entanto, que se tenha uma forma de masculinidade e uma forma de feminilidade considerada como "normal", e tudo o que não se encaixa em tais fórmulas são consideradas problemáticas, desviantes e anormais. Tais padronizações são reafirmadas cotidianamente, e a Educação Infantil não está livre disso.

Discursos sexistas parecem estar muito vivos em espaços diversos, e a escola é um desses espaços. Isso aponta para a importância de educadoras e educadores perceber e analisar as práticas escolares envolvidas na naturalização de diferenças, que

acabam produzindo e reiterando o preconceito de gênero, pois a escola e as relações que nela se estabelecem têm o poder de reproduzir valores, instituir e construir significados e sentidos diversos sobre os gêneros. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, é nas interações que:

> estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, as crianças aprendem por meio do seu envolvimento com pessoas, com materiais, com ideias e acontecimentos. Revisitando os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sob a ótica de gênero, podemos ver que a brincadeira não é um simples aspecto dentro do currículo. O brincar tem objetivos pré-definidos no âmbito do currículo oficial no que tange à construção e internalização de modelos apropriados de ser homem e ser mulher na sociedade, demonstrando a ausência de neutralidade das brincadeiras.

> Brincar contribui, assim, para a interiorização de **determinados modelos de adulto** [destaque nosso], no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil (BRASIL, 1998, p. 27).

Tais questões apontam para a necessidade de se entender e problematizar que suposições e referências em torno do gênero perpassam o ambiente da Educação Infantil, e por isso torna-se necessário um olhar atento na tentativa de evitar afirmações generalizadas sobre determinadas formas de ser mulher e de ser homem. Como é no campo das relações sociais que os gêneros são construídos, assumir uma perspectiva de gênero dentro das instituições escolares passa a exigir que as representações de gênero sejam pensadas a partir da pluralidade.

REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NAS BRINCADEIRAS DE MENINOS E MENINAS EM CENA

Para Finco (2010, p. 52), "as experiências de gênero são vivenciadas desde as idades mais precoces, quando as crianças aprendem desde bem pequenas, a diferenciar os atributos ditos femininos e masculinos", pensar a partir dos espaços das instituições educacionais de educação infantil, sendo os maiores produtores ou reprodutores de costumes e problematizá-los para uma educação significativa e que desenvolva as crianças em seu pleno desenvolvimento, respeitando a sua fase e seu mundo singular.

Assim, podemos mostrar um pouco daquilo que vimos enfatizando neste texto, apresentaremos a seguir algumas cenas de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas da Educação Infantil de uma instituição pública da rede municipal de Petrolina - PE. Trata-se de episódios cotidianos nos quais o gênero está sendo tecido na escola e na sociedade de modo geral e vêm constituindo os modos de pensar e agir dos sujeitos escolares. As referidas cenas foram construídas a partir de registros de observações feitas durante intervenções do estágio obrigatório em Educação Infantil do Curso de Pedagogia, e que posteriormente foram analisadas no Trabalho de

Conclusão do curso. Por meio delas pode-se dar visibilidade às questões de gênero presentes nos diálogos entre as crianças durante as brincadeiras na escola.

> Cena 1 – Brincando de mãe e filha
>
> Três meninas brincam de mãe e filha na Área da casa. Uma das meninas, Maria, representa a mãe das crianças. As outras, Gabi e Thaís, representam as filhas. Maria pega na mão de uma boneca de tamanho grande, com cerca de 1m10cm de altura, e conversa com ela: "Claro minha filha, eu mandei sim as duas irem arrumar o quarto"6, referindo-se às outras duas meninas, suas "filhas". Nesse momento as duas meninas continuam a brincadeira, sem atender ao pedido da "mãe" para que arrumem o quarto da Área da casa. Maria percebe, pega a boneca e vai falar com uma das "filhas": "Você fez o que eu mandei?" Gabi: "Ah! tudo eu, mãe. A "mãe" volta-se agora para a Thaís e solicita para que arrume o quarto. Thaís: Oxe, assim também..." Maria olha ao redor da sala, vê Thaís brincando de boneca e diz: "Ô Minha filha, eu não lhe mandei arrumar o quarto? E por que você está ai brincando de boneca, hein?" Thaís: "Ah! Porque eu vi a Gaby arrumando (o quarto). E eu queria mesmo era brincar de 'percata' com a bonequinha!" Maria: "Passe agora, e vá arrumar!" Gaby "Ah, mãe!" (OLIVEIRA, 2012, p. 29).

Neste episódio percebe-se que as meninas tomam como referência para a brincadeira experiências vividas no âmbito da família, que muitas vezes atribuem às meninas responsabilidades pelas atividades domésticas, tais como cozinhar, passar roupas, cuidar de bebês, atividades vistas como tipicamente femininas. Mesmo que os meninos também sejam chamados para tarefas como arrumar o quarto e os brinquedos, observa-se que a transgressão das

meninas em relação a estas ordens são logo repreendidas pela "mãe", neste caso representando uma figura adulta, que não aceita que as meninas brinquem até que o quarto esteja arrumado.

A posição da mãe, como alguém que está em casa cuidando das filhas e da organização do ambiente familiar remete-nos para o modelo de educação vivenciado no interior de muitas famílias e que são engendradas baseadas no padrão patriarcal de comportamento que instituem, dentre outros aspectos, que as mulheres precisam dedicar-se às tarefas de cuidado e que meninas podem ter direito ao lazer desde que cumpram com suas tarefas e obrigações familiares.

Sabemos que atualmente os meninos também estão expostos a tais exigências, contudo, nem sempre de forma tão incisiva. Há uma tolerância maior a este tipo de "desobediência" masculina, em relação às exigências feitas às meninas. Tal identificação nos oferece informações importantes sobre como as crianças são expostas e como se apropriam da cultura por meio da brincadeira e vice-versa.

Cumpre notar que as desigualdades de gênero estão naturalizadas nas relações sociais e também nas relações familiares no que tange à realização dos afazeres domésticos, estes ainda tomados, pela maioria das pessoas, como tarefa feminina. Como aponta Soares (2008), mesmo nos atuais arranjos sociais, as "coisas de casa" em muitos casos são consideradas como próprias de mulheres, embora possa observar-se um aumento da participação dos homens nos afazeres domésticos nos últimos anos.

Soares (2008, p. 2) aponta que "as famílias são consideradas unidades fundamentais para a análise das relações de gênero, pois é no âmbito destas que funções, papéis e comportamentos entre homens e mulheres se configuram e caracterizam os modelos de organização familiar". A cena nos mostra que as meninas utilizam a figura da mãe como a pessoa de referência da família, que tem "naturalmente" a responsabilidade não somente de cuidar das filhas

(da boneca e das outras meninas), mas também de organizar dentro da casa os afazeres domésticos. Tal fator aponta para as representações sobre os arranjos familiares nos quais as crianças estão inseridas, sentidos que são manifestados nas suas brincadeiras.

Cena 2 – Indo às compras no shopping

Vestidas em vestidos rodados típicos de quadrilha junina e de princesas como a Branca de Neve, Júlia e Joana pintam suas unhas na mesa da cozinha da Área da casa, e chamam uma das estagiárias para juntas pintar também as sua unhas dela. Júlia: "Tia, vem aqui pra 'mim' pintar as suas unhas?" A estagiária aproxima-se e diz: "Ah! tudo bem. Com qual cor você vai querer pintar as minhas unhas?" Joana: "Com esse aqui, tia, olha que bonito vai ficar. Temos que pintar logo, porque ainda vamos para o shopping, você vai querer comprar o quê, tia?" Estagiária: "Olha, estou precisando comprar alguns livros, e também chocolate. E você?" Joana: "Olha tia, também estou precisando comprar livro, gibi, batom, bolsa e uma botinha" Estagiária: "E você Júlia, vai querer ir para o shopping?" Joana então fala: "Vem Júlia com a gente, eu vou dirigindo. Você quer?" Júlia: "Quero sim ir para o shopping com vocês." Joana: "Você vai querer comprar alguma coisa?" Júlia: "Ah, claro que sim! Vou comprar batom, maquiagem, bolsa, celular e... Deixa eu pensar um pouco... Sorvete!" A estagiária e as crianças terminam a pintura das unhas e Joana diz: "Vamos meninas pegar o meu carro!" Estagiária: "Onde está o seu carro?" Joana: "Deixei o carro estacionado lá na Área da casa". As meninas e a estagiária vão até o quarto da referida área e Joana senta na cama das bonecas fazendo de conta que é o seu carro e dizendo: "Vamos, já estou pronta!". Em seguida as outras passageiras sentam. Joana logo levanta-se da caminha e diz: "Vamos às compras!" As duas meninas e a estagiária passeiam pela Sala de

> Áreas, "fazendo compras". Após um tempo voltam para a cama de bonecas, e a Joana diz: "Pronto! Já chegamos na Sala de Áreas, e podemos brincar de outra coisa" (OLIVEIRA, 2012, p. 31).

A situação descrita acima evidencia as representações das meninas sobre o "universo feminino" e seus rituais de beleza. Destaca-se na cena a importância dada à aparência corporal, como arrumar os cabelos e pintar as unhas. A partir desta cena podemos nos questionar: a sociedade não promove e valoriza em demasia estes comportamentos a ponto de afetar diretamente a forma como a criança se percebe enquanto feminina ou masculina, dando sentido a essas características?

Durante as brincadeiras, havia sempre uma preocupação das meninas com a aparência estética. Ao chegarem à Sala de Áreas usavam vestidos de princesas disponíveis no varal de fantasias e não dispensavam o batom, a sombra, as sandálias de salto, as pulseiras, enfim, os adornos. A fala "Temos que pintar logo, porque ainda vamos para o shopping [...]" sinaliza que estar bem arrumada e esteticamente impecável parece ser condição para saírem do espaço privado e frequentarem espaços sociais e/ou públicos, neste caso, o shopping. Isso aponta para a lógica de que há um ritual de beleza feminina a ser cumprido antes de sair.

Ser e estar bonita, assim como nos aponta Teixeira (2004), leva até o universo infantil da menina os rituais de beleza feminina "naturalizados" como sendo próprios a esse gênero. Os ideais estéticos, a vontade do consumo evidenciada "naturalmente" na ação de querer comprar produtos de beleza, como os destacados na fala "[...] Vou comprar batom, maquiagem, bolsa, celular e... Deixa eu pensar um pouco... Sorvete!" demonstram como de forma precoce as meninas são aproximadas aos padrões de feminilidade instituídos e engendrados nas práticas socioculturais contemporâneas. O

sorvete, que num primeiro momento seria o principal desejo de compra de uma criança, foi o último item da lista, após precisar pensar um pouco.

Do mesmo modo como se pode notar na cena dois, identifica-se aqui outra naturalização de comportamento construída sobre o ser mulher, quando uma das crianças diz: "Vamos às compras". Tal discurso muitas vezes é veiculado pela mídia, nas novelas e por suas personagens, que se tornam referenciais simbólicos de feminilidade que são incorporados ao imaginário das crianças. Tais ações tornam a televisão uma vitrine de novos produtos, valores e costumes, incentivando ao consumo (JÚNIOR, 2009).

No episódio destacado, as garotas querem comprar também livros, gibis, comida, demonstrando que o consumo está ligado não apenas às "coisas de mulher", embora estas ainda sejam as principais. Talvez os consumos desejados pelas garotas possam colocar em evidência o quanto elas são subjetivadas, desde cedo, por discursos que dizem o que é ser menina e o que é ser menino.

Nesse sentido, outro aspecto sobre as fronteiras de gênero superadas chama a atenção nos diálogos "Vamos meninas pegar o meu carro!" e "Deixei o carro estacionado lá na Área da casa". Quem dirige o carro é uma menina, e isso indica uma alteração dos espaços ocupados pelas mulheres na sociedade contemporânea, pois até meados do século passado o ato de conduzir e controlar o volante era considerado "coisa de homem". No entanto, sentidos sexistas como os de que as mulheres são menos habilidosas que os homens na condução de automóveis perpassam de forma rotineira nossa cultura até os dias atuais.

Ainda no episódio, o sentido de "tia" em substituição ao termo "professora" para as crianças referirem-se às educadoras, atitude comum principalmente na Educação Infantil, torna evidente uma problemática ligada à história da profissionalização das

professoras. As ideias de Louro (2011) nos ajudam a entender a questão, quando a autora destaca que as professoras foram vistas em diferentes momentos como solteironas ou "tias", como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras.

Já os professores homens foram apresentados como bondosos orientadores espirituais ou como severos educadores, sábios mestres. Pode-se inferir que essa naturalização das crianças em chamar as estagiárias (professoras) de tia como se pode constatar no episódio, foi uma construção de gênero para a docência pautada no entendimento de que as mulheres, ao exercerem o magistério, estariam estendendo para a escola a sua função materna.

> Cena 3 – Homem também pinta as unhas? Isso é coisa de mulherzinha!7
>
> Pedro pinta as unhas de uma estagiária na Área da casa. Renata, ao ver a cena, diz em tom de ironia: "Olha, um menininho pintando as unhas de uma mulherzinha!" A estagiária diz: "Mas ele pinta bem Renata! Só porque ele é menino? Ele pode pintar minhas unhas". Josy, que está observando a conversa diz: "Não é?! O meu pai pinta a minha unha, e deixa eu pintar a unha dele!", reiterando o que foi dito pela estagiária. Pedro diz: "Trinta minutos pra secar as unhas!". Agora, Pedro, Carlos, Rogério e Abelardo pedem para pintar as unhas e retocar a maquiagem de uma das estagiárias. Pedro: "Tia, quero pintar a sua unha". Carlos: "Isso é coisa de mulherzinha" e começa a rir. Pedro: "Não é não!", e pega o esmalte para pintar as unhas da estagiária; depois, Pedro pega o secador e a chapinha e vai arrumar os cabelos da estagiária. Em seguida, Carlos também pinta as unhas da estagiária. [...] Após a brincadeira, as estagiárias colocam-se dispostas sentadas em roda junto às crianças, e uma das estagiárias diz: "Pedro, gostaria de saber com o que você brincou". Pedro: "Brinquei

> de casinha, de comidinha, de escritório e de maquiar você." Estagiária: "Você brincou com quem?" Pedro: "Com o Carlos, o Abelardo, o Rogério e você". Estagiária: "Você gostou de brincar?" Pedro: "Gostei!" Abelardo também responde junto com o colega: "Eu também!" Estagiária: "Abelardo, você brincou com o quê?" Abelardo: "Brinquei de escritório e de maquiar você." Estagiária: "Você gostou?" Abelardo: "Gostei sim!" (OLIVEIRA, 2012, p. 33).

Esta cena, embora pareça "natural" o fato de que meninos saibam que existem coisas tidas como apropriadas para meninas e para meninos, nos chama a atenção para uma visão sexista que perpassa a escola e de forma geral, a sociedade: meninos não "podem" fazer coisas que meninas fazem, e quando as fazem, são questionados sobre sua masculinidade e viram motivo de piadas e brincadeiras em tom desqualificação. Muitos são os meninos que têm vontade de brincar de cozinhar, de boneca ou brincar de salão de beleza, mas que se reprimem por imposições comportamentais veementes ou sutis que a família, a igreja e muitas vezes a escola e outras instituições sociais lhes apresentam, instituindo uma forma padronizada de ser menino que não "deve" ser transgredida.

Nota-se que a diferença entre os gêneros aparece nessa cena pela permissão ou não de um homem fazer uma atividade considerada pelas crianças como feminina: pintar as unhas. A interferência da estagiária durante a conversa das crianças, quando ela diz "mas só porque ele é menino?" problematiza a questão de gênero, levando as crianças a certa reflexão e favorecendo que uma das meninas conte sobre sua brincadeira de pintar as unhas com o pai, refletindo que não são apenas as mulheres que praticam tal ação, confirmando a existência de uma característica tida como feminina presente na prática de ambos os gêneros, ao afirmar que seu pai

também pinta as unhas da sua filha e deixa a filha pintar as unhas dele.

Tal apontamento evidencia certa flexibilização das fronteiras de gênero diante do compartilhamento, mesmo que temporário, de uma estética tida como feminina em nossa sociedade, pois há sociedades nas quais os homens também pintam unhas, maquiam-se, usam saia. Assim sendo, as características de gênero estão ligadas a práticas culturais múltiplas e distintas.

O fato de um menino se interessar em pintar as unhas de uma menina, neste caso se tratando da estagiária, e demonstrando em seu discurso que tal ação praticada por ele não é específica ao gênero feminino, demonstra que mulheres e homens se produzem de distintas formas, num processo instável e imbuído de possibilidades. Não existe apenas um jeito de ser homem ou único jeito de ser mulher. Pode haver e há muitas formas de ser feminino ou de ser masculino, pois homens e mulheres são ao mesmo tempo sujeitos de distintas classes, raças, sexualidades, etnias, nacionalidades e religiões, que são também constitutivas das relações de gênero. Além disso, esta multiplicidade de modos de ser homem e de ser mulher também não está só no âmbito do coletivo ou do social, pois cada mulher e cada homem podem ser múltiplos em si mesmos.

FECHANDO A CENA

Observamos desde cedo que muitos são os aspectos que produzem as crianças para que se identifiquem, aceitem e se reconheçam dentro de padrões sociais de gênero: brinquedos, brincadeiras, livros, palavras, gestos. A brincadeira é compreendida como uma linguagem utilizada pelas crianças para se expressar e se

comunicar durante a infância, e tem grande importância no desenvolvimento social, afetivo e intelectual das mesmas.

É importante que as brincadeiras tenham um caráter pedagógico para mediar às aprendizagens das crianças, não moldando e reproduzindo antigas práticas conservadoras e padronizadas no sentido da brincadeira ser de menino ou de menina. Deixar as crianças vivenciando o mundo em que estão descobrindo por meio das brincadeiras é pensar uma educação significativa e de qualidade, pois o brincar é a linguagem da criança e se direcionada nessas reproduções, a criança pode naturalizar aquela situação e se perpetuar em práticas tradicionalistas.

Elas imaginam, criam e recriam situações outrora experienciadas em suas vidas e dão sentido e conotações semelhantes ou diferentes a cada experiência. É frequente que meninos e meninas causem preocupação ou estranhamento quando demonstram comportamentos considerados não adequados ao seu sexo durante as brincadeiras e outras atividades da Educação Infantil, o que aponta para uma lógica de padronização de comportamentos que separam e posicionam em duas extremidades as brincadeiras de meninos e as brincadeiras meninas.

No contexto das brincadeiras analisadas, os brinquedos, suas funções, suas cores, já sugerem se quem devem usá-los para brincar são as meninas ou os meninos. Assim, eles não são neutros, na medida em que as crianças aprendem quem e que usos são "autorizados" a fazer deles. Entretanto, as cenas mostraram que muitas vezes as crianças transgridem a estas "espécies" de normas implícitas que são detectáveis pelas características dos brinquedos e experimentam brincar com brinquedos destinados ao sexo oposto.

Pudemos verificar que há uma forte identificação dos brinquedos e objetos da Área da casa com os gêneros. Essa área, onde acontecem as principais manifestações de gênero descritas, não

é composta por brinquedos 'neutros'. Observa-se claramente brinquedos endereçados para meninas (bonecas, chapinha, estojo de maquiagem, fantasias de princesas etc.) e outros para meninos. (fantasias de super-heróis, vídeo game).

Pode-se inferir que tais fatores interferem nas escolhas das crianças sobre as brincadeiras, o que demonstra que as questões de gênero são acionadas em maior ou menor intensidade na organização de espaços escolares, mesmo na abordagem lúdica da Educação Infantil.

As cenas de gênero apresentadas mostram que os modos como nos tornamos homens e mulheres, e como as acrianças tormam meninas e meninos são construções culturais e que são apreendidas nos mais diversos espaços sociais, e a escola é um delas. Não obstante, a escola é um dos principais espaços, pois para muitas crianças ela é a principal referência para brincar, para suas sociabilidades, para estar entre amigos, momentos em que constituem e desenvolvem suas identidades, inclusive as identidades de gênero.

Assim, a escola produz e reproduz as relações de gênero, assim como institui e valida determinadas formas de se viver as masculinidades e as feminilidades. Faz-se necessário, então, que educadores e educadoras focalizem os processos escolares envolvidos com a "naturalização" de diferenças e desigualdades, que muitas vezes promovem preconceitos de gênero.

Torna-se de suma importância a formação continuada para os educadores, muitos estão reproduzindo esses entraves entre as relações de gênero nas instituições, corraborando para uma sociedade cada vez mais machista, mais desigual, e poldando os direitos garantidos das crianças, não as colocando em posição de protagonistas de sujeitas produtoras de cultura.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2011.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BARRICELLI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil** (Dissertação de Mestrado em Educação). São Paulo: PUC-SP, 2007.

CORSARO, W. "A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças". **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, 2002.

FINCO, D. "Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil". **Pro-Posições**, vol. 14, n. 3, 2003.

FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confrontos e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professores e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero (Tese de Doutorado em Educação). São Paulo: USP, 2010.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

JÚNIOR, J. E. G. S.; FORTALEZA, C. H. G. "Publicidade infantil: o estímulo à cultura de consumo e outras questões". *In*: VIVARTA, V. (orgs). **Infância e Consumo**: estudos no campo da comunicação. Brasília: Instituto Alana, 2009.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós - estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

OLIVEIRA, E. M. B. **Brincadeiras de meninos, brincadeiras de meninas**: cenas de gênero na educação infantil (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia). Maceió UFAL, 2012.

ROCHA, R. C. L. "História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes". **Analecta**, vol. 3, n. 2, 2002.

SARMENTO, M. J. "Visibilidade social e estudo da infância". *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Editora Junqueira e Marin, 2007.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Minho: Universidade do Minho, 1997.

SOARES, C. "A distribuição do tempo dedicado aos afazeres domésticos entre homens e mulheres no âmbito da família". **Anais do Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Campinas: UNICAMP, 2008.

TEIXEIRA, F. B. "Brinquedos e brincadeiras infantis: entre diferenças e desigualdades". **Pro-Posições**, vol. 19, n. 1, 2004.

CAPÍTULO 3

Gênero e Educação Infantil: Entre Princesas e Príncipes Há Crianças que Brincam e Sonham

GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE PRINCESAS E PRÍNCIPES HÁ CRIANÇAS QUE BRINCAM E SONHAM

Maurício Pereira Barros

Antonio Ricardo de Souza Santos

Francisca D'arc Cardoso do Nascimento

Maria Zilma Ribeiro de Carvalho

As normas sociais prescrevem condutas e comportamentos amorosos diferenciados para mulheres e homens. Desde o ventre materno, tais atitudes são enraizadas por meio dos relacionamentos familiares, na escola e vai-se construindo valores, nem sempre explícitos, mas que paulatinamente conduzem comportamentos e concepções amorosas diferenciadas a meninas e meninos.

Antes mesmo de nascer, algumas vontades dos adultos são impostas às crianças. Se o bebê esperado for uma menina, as decorações de seu quarto e o estilo de suas roupas, provavelmente, serão da cor rosa. Se o bebê for um menino as decorações de seu quarto e o estilo de suas roupas, possivelmente, serão da cor azul. Os pais e demais educadores procuram moldar a criança para que ela aceite condutas que a sociedade lhes reservou, conforme a divisão entre meninos e meninas, homens e mulheres, masculinidade e feminilidade.

Pensar as diferenças entre os seres humanos de acordo com o sexo masculino ou feminino, como num processo dado pela natureza, significa reduzir os seres humanos a um determinismo a partir da diferença sexual. Neste contexto, o presente estudo tem por

objetivo investigar como o aprendizado sobre o amor acontece nos contos de fada. Nesses contos, há diferenças significativas na forma como a masculinidade e a feminilidade é representada por relações de superioridade e submissão.

Trata-se de uma revisão bibliográfica que oferece às crianças possibilidades futuras às de falar o que sabem sobre o amor, sobre princesas e príncipes por meio de uma diversidade de respostas, demonstrando como resultados que elas podem aprender sobre a multiplicidade e diversos significados que compõem o feminino e o masculino nos contos de fadas por meio de intervenção intencional do professor. Conclui-se que o conceito de gênero permite pensar nas diferenças sem naturalizar as desigualdades, ou seja, sem que as diferenças sejam legitimadas como ponto de partida para discriminações.

Na Educação Infantil há situações de preconceito para com crianças que gostam de brincar com brinquedos simples, como carrinhos e bonecas, mas pouco se discute sobre brincadeiras que envolvem violência. Parece uma inversão nos valores, como se a violência fosse normal e o brincar de boneca para um menino fosse o fim de sua virilidade. O sentimento do amor parece ser aceito apenas se for entre heterossexuais, outras formas de amor são negadas em muitas histórias infantis, contos de fadas e relatos de educadores.

Informar, esclarecer, minimizar o preconceito e promover a equidade de gêneros parece ser um caminho longo, que pode ser trilhado por psicólogos, pais, professores e demais funcionários nos ambientes escolares.

Precisamos aceitar naturalmente que as condutas, as vontades, as brincadeiras e questões amorosas sejam diferenciadas segundo o sexo? Na visão do adulto é natural que meninas e meninos

possuam papéis e condutas pré-determinados e fixos. Será que a criança pensa sobre o amor da mesma maneira?

Neste trabalho, busca-se uma visão relacional de infância e gênero, pois o conceito gênero possibilita pensar nas diferenças sem naturalizar as desigualdades, ou seja, sem que as diferenças sejam legitimadas como mola propulsora para discriminações. Compreender infância e gênero de modo relacional amplia o reconhecimento sobre as múltiplas identidades, desconstruindo a visão binária entre princesa/príncipe, amplia e valoriza as relações sociais entre crianças e adultos, meninas e meninos, mulheres e homens.

Vale ressaltar que o aprendizado sobre o amor na infância aparece de modo idealizado nos contos de fadas, literatura comum entre as crianças de Educação Infantil. Sendo possível perceber diferenças significativas na forma como a masculinidade e a feminilidade são representadas em relações de superioridade e submissão.

A Educação Infantil é um período onde os primeiros conceitos estão sendo ensinados, formados e formulados pelas crianças. Por isso, nesta pesquisa buscou-se considerar a criança como um ser capaz de produzir e reproduzir o que aprende sobre as questões de gênero, mediada de modo intencional pelo professor e professora que devem atuar como mediadores de tal aprendizagem.

UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, DAS CONCEPÇÕES SOBRE A INFÂNCIA E A CRIANÇA

A educação para a cidadania vem desde o século XIX, com a revolução burguesa. E o discurso burguês pautava-se na afirmação

de que seria uma luta pelo povo. Entretanto, a burguesia subiu ao poder e esqueceu o povo. O advento da educação popular nesse período foi marcado pela ambiguidade dos pensadores e administradores, que viam na escolarização das classes populares ameaça à ordem estabelecida, enquanto outros tinham uma visão positiva para a ordem social como para o aumento da produtividade dos trabalhadores. Além disso, as condições de exploração dos trabalhadores impulsionaram emergir dos movimentos operários e o desenvolvimento do pensamento operário que vai influenciar o pensamento pedagógico do século XX, entre as concepções surgidas está a da escola integral, ligada ao ensino politécnico (LÉON, 1974).

Assim, em meados do século XIX, no campo educativo se estabelece o antagonismo das classes fundamentais: burguesia e proletariado. Franco Cambi (1999) identifica uma forte taxa ideológica na educação. Segundo ele há dois tipos de compromissos educativos: um para o povo e outro para a burguesia. Para esta, "trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sóciopolítico", enquanto para o povo, pretende-se operar "uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação".

Franco Cambi (1999) afirma ainda que, essa ideologia da educação pode ser identificada em grandes correntes e fases da pedagogia oitocentista. Perceptível já em Pestalozzi (1743-1827), que preconiza a educação como formação humana ao mesmo tempo espiritual e sociopolítica.

Sendo a educação considerada a mediadora da sociedade, apareceram diversos modelos educacionais e neles a educação sempre é perpassada por conceitos ideológicos (SEVERINO, 2000). Essa ideologização da pedagogia consiste num sistema ordenado de ideias, concepções e normas que por vezes obrigam mulheres e homens, meninas e meninos a se comportarem segundo a vontade do sistema, como se fosse um comportamento de sua própria vontade.

A ideia comumente difundida de criança remete a um conceito de infância recente. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21), documento que, apesar de ser plausível de algumas críticas, norteou as práticas de professores de Educação Infantil de todo o país até 2018, a "concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época".

No entanto, no dia 08/04/2017 foi apresentada a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que direcionará os currículos nas escolas e almejaque as crianças sejam questionadoras e interajam com o meio físico e social. Porém, as questões de gênero, que permeiam a sociedade de modo indissociável, foram suprimidas desse novo documento.

> Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 38).

O RCNEI foi um dos primeiros documentos oficiais a desvelar as temáticas de gênero e sexualidade na Educação Infantil. A BNCC (BRASIL, 2017) foi elaborada para ser um documento de caráter normativo para nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federais, escolas públicas e privadas de

Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, no Brasil. Sobretudo, ao suprimir as temáticas de gênero configura-se como um retrocesso para toda a Educação Básica do país e de modo especial para a Educação Infantil.

Nesse contexto, pensar sobre a infância e sobre a criança configura-se como uma ideia desafiadora, pois no século XIV, considerado "século das crises", ocorriam casos de infanticídio e esses eram tratados com absoluta naturalidade. Somente no século XIX há compreensão sobre crianças e infância. Apesar de Philippe Ariés (1978) escrever que o conceito de infância é uma criação da modernidade, outros historiadores da infância escreveram que no período medieval já havia uma preocupação com a criança, por exemplo Colin Heywood (2004). Portanto, pode-se afirmar que houve diversas contribuições, lentas, porém de muita importância. Gagnebin (1996) aponta como marco o livro "Emílio" de Jean-Jacques Rousseau de 1762.

A relação entre infância e pensamento é apresentada por Gagnebin (1996) em duas grandes linhas sendo que a primeira, Gagnebin denomina educação repressão, nasce com Platão, passa por Santo Agostinho e chega a nós por meio do racionalismo cartesiano. Diz que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo, como as crianças são seres privados de razão, devem ser corrigidas em suas tendências selvagens e egoístas. É importante ressaltar que esse racionalismo cartesiano, tem como base a orientação da razão. Para Descartes, o mundo dos sonhos conduz ao erro, pois somente a razão garante a existência. Portanto, nessa linha de pensamento, a infância é um estágio o qual deve ser superado.

A segunda linha, Gagnebin (1996) intitula educação amorosa, também nasce em Platão, passa pelo renascimento com Montaigne e chega a nós por meio do Romantismo de Rousseau. Assegura-nos que a verdadeira educação não é encher as crianças de

ensinamentos, de regras ou normas, mas sim um preparo adequado de suas almas para que por impulso próprio e natural a inteligência possa crescer e se desenvolver em cada criança. Nessa educação amorosa a infância não precisa ser superada, ela é um período de desenvolvimento humano e sem a mesma não buscaríamos novos valores morais.

A faculdade de pensar e falar possibilita a criança adentrar o mundo humano, superando os limites dos determinantes biológicos. Gagnebin (1996) afirma que se essa faculdade de pensar não fosse desenvolvida seríamos bichos cruéis, mas não ruins moralmente porque somente um ser dotado de inteligência, razão e linguagem é capaz de escolher conscientemente entre o bem e o mal, sabe constituir-se como ser humano, independentemente de ser mulher ou homem, menino ou menina.

> A visão predominante sobre a infância nas ciências humanas enfatizava principalmente a criança como ser em formação, incompleto, o futuro homem presente no homenzinho e suas capacidades de tornar-se adulto, numa perspectiva evolucionista fortemente inspirada na teoria de Darwin. Na virada do século XIX para o século XX, observa-se uma mudança da visão pediátrica com influências eugenísticas e/ou evolucionistas para uma perspectiva mais psicológica de "desenvolvimento (intelectual) da criança". A partir daí, vemos uma crescente importância da psicologia do desenvolvimento e uma generalização da ideia de desenvolvimento, que vai tornar-se preponderante e quase monopólica no campo das ciências humanas e das práticas sociais voltadas para a infância (BELLONI, 2009, p. 121).

Ao apontar a ligação mútua entre reflexão filosófica contemporânea sobre o conceito de criança, infância e pensamento,

Gagnebin (1996) destaca Walter Benjamim e se refere a uma experiência dupla. Primeiramente porque a infância remete a uma reflexão do adulto, o qual lembra do passado não como ele foi, mas "pelo prisma do presente projetado sobre ele" (GAGNEBIN, 1996, p. 97).

Nesse sentido a experiência da infância é a realização do possível esquecido, o qual poderia ter sido diferente e agora é apenas releitura crítica do presente da vida adulta. Em uma segunda dimensão dessa experiência, "[...] a inabilidade, a desorientação, a falta de desenvoltura das crianças em oposição à segurança dos adultos" (GAGNEBIN, 1996, p. 97).

> Na sociedade burguesa a criança é alguém, segundo Kramer (2003) que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para o futuro. Esse conceito de infância, determinado historicamente foi pulverizado pelas classes dominantes baseado num modelo padrão de criança que persiste até os dias atuais. Salvo raras exceções, os parâmetros que regem a escolarização ainda são regidos por um sujeito abstrato, idealizado e desenraizado dos condicionantes sócio- históricos. As próprias teorias psicológicas e suas derivações pedagógicas, em geral, sacralizam a naturalidade com que este sujeito universal é pensado. Sempre como se todos fossem iguais em essência e em possibilidades [...] (AQUINO, 1996, p. 44).

O conceito de infância que parte do pressuposto que há um modelo padrão de criança, considera que todas as crianças são iguais. Conceito abstrato que se distancia das condições reais de existência, mas define fielmente a criança burguesa. Desse modo, o conceito de infância não poderia ser visto como uma categoria natural, mas uma

invenção histórica social, diferenciando-se conforme a época e a sociedade.

O sentimento de infância tem como protótipo a criança burguesa e paulatinamente é imposto a toda a sociedade. Assim, de acordo com Kramer (2003), o adulto concretiza tal sentimento e age em relação à criança de duas maneiras aparentemente contraditórias, mas que se complementam: repressiva e romântica.

Tanto na relação da criança com o adulto quanto na relação da criança com a sociedade, a criança é vista como um ser fraco e incompleto ou como um ser que ainda não é social. A construção desse conceito de infância permeia toda a educação e assim o adulto exerce o poder sobre "aqueles pequenos", os quais são considerados universalmente insignificantes para a sociedade. Nessa perspectiva, a escola de Educação Infantil reproduz esse mesmo tipo de relação da sociedade onde está inserida. Porém, é possível estabelecer mudanças nas relações entre os professores e as crianças, ao passo que, educar envolve práticas morais que podem considerar a criança como participante de seu processor educacional, de acordo com Puig (2019):

> [...] a força das práticas morais é que cada uma delas ativa muitos valores ao mesmo tempo. Elas não são pensadas para educar em um único valor, mas para formar em vários valores ao mesmo tempo. Como consequência, e na medida em que educar em valores é aprender a se conduzir e dar sentido a esse comportamento, participar de uma prática moral forma no mesmo processo, várias competências e disposições morais. Na mesma atividade, desenvolvem-se competências que têm a ver com o juízo moral, a empatia, as emoções, a compreensão, a habilidade para conduzir-se socialmente, para se autorregular e para se conhecer melhor. Não há separação entre todas essas competências morais, elas

> são aprendidas ao mesmo tempo e em interrelação. As práticas morais permitem uma ação formativa múltipla (ARANTES; ARAUJO; SILVA, 2019, p. 15).

Porquanto, o conceito de infância e de criança possibilita compreender o quanto esta etapa da vida e esses sujeitos são retratados por uma visão autocêntrica permeada pela heteronormatividade, tanto em documentos oficiais quanto em práticas educacionais. Esse modo de conceituar criança e infância influencia as relações de gênero que os adultos irão estabelecer com elas e que as mesmas estabelecerão entre seus pares. Antes de reproduzir os contos infantis de princesas e príncipes, pretende-se pensar na criança como um ser único, que brinca e sonha, que precisa ser considerada com as particularidades de cada criança independentemente se essa criança é menina ou menino.

INFÂNCIA E GÊNERO

Refletir sobre infância e gênero, por vezes, significa ainda deparar-se com concepções estanques e padronizadas. Há estudos que pensam a criança como um ser em desenvolvimento, mas não consideram que cada criança tem um tempo e um ritmo diferente, simplesmente acreditam que toda criança dispõe das mesmas condições. As questões de gênero, segundo Xavier Filha (2011) ainda aparecem de modo velado em livros didáticos e contos de fadas, nos quais as mulheres aparecem como submissas e destinadas ao ambiente doméstico. Porém, estudos sobre ambos os temas têm discutido sobre como estão em constante construção e sobre como são passíveis de serem analisados de modo relacional. Pois não existe um modelo padrão de criança, haja vista que muitas vezes a

compreensão de infância se constitui no devir histórico da sociedade, ou seja, diferente em cada época e sociedade.

O conceito de gênero contribui para pensarmos sobre os seres humanos de modo relacional. Enquanto o termo "sexo" é utilizado em referência às características biológicas, o conceito de "gênero" é utilizado na busca por evidenciar como as diferenças entre homens e mulheres são construídas socialmente (SCOTT, 1995). Entender a construção dessas diferenças é também compreender como tem se desenvolvido o estudo em relação à infância, pois desde a infância as crianças são separadas em dois pólos, meninas e meninos, e tal polaridade ainda persiste nos estudos voltados a essas temáticas, que teve seu início na explicação biológica das diferenças (LOURO, 1997).

Almejando uma equidade entre os seres humanos, no final de 1960, estudos sobre mulheres e sobre o feminismo elaboraram o conceito de gênero. No início da segunda fase do feminismo, as feministas baseavam-se na ideia da distinção entre masculino e feminino, causada por fatores biológicos. Apenas no final dos anos de 1960 as feministas se pautaram na constituição social do caráter humano, ampliando o significado do termo gênero para se referir às diversas relações sociais entre homens e mulheres e não somente diferenças biológicas (NICHOLSON, 2000).

De acordo com Moreno (1999), antes de nascermos à influência dos padrões de gênero já está presente. É comum que "mamãe" e "papai" estejam entre as primeiras palavras de um bebê e logo lhe ensinam que existem meninas e meninos, antes mesmo de lhe ensinar o que é um ser humano. Embora existam infinitas formas de diferenciar os seres humanos "nosso idioma priorizou a característica sexo para subdividi-las, dando-lhes um nome específico" (MORENO, 1999, p. 14).

Pensar na diferença entre os seres humanos de acordo com o sexo masculino ou feminino, como num processo dado pela natureza, significa reduzir os seres humanos a um determinismo a partir da diferença sexual. A justificativa de que a diferença entre homem e mulher era causada por fatores biológicos não abrange a complexidade do "ser homem" ou "ser mulher". Nas palavras de Louro (1997):

> É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são apresentadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se constitui sobre os sexos (LOURO, 1997, p. 21).

Nesse aspecto, pensar os gêneros como construídos nas relações sociais é um movimento que permite a compreensão sobre como as características atribuídas a meninos e meninas, a homens e mulheres, são definidas e divididas não por motivos naturais, mas de acordo com cada cultura. Por não se tratar de um fenômeno puramente biológico, é possível afirmar que ocorrem mudanças na definição do que é ser homem ou mulher ao longo da história e em diferentes regiões e sociedades. Nesse contexto, o conceito de gênero permite pensar nas diferenças sem naturalizar as desigualdades, ou seja, sem que as diferenças sejam legitimadas como ponto de partida para discriminações.

Compreender a questão de gênero de modo relacional possibilita reconhecer como as identidades são plurais,

desconstruindo a visão binária entre mulher/homem e ampliando o modo como as relações são apresentadas e valorizadas em uma dada sociedade. Louro (1997) aponta a importância da desconstrução da dualidade mulher/homem e propõe que sejam revistos os processos e as condições que estabelecem a polaridade como a única forma de sexualidade. Segundo Louro (1997), a relação masculino/feminino contribui para que haja a afirmação entre um pólo dominante e um pólo dominado, onde o homem domina a mulher e outro tipo de relação se torna inviável na lógica polarizada.

> Desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, então, significaria problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. Implicaria observar que o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa; implicaria também perceber que cada um desses pólos é internamente fragmentado e dividido (afinal não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si, que podem ou não ser solidárias, cumplices ou opositoras) (LOURO, 1997, p. 31).

Ao buscarmos descontruir essa dicotomia rígida e polarizada, compreendemos a questão de gênero como uma construção histórica que se refaz constantemente e reconhecemos que as relações entre os seres humanos estão constantemente em mudanças. De acordo com Louro (1997, p. 35) "as identidades de gênero estão continuamente se transformando".

Desse modo, é possível classificar infância e gênero como dois conceitos em processo contínuo de construção social e histórica, onde sempre se constrói e se desconstrói em incessantes ciclos metamórficos.

O estudo sobre as relações sociais de gênero tem conquistado a atenção de psicólogas/os, professoras/es e especialistas da educação ao longo das últimas décadas, visto que a escola pública do século XXI está fundamentada sobre os pilares da democracia e o discurso mais utilizado por tais profissionais é a formação do educando para a cidadania.

Apesar de que estes princípios estão sendo colocados em xeque por grupos políticos e religiosos conservadores e reacionários no presente. A palavra "gênero" precisa, segundo eles, ser exorcizada das escolas e dos documentos oficiais da educação, como fora feito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais, também "Trata-se da polêmica envolvendo o que foi chamado pelo governo de Kit anti- homofobia e transformado por seus críticos em kit gay." (BALIEIRO, 2018, n. p.). Tal polêmica teve início quando o programa educativo de combate aos preconceitos contra pessoas homossexuais apresentado pelo governo federal, elaborado pelo Ministério da Educação em diálogo contínuo com organizações educativas e de defesa de direitos, foi atacado e deturpado.

A proposta de inserção da discussão sobre preconceitos nas escolas se deu a partir da compreensão, fundamentada em pesquisas, de que concepções heteronormativas e padrões de gênero atravessam práticas discriminatórias, excludentes e violentas, prejudicando a inserção e a permanência de alunos e alunas que sofrem preconceitos em suas trajetórias escolares. Os ataques negligenciaram a importância do enfrentamento à violência, divulgando ideias como as de que falar sobre homossexualidade e sobre diferenças de gênero seria prejudicial às crianças e às famílias, um modo de imposição. É importante ressaltar que a valorização das diferenças não impõe modos de ser, ao contrário, promove o reconhecimento e o respeito as diversas formas de existir, se expressar e se relacionar.

A escola é o espaço mais propício para a vivência da democracia e cidadania, pois por meio das experiências escolares as

crianças podem reproduzir ou desconstruir as ideologias dominantes que ainda estão fortemente arraigadas em nossa sociedade. O discurso e as ações dos grupos conservadores são exatamente contra esse processo.

> É preciso também entender claramente o significado de igualdade contido na proposta da cidadania democrática. É evidente que não se supõe a igualdade como uniformidade de todos os seres humanos – com suas saudáveis diferenças de raça, etnia, gênero, orientação sexual, ocupação talentos específicos, religião e opção política, cultura no sentido mais amplo. O contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade, que é socialmente construída, sobretudo numa sociedade tão marcada pela exploração classista. As diferenças não significam necessariamente desigualdades, isto é, não existe uma valoração hierárquica inferior-superior na distinção entre pessoas diferentes. Homens e mulheres são obviamente diferentes, mas a desigualdade estará implícita se tratarmos essa diferença estabelecendo a superioridade masculina, por exemplo (BENEVIDES, 2004, p. 99).

Segundo a LDB 9394/96 "a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". Portanto, somente uma educação que possibilite a formação integral dos sujeitos, livre de preconceitos e atitudes sexistas conseguirá instaurar plenamente essa democracia tão almejada para a construção de uma sociedade melhor.

A Educação Infantil é o período em que os primeiros conceitos serão formados pela criança, espaço de uma educação

menos formal do que as outras etapas escolares, em que concepções, crenças, valores e preconceitos ainda não foram plenamente aprendidos. Ao pensarmos que as relações de gênero são socialmente construídas percebemos que as "características consideradas naturalmente como femininas ou masculinas correspondem às relações de poder" (AUAD, 2006, p. 19), ou seja, não são naturais, ainda que sejam percebidas como naturais por serem praticadas e repedidas ao longo dos tempos.

Se as relações de gênero estão em toda parte, como afirma Auad (2006), e se essas relações são construídas e mantidas, elas não são inatas e imutáveis, sendo, pois, passíveis de reconstrução e transformação, sobretudo desde a infância.

As relações de gênero são por vezes construídas e reforçadas na Educação Infantil. Muitas crianças terão seus primeiros contatos com outras crianças de sua idade apenas na escola de Educação Infantil e alguns educadores logo diferenciam as condutas esperadas para as meninas e para os meninos. Como por exemplo, meninos usam um banheiro e meninas usam outro, existe uma fila para meninos e outra para meninas.

> No campo das relações e dos comportamentos infantis, alguns educadores aprenderam que as meninas necessariamente preferem as bonecas e os meninos carrinhos. Esse modo de pensar encontra-se fortemente presente nas falas e nas condutas de muitos profissionais que atuam na Educação Infantil, que muitas vezes falam "Onde já se viu um menino brincar com bonecas", "Aquela menina é tão terrível que parece um menino". O enfrentamento de práticas discriminatórias e violentas é emergencial pois: É natural? A importância da problematização dos padrões de gênero relaciona-se à como são muitas as desigualdades, opressões e violências que não podem continuar a serem justificadas por uma suposta

> naturalidade do que é significado culturalmente como feminilidade e masculinidade. É preciso que os processos de construção do que é tomado como natural sejam objeto de reflexão, de análise crítica (PASTANA, 2017, p. 82).

Neste sentido, é imprescindível para uma formação integral e que possibilite cidadãos críticos, autônomos e atuantes, nesta sociedade em constante mutação, incentivar o gosto por leituras variadas e valorizar o brincar sem distinção sexista na infância. Com leituras dinâmicas e interpretativas gerando oportunidade para que a criança participe, questione e opine, saindo assim de um papel de espectador. O brincar é primordial, pois quando a criança brinca ela aprende a interagir com o outro, trabalhar em equipe, respeitar as diferenças. Uma das diferenças que sempre aparece no cotidiano escolar e especificamente no momento das brincadeiras é a distinção entre meninos e meninas.

Ao observar as rotinas da Educação Infantil é possível observar que em várias situações as crianças são sempre separadas segundo o sexo a que pertencem. Uma atividade realizada diariamente é contar quantas meninas e quantos meninos compareceram à escola, com objetivo de ensinar matemática, acaba-se também ensinando a separar.

As filas, em muitas escolas, ainda separam conforme o sexo de cada um, as brincadeiras ainda são distinguidas como "futebol" para meninos e "casinha" para as meninas. E desde a primeira infância ensina-se que os meninos devem correr, pular e agitar-se o quanto tiver vontade. Ao passo que as meninas devem organizar casinhas, brincar de fazer comidas e cuidar dos filhos, de preferência sentadas ou andando, não correndo.

Em situações do cotidiano escolar ensinamos às crianças que as meninas devem ter um tipo de comportamento mais passivo

perante os relacionamentos que estabelece com os meninos. Ensinamos que elas "cuidam" das casinhas e dos bebês enquanto os meninos brincam sem ter a preocupação de cuidar de ninguém.

Desse modo acredita-se que o amor passa a ser reforçado e aprendido a cada dia, em cada brincadeira, em cada atividade de sala de aula, em rimas, poesias e histórias infantis, que são em sua maioria os contos de fada. Perante tanto aprendizado sendo diferenciado para meninas e meninos, como o aprendizado sobre o amor acontece na infância a partir das concepções das próprias crianças? Perante tais situações, que aparentam estar cristalizadas no cotidiano escolar, surge o desejo de realizar uma pesquisa com esses atores que pulam, correm, cuidam, sentam, mas nunca deixam de brincar de sonhar!

Na Educação infantil a criança é muito estimulada por meio de histórias, e incentivada a falar, responder perguntas, recontar, criar e descobrir um mundo mágico onde há princesas, príncipes e fadas. Uma das diferenças que pode aparecer no cotidiano escolar é a diferenciação do amor para meninas e meninos.

O AMOR NA INFÂNCIA: ENTRE PRINCESAS E PRÍNCIPES

O amor em nossa sociedade é construído de modo idealizado, com modelos inalcançáveis. O amor é mostrado na mídia, em revistas e contos de fada como um sentimento repleto de coisas boas e como um remédio para nossas aflições. A mídia mostra pessoas sorrindo, em lindas casas, com um modelo de família composto por pai, mãe e filhos. Mostra ainda na maior parte das vezes um casal heterossexual, que pode até ter um conflito ou outro, mas que no final estão sempre felizes. As revistas exibem viagens e passeios de

famosos sorrindo, abraçados e em grande parte casados, seja uma, duas ou dez vezes, mas casados. Os contos de fada retratam em sua maior parte uma princesa magra, bonita, submissa e passiva que espera seu lindo príncipe, também magro, chegar para tirá-la de seu ambiente de sofrimento, levá-la para seu castelo e juntos viverem "felizes para sempre". A tendência ao surreal reside em instaurar uma crença de que é possível a existência da frase: "felizes para sempre".

> Era uma vez uma princesa que se casou com um príncipe e viveram felizes para sempre! Essa frase povoa nosso imaginário. O príncipe e a princesa, como personagens de contos de fadas, são emblemáticos e trazem consigo elementos simbólicos e representativos de várias questões como o amor romântico, o ideal de masculinidade e de feminilidade, os conflitos familiares, os desafetos e as maldades que movem as relações interpessoais, a eterna luta entre o bem e o mal e, sobretudo, as possibilidades de encontrarmos proteção e amor eterno ao final da história (XAVIER FILHA, 2011, p. 591).

Atualmente os contos de fada são aceitos, indiscutivelmente, como obras literárias infantis. Porém, segundo Felipe e Ferreira (2011), a literatura infantil surge como gênero específico no século XVI e somente no século XVIII é que a criança passou a ser considerada diferente do adulto, pois até então ela era vista conforme já vimos como "adulto em miniatura". Ademais a literatura infantil era direcionada para adultos, sendo sua valorização como gênero literário destinado ao público infantil algo bem recente e ainda precário.

Pensando que as histórias eram escritas para o público adulto, podemos supor que as histórias ajudavam os adultos a elaborarem melhor alguns sentimentos de suas vidas, pois de acordo com Pires (2010, p. 6), a história é "alimento da imaginação humana", onde tudo é possível e as barreiras entre a fantasia e a realidade inexistem.

De acordo com Felipe e Ferreira (2011) a literatura infantil como produto representativo de momentos históricos de nossa sociedade sofreu mudanças durante o século XX, porque esse período foi amplamente marcado pela medicina, pela psicologia, pela educação, sociologia e religião como o "século da criança" (p. 40).

Nesse período a literatura infantil foi constituindo-se historicamente segundo Felipe e Ferreira (2011), produzindo cultura, mas também sendo produzida por ela, repleta de representações das mais diversificadas instancias sociais, colaborando ou extraindo o desejável ou indesejável do leitor infantil.

> Dessa forma, as obras literárias entendidas como artefatos culturais legitimadores de identidades sociais e de gênero, estabelecem relações de poder entre leitores/as e escritores/as de tais textos, constituindo um circuito produtor e reprodutor de práticas sociais masculinas e femininas consideradas ideais (PIRES, 2010, p. 6).

Vale considerar também que na maioria das vezes quem escolhe u ma história pra ser lida foi a professora, o professor ou outro adulto, haja vista que nesta idade a maior parte das crianças ainda não está alfabetizada. Há educadores que oportunizam momentos onde a própria criança pode escolher um livro de sua preferência e nem sempre a escolha é por um clássico conto de fadas.

Na Educação Infantil é comum a leitura dos Contos de Fadas às crianças, os quais, em sua maioria, apresentam como protagonistas princesas e príncipes carregados de elementos simbólicos, que representam ideias de sofrimento sendo sanados pela felicidade ao encontrar um amor romântico. Nos contos clássicos o amor romântico oferece proteção e amor eterno, demonstrado pela princesa submissa que sofre em algum contexto familiar e vive à espera de um príncipe encantado para tirá-la dessa situação de sofrimento e "viver feliz para sempre".

Nos contos de fadas há diferenças significativas na forma como a masculinidade e a feminilidade são representadas e vale lembrar que são utilizados majoritariamente pelo público feminino. A idealização do amor é central nesse processo: enquanto para as princesas, o amor é intensamente desejável como salvação, nas representações masculinas há a exaltação do heroísmo e da conquista. As princesas são idealizadas como belas, dóceis e meigas, os príncipes também são idealizados como corajosos, elegantes e românticos ao passo que tais adjetivos compõem a representação de gênero.

Em se tratando de "Gênero, não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino), mas corresponde ao conjunto de representações que cada sociedade constrói, através de sua História, para atribuir significados, símbolos e características para cada um dos sexos" (AUAD, 2008).

Os gêneros são construídos na diversidade, é importante entender que também há relações de poder no interior de cada gênero: de mulheres sobre mulheres, de homens sobre homens. A criança precisa ser estimulada a pensar por se só, a conhecer o universo social diversificado, valorizando e respeitando as diferenças e a realizar suas próprias escolhas de maneira que entenda o contexto social vigente.

É importante prepará-las para uma vida real, onde os contos de fadas devem ser trabalhados de maneira crítica e reflexiva e não com verdades absolutas onde não há frustações, desencantos ou decepções. A criança precisa aprender as verdades da vida desde a Educação Infantil, lidando com vitórias e derrotas, erros e acertos, perdas e ganhos de maneira natural, consciente, de aceitação, ao mesmo tempo que, busca supera-las de forma responsável, sem rancor, birras ou raivas incontroláveis, buscando assim formar futuros cidadão preparados para as adversidades da vida, pois é de acordo com as percepções, a compreensão que temos como sujeitos sociais, podemos aceitar uma determinada situação ou não e isso deve ser ensinado/aprendido desde cedo, para que não ocorra desequilíbrio, transtornos de personalidade e de comportamento com terríveis consequências no futuro.

As relações de gênero são produto de um processo pedagógico que se inicia no nascimento e continua ao longo de toda a vida, reforçando a desigualdade existente entre homens e mulheres, principalmente em torno a quatro eixos: a sexualidade, a reprodução, a divisão sexual do trabalho e o âmbito público/cidadania, e isso precisa ser desconstruído desde a infância. A criança precisa entender que o seu sexo não lhe define como melhor ou pior que o sexo oposto, como superior ou inferior, como mais capacitado, como mais importante; precisam aprender logo na primeira infância que essa divisão entre sexo oposto precisa ser superada, que todos podem realizar, ser, fazer e conquistar o que quiserem independente de qualquer coisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação sempre é perpassada por conceitos ideológicos, pautados em um sistema ordenado de ideias fixas e normas rígidas,

as quais controlam o comportamento de mulheres e homens, meninas e meninos, na maioria das vezes, de modo velado, onde os sujeitos acreditam estarem se comportando segundo sua própria vontade.

A construção da infância desenvolve-se num longo processo de disciplinarização de meninas e meninos, partindo do pressuposto de que ambos são seres incompletos e inacabados. Sendo, pois, resultado de uma ordem social dominante que impõe e regula o cotidiano infantil, desvalorizando a voz das crianças e impondo uma colonização autocêntrica como se todas as crianças fossem iguais.

O aprendizado sobre o amor, neste trabalho, revela-se como uma questão de gênero, sendo, pois é reflexo de uma educação repressora e machista, que por vezes impõe o homem como um príncipe forte e valente. Ao passo que mulher para receber o amor deve seguir uma "espécie de cartilha" de boas maneiras para comportar-se bem, cuidar de sua beleza e ser uma princesa submissa ao príncipe.

Denota-se, por meio dos contos de fadas, com princesas e príncipes, que as crianças da Educação Infantil não criam naturalmente distinções de gênero para o amor, diferenciando características físicas e comportamentos para meninas e meninos de modo distinto. Sendo pois, fundamental a intervenção planejada do professor e da professora para o enfrentamento de práticas discriminatórias e invasivas de imposições de papeis, retratadas nos contos de fadas.

Mesmo com a retirada das relações de gênero da BNCC, a didática intencional dos professores pode oportunizar às crianças a possibilidade de aprender, experimentar e conhecer diversos modos de ser, brincar, sonhar e amar, independentemente do sexo biológico de cada um. Buscamos desconstruir a ideologia de que existem "coisas de menina" e "coisas de meninos", aprendemos, com muitos

exemplos, que há diversas crianças e adolescentes em situações de sofrimentos porque não "se enquadram" nas regras impostas conforme seu sexo biológico.

Nesse contexto, o presente artigo poderá contribuir para novas pesquisas sobre a complexidade das relações de gênero que perpassam pelo cotidiano escolar, por meio dos contos de fadas, das brincadeiras e interações afetivas, mas, em contrapartida, são invisíveis no recente documento, que norteia a Educação Infantil, a BNCC.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. "A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento". *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Editora Summus,1996.

ARANTES, V.; ARAUJO, U. F.; SILVA, M. A. M. "Josep Maria Puig: uma vida dedicada à Educação em Valores". **Educação e Pesquisa**,vol. 45, 2019.

ARIÈS, P. **A História social da criança e da família**. Rio de Janeiro:Editora Guanabara, 1978.

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

BALIEIRO, F. F. "'Não se meta com meus filhos': a construção do pânico moral da criança sob ameaça". **Cadernos Pagu**, n. 53, 2018.

BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Editora Autores Associados, 2009.

BENEVIDES, M. V. "Cidadania e questão de gênero". *In*: SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. (orgs.). **Educar para a igualdade**: gênero e educação escolar. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

CAMBI, F. História da Pedagogia. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

FELIPE, J.; FERREIRA, S. "Literatura infantil e relações de gênero: otema do amor romântico". **Textura**, n. 24, 2011.

GAGNEBIN, J. "Marie. Infância e pensamento". *In*: GHIRALDELLI JR. P. (org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

HEYWOOD, C. **Uma História da infância**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

KRAMER, S. **A Política do Pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. SãoPaulo: Editora Cortez, 2003.

LÉON, A. "Da Revolução Francesa aos começos da Terceira República". *In*: DEBESSE, M.; MIALARET, G. (orgs.). **Tratado das ciências pedagógicas**: história da pedagogia. São Paulo: Editora da USP, 1974.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

NICHOLSON, L. "Interpretando gênero". **Revista Estudos Feministas**, vol. 8, n. 2, 2000.

PASTANA, M. "Por que precisamos do debate sobre gênero nas escolas?" *In*: PELUCIO, L.; CARDOSO, C. M. (orgs.). **Diversidade, Acessibilidade e Direitos**: diálogos com a comunicação. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2017.

PIRES, S. M. F. "Amor romântico na literatura infantil: uma questão de gênero". **Educar em Revista**, n. 35, 2010.

SEVERINO, A. J. "Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico". **São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, n. 2, 2000.

SCOTT, J. W. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Educação e Realidade**, vol. 20, n. 2, 1995.

XAVIER FILHA, C. “Era uma vez uma princesa e um príncipe...: Representações de gênero nas narrativas de crianças”. **Estudos Feministas**, [s. n.], 2011.

CAPÍTULO 4

Como Acontece a Dança no Ensino Médio:
Reflexões sobre Esteriótipos de Gênero e Movimento

COMO ACONTECE A DANÇA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE ESTERIÓTIPOS DE GÊNERO E MOVIMENTO

Maurício Pereira Barros

Helan Sousa

Eliane de Sousa Oliveira Rocha

João de Deus Sousa

Este capítulo apresenta uma pesquisa de mestrado desenvolvida como elemento obrigatório da disciplina cultura e contemporaneidade da Universidade Estadual da Bahia UNEB/Campus I em Salvador – BA, cujo objetivo foi compreender como a dança pode se configurar em espaço-tempo de compartilhamento de experiências nas aulas de educação física no Ensino Médio. Discutiremos a categoria estereótipos de movimento e gênero na dança, resultado das observações realizadas em aulas de educação física no Ensino Médio, nas quais a dança foi o conteúdo trabalhado.

Os colaboradores foram jovens de uma turma do primeiro ano do Ensino Médio; os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram observação participante, diário de campo e grupo focal. As reflexões transitam pelos cenários nos quais os estereótipos de movimento e gênero se constituíram, implicando no pensar e fazer dança. Os resultados apontam que, ainda hoje, há reprodução dos papéis historicamente representados por homens e mulheres e que, embora a dança seja fortemente marcada por esses estereótipos, algumas transgressões ou "ousadias" relacionadas ao movimento e gênero já começaram acontecer.

Nesse espaço discutiremos uma das categorias organizadas a partir das unidades de significados surgidas do campo: a dos estereótipos de movimento e gênero na dança. Conforme alguns estudos têm apontado (SARAIVA-KUNZ, 2003; KLEINUBING, 2009), sujeitos que apresentam vivências em dança ou atividades expressivas, de modo geral, desde cedo, tendem a se interessar e a gostar de dançar. Também há consenso de que são as meninas que recebem, mais precocemente, o estímulo para realizar e envolverem-se em atividades que trabalham com a expressividade, já que no imaginário social a dança representa uma ação ou comportamento ligados ao universo feminino.

Para entender como esse pensamento se constituiu no universo da dança é preciso retomar alguns aspectos relacionados às ações e comportamentos esperados de homens e mulheres, e compreender como esses estão intrinsicamente ligados a estereótipos construídos pela sociedade a fim de categorizar e "normalizar" atitudes femininas e masculinas. Nisso, a escolha e a disponibilidade para a realização dos movimentos em/na dança refletem essas atribuições culturalmente designadas, referendando o imaginário social de quem dança e de como se dança.

Assim, este texto assenta suas reflexões sobre gênero entendendo esta categoria como uma construção social, tal como argumentam Scott (1995) e Louro (2007) e, para entender como os papéis representados por homens e mulheres nascem e se perpetuam na sociedade ocidental, nos amparamos nas discussões de Saraiva (2005). As discussões destas autoras conduziram nossas reflexões sobre os estereótipos de movimento e gênero e auxiliaram a pensar nas implicações destes no processo de vivência da dança pelos jovens do ensino médio.

A CONSTRUÇÃO CULTURAL DO GÊNERO: APRENDENDO A SER "ELE" E "ELA"

> Tinham muitos que desistiam no grupo, eles achavam que rebolar [...] ficava muito mal pra eles, achavam que rebolar era mais coisa pra mulher e não pra homem (FELIPE).

A fala do jovem Felipe atesta um pouco do imaginário ligado à dança e de quem é permitido dançar, bem como quais movimentos podem (devem) ser realizados no universo da dança, por meninos e meninas, homens e mulheres. Segundo Saraiva (2005, p. 37), o estereótipo é o conjunto de características que "definem" o papel do indivíduo, uma atribuição de características específicas que "resulta na internalização, por parte de indivíduos e grupos, das características que diferenciam os papéis que cada um dos sexos pode desempenhar na sociedade".

Num rápido apanhado histórico pode-se dizer que a partir do desenvolvimento da sociedade industrial, houve grande diferenciação dos papéis sociais de homens e mulheres, sendo que àqueles foi designado como campo de atuação o trabalho e, consequentemente, o mundo público e àquelas foi instituído como campo de atuação o seio familiar, o mundo privado. Essa ruptura em relação aos espaços de atuação se deu quando se dissociou a figura feminina do papel de produtividade, ao qual a mulher, durante os tempos primitivos, esteve estreitamente ligada. Das atividades relacionadas à produção artesanal, ao suprimento familiar, ao comércio, as mulheres passaram a desempenhar "tarefas puramente domésticas" (SARAIVA, 2005, p. 57).

A polarização dessas duas esferas, pública e privada, conformou a hierarquia de poder vigente até os dias atuais, pois

desenvolveu-se:

> uma tipificação sexual, tanto como resultado de identificação, como de internalização de normas e sanções – punição e recompensa [...] estas oferecem maior prestígio ao desempenho do papel masculino, que é o papel desempenhado na esfera pública. Da esfera privada, a família é o palco principal, estabelecendo para seus membros as práticas e os rituais, as intrigas e os conflitos que configuram o cerne da sociedade civil (SARAIVA, 2005, p. 52).

Por muito tempo essa hierarquia de poder se "naturalizou" fundamentada nas diferenças de sexo, calcada em pressupostos biológicos como a anatomia e a fisiologia, determinando e evidenciando a superioridade do corpo masculino. Citeli (2001, p. 136), reflete sobre a "exagerada e seletiva atenção dedicada a identificar diferenças sexuais, que são projetadas como naturais e servem de base a metáforas poderosas" no campo das ciências. A título de exemplo, a autora apresenta um estudo realizado por Martin, que examinou textos trabalhados em cursos de medicina, chamando atenção para o contraste da linguagem para descrever a relação entre o espermatozoide e o óvulo: "o espermatozóide – invariavelmente ativo, ágil, com caudas rápidas e fortes – e o óvulo – passivo, à espera do espermatozóide, que depois de fecundado, transportado, varrido, arrebatado, segue à deriva pela trompa de Falópio, quase uma bela adormecida".

Citeli também relata que na década de 80, em pelo menos três estudos, Martin localizou novos achados que permitiriam inverter esse olhar sexista sobre o óvulo ao descobrirem que a cauda do espermatozoide é muita mais fraca e que a superfície do óvulo é preparada para pegá- lo antes que escape; foi descoberto também,

que ambos, espermatozoide e óvulo, contêm moléculas adesivas que facilitam o encontro. No entanto, segundo Citeli (2001, p. 137), esses achados não foram descritos nessas dimensões nos papers da área e a única diferença relatada em publicações "é que a função de atacar e penetrar, atribuída ao esperma, aparece sendo desempenhada mais fracamente – provavelmente pelo fato de essa nova versão contrariar as expectativas culturais".

Conforme a autora, esse exemplo serve para:

> mostrar como novos dados de pesquisa nem sempre levam os cientistas a superar os estereótipos de gênero que espreitam suas descrições da natureza. Ao contrário, permitem levar os estereótipos para o nível das células que os faz parecer ainda mais naturais, além de qualquer possibilidade de mudança (CITELI, 2001, p. 137).

As relações de poder estabelecidas a partir de ideias fundamentadas no aparato biológico, como as apresentadas foram, inicialmente, o mote para o surgimento de uma categoria de análise histórica, a categoria gênero (SCOTT, 1995). Ao percorrer os estudos ligados às correntes feministas que deram origem a essa categoria, Scott expõe a diversidade de conceitos, matrizes teóricas e ideologias que compõe esse campo de estudo. Segundo Meyer (2003, p. 15), apesar dessas diferenças, as discussões convergiam em um ponto: "com o conceito de gênero pretendia-se romper com a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria 'naturalmente' correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais".

Scott (1995, p. 86), discutindo sobre as limitações desses estudos, apresenta sua definição de gênero, estruturada numa conexão integral entre duas proposições: "(1) o gênero é um

elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder".

Dentro da primeira proposição, a autora indica quatro elementos que precisam ser observados:

1) o gênero que implicam os símbolos culturalmente disponíveis numa sociedade que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias);
2) os conceitos normativos, ou seja, as doutrinas (religiosas, educativas, científicas etc) que expressam interpretações dos significados dos símbolos;
3) as instituições sociais, a organização social e econômica (mercado de trabalho, educação e sistema político);
4) as identidades subjetivas, as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas pelos sujeitos (SCOTT, 1995, p. 88) e, na segunda proposição a autora destaca o gênero como "campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado". Também Louro (1995, p. 106), ancorada nas discussões de Scott, afirma que "os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica da toda a vida social".

É na perspectiva de discutir e compreender como se dá a concepção, construção e distribuição do poder nas relações, que os estudos feministas, denominados pós- estruturalistas, assentam suas discussões. Nesses, a linguagem é central "como locus de produção das relações que a cultura estabelece entre corpo, sujeito, conhecimento e poder" (MEYER, 2003, p. 16). Nesse sentido,

Meyer (2003, p. 16) indica que essas abordagens se afastam das vertentes que veem o corpo como uma entidade biológica universal, originária das diferenças entre homens e mulheres e passam a teorizá-lo "como construto sociocultural e lingüístico, produto e efeito de relações de poder".

Ainda no sentido de compreender as implicações de perceber o corpo para além do seu aparato biológico, Louro (2007) traz a seguinte reflexão:

> A identificação ou nomeação de um corpo (feita no momento do nascimento, ou mesmo antes, através de técnicas prospectivas) dá-se, certamente, no contexto de uma cultura, por meio das linguagens que essa cultura dispõe e, deve-se supor, é atravessada pelos valores que tal cultura adota. Nesse sentido, seria possível entender, como fazem algumas vertentes feministas, que a nomeação do gênero não é, simplesmente, a descrição de um corpo – em outras palavras, o corpo só se tornaria inteligível no âmbito da cultura e da linguagem (LOURO, 2007, p. 209).

Reafirmando a ideia de que aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, Louro assinala para os discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos engendrados na/pela contemporaneidade, multiplicando as formas de viver os gêneros e as sexualidades (LOURO, 2008).

A partir dessas discussões, apresentamos nos próximos tópicos reflexões no sentido de perceber como essas relações foram/são construídas na área da educação física, especialmente, no trato com o conteúdo da dança.

MOVIMENTO MASCULINO?! MOVIMENTO FEMININO?! MODOS DE SER E ESTAR NA DANÇA

> [...]ele era o único menino que estava nas cadeiras dançando com nós, mas ele fazia tudo. Na hora que cruzamos a perna ele disse: - "ah não vou cruzar" aí ele modificou o passo, pra não ficar tão feminino né [...] porque a gente tem que respeitar [...] tanto como tem menina no grupo tem piá fazendo (MARIA).

Na epígrafe acima, Maria reproduz o imaginário construído sobre os movimentos de dança que podem/devem ser realizados por meninos e meninas a fim de não "perderem" suas identidades sexuais. É importante recuperar a ideia de que na sociedade industrial instaurou-se um modo de ser diferenciado, polarizado para homens e mulheres, no qual a visibilidade da atuação masculina estava privilegiada nos espaços públicos e a das mulheres restringia-se ao espaço privado – o lar – maximizando aí, as características que até hoje temos como sendo representativo do "ser feminino": a delicadeza, sensibilidade, fragilidade, docilidade e a submissão.

O aspecto de polarização das ações e comportamentos e, portanto, de complemento, tem um longo histórico que centra as relações na polaridade - razão e sensibilidade - sinônimos, respectivamente, de masculino e feminino. Constituiu-se um padrão de movimento que deve ser "representado" por homens e mulheres e que devem corresponder às atribuições e disponibilidades corporais desses. Assim, a disponibilidade à expressão, é característica do corpo feminino e, a disponibilidade ao domínio e impermeabilidade, se referem ao corpo masculino (SARAIVA-KUNZ, 2003).

Autores discutem como essa questão está impregnada nas

práticas corporais e evidenciam como o campo dos esportes foi, por muito tempo, dominado pela ideia da inferioridade feminina e da superioridade masculina, produzindo alguns mitos com relação à participação das mulheres no esporte, tais como as apresentadas pelo Comitê Olímpico Internacional:

> a) exercícios e esportes causam danos para o sistema reprodutor da mulher;
>
> b) as mulheres não têm a mesma capacidade de resistência que os homens, podendo causar danos à saúde;
>
> c) as mulheres têm estrutura fraca, sendo facilmente sujeitas a lesões e;
>
> d) o esporte masculiniza a mulher (LUZ JUNIOR, 2002).

Hoje, muitas dessas questões já foram desmitificadas e as mulheres deram mostra das suas qualidades e potencialidades físicas. Mas num nível menor de exigência técnica, ainda podemos perceber aulas de educação física organizadas a partir de práticas corporais diferenciadas para meninos e meninas, o que, ainda "demonstra a crença de professores e professoras em práticas corporais impróprias para meninas e meninos impossibilitando que ambos diversifiquem e ampliem suas experiências, de maneira a desenvolver sua motricidade de forma ampla" (FREITAS, 2008, p. 03).

Saraiva (2005) alerta que essas práticas sexistas, na educação física, apresentam consequências nos âmbitos biofisiológico, psicológico e social do desenvolvimento/formação humana. Tais consequências implicam, por exemplo: o prejuízo à performance motora feminina, pela carência de oportunidades no esporte, em

relação às oferecidas aos meninos; a acomodação à ideia de superioridade física do homem; a discriminação entre os papéis sociais de homens e mulheres.

Se às mulheres foram negadas, por muito tempo, possibilidades de experiências corporais pelos motivos até aqui expostos, aos homens, igualmente, outras práticas, além das esportivas, são sonegadas, por não lhes "caírem bem" e, "teoricamente", pertencerem ao universo feminino. A dança é a prática corporal que melhor representa essa questão, pois suas manifestações, tanto no âmbito das escolas, academias e companhias de dança, quanto nas realizadas fora desses espaços, como a escola formal, sofreram grande influência desse modo de pensar. Hanna (1999), entre outras/os, realiza extensa discussão sobre a dança e a sexualidade, apontando aspectos que fazem a dança, na cultura ocidental, ser significada como prática corporal eminentemente feminina nos contextos sociais.

A partir do movimento da dança moderna no início do século XX, percebeu-se o rompimento da padronização de movimentos característicos de papéis masculinos e femininos, que até então dominavam a cena da dança teatral. Contudo, Saraiva-Kunz (2003, p. 215), afirma que essa reversibilidade não tem a mesma força "no contexto da dança social, especialmente no seio da juventude, no sentido de igualar a participação de homens e mulheres na dança". De fato, apesar de termos encontrado um número expressivo de meninos realizando as atividades de dança neste estudo, um olhar mais cuidadoso permitiu constatar que o tipo de movimento realizado fazia parte da escolha do dançar.

Os meninos estavam, a princípio, dispersos nos três grupos de trabalho, e muitos deles acabaram por abandonar os grupos 1 e 2, para juntarem-se àquele que estava desenvolvendo a capoeira. Isso impele a pensar que essa prática corporal, com seus movimentos pré-fixados como a "ginga", "rabo de arraia", 'aú", "rolê", "rasteira",

"meia-lua", "bananeira", entre outros, possibilita certa segurança na manutenção e representação da masculinidade, já que esses movimentos exigem força, agilidade e raciocínio rápido, que no imaginário social, corresponde às "habilidades características" do corpo masculino. Vale ressaltar que foi a possibilidade de ficarem somente gingando ou batendo palmas e não, necessariamente, realizar o jogo com o outro, que atraiu alguns meninos para esse grupo como explicitou Geverton: "o pessoal que não queria dançar nos outros grupos foram pro deles [...] vários foram pro grupo para só bater palmas".

Dentre os meninos que foram para o grupo da capoeira, dois em especial, abandonaram o grupo do qual inicialmente faziam parte, por não concordarem com uma sequência de movimentos orientada pelo ritmo da música na qual o sertanejo se misturava com o funk, conforme registro: "no grupo dois, no momento do movimento ondulatório alguns meninos 'matam' o movimento e começam a rir. Dois meninos sentam [...] Rita chama os meninos que sentaram e eles dizem: - 'estamos duas aulas fazendo a mesma coisa' e em seguida um realiza o movimento ondulatório e diz: 'esse movimento aqui, fala sério, nada a ver' e sugerem uma sequência (enlaçando a menina) em que os pares dançariam dois para lá e dois para cá".

A sequência do movimento ondulatório havia sido sugerida por Dyenifer numa aula anterior, e quando a apresentou aos colegas, estes demonstraram gostar exclamando "esse é bom!"; no entanto, como foi registrado, foram justamente "eles" que executaram a sequência "timidamente, meio 'sem graça'". Essa aparente contradição foi um aspecto interessante para nossa reflexão, já que num primeiro momento, interessavam-se, agitavam-se, para logo em seguida desistirem ou fazerem de conta que executavam o movimento. A empolgação inicial desaparecia na medida em que o movimento começava a ser detalhado e racionalizado, para ser

"melhor" realizado. Esse tempo para a aprendizagem do movimento parece dar abertura para o questionamento sobre qual movimento de dança é possível e aceitável de ser realizado pelos meninos.

A situação observada remete àquele misto de sofrimento e vergonha que leva a uma retração ao ato do dançar, conforme apontado por Saraiva-Kunz (2003), já que:

> [...] a análise das perspectivas dos homens em relação à dança tem revelado que as suas resistências nas experiências/vivências da dança estão relacionadas com o fato de serem confrontados com suas exigências para tal, no sentido das competências, e respectivas 'incompetências', que a cultura masculina vivenciada até então lhes tem exigido (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 131).

Outra situação evidenciada no grupo 2 foi o momento em que todos, meninas e meninos, realizariam um movimento de giro em torno do próprio eixo, ao mesmo tempo em que deveriam "rebolar". Esse foi um momento de tensão no grupo, pois ao mesmo tempo em que alguns meninos achavam "graça" e realizavam o movimento em "tom" de brincadeira, outros relutavam em realizá-lo, desencadeando na saída de dois meninos. Em conversa no grupo focal, quando solicitados para falarem sobre os motivos da desistência de alguns meninos, Dyenifer comentou: "o Jorge, por exemplo, ele tinha dificuldade de rebolar. Até a gente ensinava ele e tudo e, daí, na hora de ir lá e rebolar, ele parava. Então eu falei: - se você não sabe rebolar faz um gesto parecido, não tem nada de mais". Nisso, faz sentido a discussão de Santos e Seffner (2008, p. 1) quando indicam que "corpo e gênero articulam-se de forma a produzir discursos soberanos na produção de representações de masculino e feminino. Para muitos, o movimento de rebolar, por

exemplo, é ‘essencialmente’ feminino”.

Sobre as implicações em relação ao imaginário construído em nossa cultura sobre a prática da dança ser uma atividade essencialmente feminina, esses autores questionam sobre “os esforços, acordos e negociações feitas pelos meninos que o praticam [*hip-hop*] para serem significados como masculinos e, também manterem-se nesse lugar” (SANTOS; SEFFNER, 2008, p. 2). Ao estudarem a produção de masculinidades no *hip-hop*, refletem sobre o outro extremo na área da dança apontando para pedagogias que imprimem no corpo modos hegemônicos de viver o masculino, assinalando que “a mulher, neste espaço, ocupa uma posição coadjuvante e auxiliar” (SANTOS; SEFFNER, 2008, p. 01).

Weller (2005, p. 122), em estudos que envolvem a presença feminina nas (sub)culturas juvenis, em específico na cultura do *hip-hop*, constata a forte representação masculina e preservação do que se construiu como masculino nesse universo como “a voz rude e agressiva, a mímica corporal, o modo de se vestir, o hábito de utilizar palavrões durante as apresentações em público, entre outros”. A autora relata sobre os artifícios utilizados por um grupo de *hip-hop* formado somente por meninas na cidade de Berlim, buscando conquistar espaço nesse estilo de dança e na forma de viver. Segundo a pesquisadora, “inicialmente as jovens treinaram sem o conhecimento dos rapazes porque temiam que a iniciativa de adentrar em um meio até então absolutamente masculino fosse impedida pelos mesmos” (WELLER, 2005, p. 119). Também relata que após a primeira apresentação pública das meninas, os meninos se interessaram em tê-las no próprio grupo e, uma delas, juntou- se a eles. A partir do relato da performance da menina que fez parte do grupo masculino num concurso nacional, no qual foram vencedores,

Weller (2005) conclui:

> [...] que o interesse pela participação feminina no movimento [*hip-hop*] se restringe a um papel secundário no interior do grupo. Enquanto os rapazes apresentam os movimentos acrobáticos, as mulheres disponibilizam seu corpo para melhorar a imagem do grupo, seja como apresentadoras do grupo (*Front-Girl*), como decoração no fundo do palco (*Background-Girl*), ou ainda para dar à performance como um todo um certo ar de exotismo, por exemplo, através da introdução de elementos da dança do ventre (WELLER, 2005, p. 120).

Os estudos de Santos e Seffner (2008) e Weller (2005) são exemplos da complexidade do fenômeno dança e, especialmente, o quanto essa prática corporal imprime/reflete modos de ser e estar dos/as jovens. Mesmo o *hip-hop* sendo uma manifestação contemporânea de dança, traz arraigada representações e valores da sociedade moderna e patriarcal, que na dança podem ser interpretadas, por exemplo, no poder das decisões coreográficas designados aos homens e o papel de executante designado às mulheres (HANNA, 1999; WELLER, 2005).

Por outro lado, também é possível refletir juntamente com Santos e Seffner (2008), como é, ou, como seria possível construir "outras" masculinidades no contexto do *hip-hop*? Se esse estilo de dança ultrapassa o espaço cênico e constitui-se em modos de ser e estar no mundo, seria possível construir outros sentidos e significados ao se dançar? Entendemos essas, como importantes questões a serem investigadas no campo da dança e gênero, porque problematizam o quanto a nossa cultura ainda preserva papéis historicamente representados por homens e mulheres, implicando nas escolhas dos jovens sobre suas práticas corporais e nos modos de viver.

Apesar dessas constatações, e com base nas situações

vivenciadas nesse estudo, já é possível ver algumas possibilidades de transgressão dos estereótipos de movimento presentes na dança. Pedro, o único menino a executar uma sequência de movimentos juntamente com as meninas "demonstrou tranquilidade para dançar e executou todos os passos realizados pelas meninas (sentados nas cadeiras cruzavam e descruzavam as pernas, e realizavam um cambré, levando o braço direito acima e para trás)". Durante nossa conversa, ele expressou que se sentiu diferente porque era o único menino executando aquela sequência de movimentos com as meninas. Weligton dirigindo-se a ele perguntou: "- você se sentiu constrangido?" e Pedro, imediatamente, respondeu que não.

Mesmo com toda carga de estereótipos, a qual o fenômeno da dança abarca, já é possível visualizar um momento em que a dança será apreciada não pelos corpos masculinos ou femininos que dançam, mas por sujeitos que encontram na dança outro modo de ser e de viver (SARAIVA-KUNZ, 2003), um novo modo de expressarem-se a si mesmos e de se relacionarem com o mundo do qual fazem parte.

VERGONHA E INTERESSE: ENTRE AS TENSÕES DO DANÇAR

> [...] Marcos diz que não quer fazer a sequência e Vivi pede se ele tem vergonha. Os colegas dizem: - faz, tu é macho! Na sequência ele executa os movimentos idealizados pela menina.

Essa situação registrada no diário reflete um pouco do cenário encontrado no trabalho com a dança na maioria das escolas: meninos com "vergonha" de dançar, meninas dominando o "o que fazer" na dança e uma grande parte dos/as estudantes (alguns

incentivando, outros "tirando onda") esperando o resultado final para, então, reproduzirem os movimentos.

As referências de dança que vamos construindo ao longo da nossa trajetória são fundamentais na opção de querer/gostar de realizá-la ou não. Nisso, é importante frisar que somente é possível gostar ou reconhecer a dança, no contexto da educação física, quando tidos sucessivos "encontros" com essa prática. A dança no contexto escolar, reconhecida mais pelas possibilidades de diálogo estabelecido pelo corpo em movimento, e menos pelas questões técnicas, pode se configurar num espaço-tempo, em que crianças e jovens podem ter experiências significativas, experimentando e descobrindo seus limites e possibilidades. Nesse sentido, identificamos que as iniciativas observadas junto aos jovens para a construção na coreografia partiram de quem já possuía alguma experiência anterior com essa prática e quem, por algum motivo, sentia-se inseguro acabava aguardando o resultado final para então reproduzir o movimento criado/idealizado pelo/a outro/a. "[...] nota-se que a experiência anterior com a dança, que Vivi e Marcos já tiveram, auxilia muito na construção da coreografia [...] mas, apesar de Jacson já ter vivenciado a dança, ele não opina e só tenta repetir o que Vivi e Marcos realizam".

Isso pode estar relacionado ao fato de no dançar estarmos enfrentando o olhar do outro, que advém do medo e da inibição. Além do medo de ser avaliado negativamente pela performance dos movimentos apresentados, hoje em dia há forte preocupação com a estética corporal, principalmente quando na exposição pública, como é o caso do corpo que dança. Nesse sentido, Goellner (2005, p. 38) afirma que:

> [...] a ênfase na liberdade do corpo no que respeita a sua exposição e desnudamento nos espaços públicos caminha passo a passo com a valorização dos corpos

> enxutos e 'em forma' onde o excesso, mais que rejeitado, é visto, por vezes, como resultado da displicência e da falta de cuidado (GOELLNER, 2003, p. 38).

De fato, na contemporaneidade há tal investimento na aparência corporal, que cabe mesmo a máxima de Foucault (1989, p. 147) "Fique nu..., mas seja magro, bonito e bronzeado". Nossas observações neste estudo, corroboraram essa máxima: "ao final da aula o grupo 2 já havia coreografado algumas sequências e novamente pareciam estar bastante motivados e, com exceção de um menino (mais gordinho), todos estavam dançando"; durante nossa conversa no grupo focal, Dyenifer aponta que alguns desistiram não porque não sabiam dançar, mas por se sentirem envergonhados de fazer (mostrar/apresentar) o que sabiam, afirmando: "tinha gente gorda que tinha medo até de mostrar os passos que sabia".

Entende-se que a manifestação do medo e/ou da vergonha de expor o próprio corpo acontece, quando a interioridade do ser exposta, se choca contra as normas e modelos sociais, às vezes transformadas em ideal; as pessoas temem os juízos que outras pessoas possam lhes atribuir, em função da exposição daquela "parte de nós mesmos que sentimos como 'objeto', passível de avaliação" (SIMMEL *apud* SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 133).

As normas e padrões ideais que atualmente estão potencializadas nas questões relacionadas ao corpo afetam, principalmente, os jovens já que esses "precisam" estar de acordo com as imagens veiculadas. Segundo Ortega (2006), essa massificação e idealização corporal.

> [...] nos leva a contemplar as doenças que retorcem a figura humana como sinônimo de fracasso pessoal. Historicamente as deficiências estavam ligadas ao

> crime, ao mal, às aberrações. Os estereótipos atuais contra os gordos, idosos e outras figuras que fogem ao padrão do corpo ideal têm o mesmo efeito estigmatizador e excludente. A obsessão pelo corpo bronzeado, malhado, sarado e siliconado faz aumentar o preconceito e dificulta o confronto com o fracasso de não atingir esse ideal, como testemunham anorexias, bulimias, distimias e depressões cada vez mais comuns entre jovens e adultos na nossa sociedade (ORTEGA, 2006, p. 45).

Dessa forma, nas práticas corporais que evidenciam o corpo, é comum que a pessoa que não se "enquadra" nesse padrão possa sentir-se envergonhada e afastar-se dela, não pelo fato de não saber dançar, por exemplo, mas por ter medo de ser "desprestigiada" por aquilo que dá visibilidade ao que é/está, ou seja, seu corpo. Assim, a vergonha é o meio de ocultação do Eu, que se evidencia na negação de dançar, por ser esse "um fenômeno de vivência una, total" (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 133).

Outro fator relacionado à vergonha que se evidenciou durante as observações e ressaltado pelos/as jovens, foi a dificuldade e/ou o medo de realizar os movimentos que solicitavam o contato corporal, como manifestado por Dyenifer: "a maioria tinha vergonha até de olhar para o companheiro, porque tocar assim no outro, parecia que ia desabar o mundo [...]". Ao serem questionados sobre essa dificuldade de dançar com o outro, Any argumentou que isso se dá "porque às vezes não se sente à vontade com a pessoa" e na sequência admite que conhecer bem o outro ajuda a diminuir a timidez e a vergonha, pois quando "faz muito tempo que já ensaiam juntos, aí já é diferente".

Dyenifer ressaltou o contato corporal entre os meninos: "os piás, eles se agarravam, dançavam. Eles não tinham aquela timidez porque eram do mesmo sexo, né!. E aí quando era uma menina, era

diferente [...] sei lá, eles só pegavam e daí pensavam: será que ela vai gostar?". Essas duas falas fazem pensar sobre os diferentes sentidos e significados atribuídos pelos jovens ao contato corporal. Brandão (2006) argumenta que nesse momento da trajetória biográfica que é a juventude, a sexualidade se constitui como uma das dimensões que propiciam o aprendizado da autonomia, estruturando o processo de si. Como sabemos, o corpo é a esfera de investimentos afetivos e, nesse sentido, olhar e ser olhado, tocar e ser tocado pode desencadear sensações ou manifestações corporais que, a princípio, podem provocar alguns embaraços.

Associando essas sensações despertadas pelo contato corporal ao forte apelo sexual em qualquer tipo de proximidade, nessa fase, cria-se um imaginário de que qualquer aproximação pode ser interpretada como possibilidade de uma relação afetiva mais intensa. Nesse sentido, um fator apontado pela jovem Any para o agravante da vergonha foi o fato de realizarem alguns passos ousados na dança: "tinha um passo que as meninas tinham que pular no colo dos guris e afastar as pernas [...] daí nesse passo eu me senti assim: o que será que vão pensar de nós?". Essa revelação pode ser refletida pelo seguinte viés: "quem olha, vê a malícia desse 'ato' e quem é olhado, tanto não quer se permitir esse ato, quanto não admite que seja assim interpretado" (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 317). Uma questão que pareceu unânime entre os/as jovens é a de que as meninas, de modo geral, "não tiveram assim tanta vergonha de dançar com os piás", como afirmou Maria. Isso talvez esteja relacionado ao consenso de que é "natural" da menina dançar e de que a realização de movimentos ousados/sensuais ocasiona certo "prestígio" perante os meninos.

Conforme observamos, tanto os meninos quanto as meninas sugeriram passos que poderiam ser interpretados como "ousados" e as manifestações de vergonha em realizá-los também surgiram de ambos. Interessante que essa situação foi constatada nas

observações, mas não foi relatada pelos meninos durante nossa conversa, enquanto as meninas confessaram tal sentimento.

Refletindo sobre essas questões remetemo- nos às situações de contato corporal proporcionado pelos esportes e jogos. Encontra-se nessas situações o mesmo nível de inibição e vergonha? Acreditamos que não, pois o desporto oferece uma possibilidade de leitura dos movimentos, (des)encontros corporais alusivos à competição, à comparação de habilidades motoras e capacidades físicas, aspectos esses totalmente aceitáveis, principalmente para os meninos. Já a dança oferece um cenário no qual a sensualidade e a sensibilidade (aspectos totalmente aceitáveis para as meninas) tomam corpo e, então, os movimentos, (des)encontros corporais podem ser lidos de diferentes formas, inclusive de forma maliciosa e com caráter depreciativo com relação às meninas, aspecto que pode se acentuar com relação aos meninos.

Apesar dessas situações, foi interessante perceber neste estudo o envolvimento e disponibilidade dos meninos para a realização da dança. Chamou atenção o número significativo de meninos que tomaram a iniciativa e/ou se dispuseram a aprender com os/as colegas as coreografias. Houve situações em que os meninos posicionaram-se descontentes com relação à sequência de passos que estavam realizando, sugerindo alternativas, como também, o empenho de alguns meninos em "ensinar" os passos para os colegas. Antônio reconhecendo seu empenho no processo de construção da dança afirmou: "eu tentava fazer uns passos, mas a piazada não queria [...] ficavam sentados, olhando, brincando. Aí uma hora, um ou outro tentava [...] acho que o Bergson começou, ele olhava e tentava pra ver se conseguia fazer aí eu incentivava e passava o passo de novo".

Outro menino que demonstrou muito interesse em dançar foi Pedro. Na sua fala percebeu-se seu envolvimento: "eu gostei, eu consegui fazer alguns passos [...] aqueles que eu tinha dificuldade eu

tentava e me esforçava para conseguir". Este menino especificamente, iniciou as atividades muito timidamente e foi adquirindo confiança no decorrer do processo, conforme observado no dia da mostra de dança, quando "sendo o único menino a dançar nas cadeiras, ao final da apresentação, Pedro sai batendo palmas e sorridente".

O interesse dos meninos pela dança também foi perceptível na iniciativa de Geverton. Quando soube que seu grupo não participaria da mostra, mudou para o grupo que se apresentaria, substituindo um menino que não quis apresentar, aprendendo todos os passos em poucos dias.

Essas evidências trazidas da "empiria" ajudam a relativizar a afirmação de que um dos grandes empecilhos para a concretização da dança como conteúdo da educação física escolar está no fato de os meninos apresentarem resistências para dançar. Acreditamos que a vergonha sentida inicialmente pode desaparecer na medida em que os estereótipos de movimento e de gênero na dança são problematizados. A partir disso e pela oportunidade de repetidos encontros com a dança e com as diferentes formas de dançar, o interesse pela dança pode ganhar espaço no contexto das práticas corporais realizadas pelos jovens.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, tendo como suporte teórico metodológico a orientação fenomenológica/ hermenêutica. Os colaboradores dessa investigação foram jovens pertencentes a uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública estadual de Salvador (BA), formada por 28 jovens, sendo 11 meninas e 17 meninos, com idade entre 14 e 17

anos.

Os instrumentos utilizados foram a observação participante, o diário de campo e o grupo focal, instrumentos que se encontram intimamente ligados já que todas as observações realizadas foram descritas no diário de campo. Neste, além de acontecimentos e falas também eram registradas as impressões sobre as situações vivenciadas. Do grupo focal participaram 11 jovens selecionados a partir de critérios pré-estabelecidos ao final das observações. Gatti (2005) ressalta que o grupo focal deve ser formado por sujeitos que tenham afinidade com o objeto pesquisado e que sejam representativos do grande grupo.

Nessa perspectiva, os jovens selecionados para esta etapa de coleta de dados representavam os três grupos de trabalhos constituídos na turma, bem como apresentavam características de maior e/ou menor envolvimento com as atividades realizadas. Neste momento da coleta, após explicar todo o processo desta técnica, questionamos se havia alguma dúvida e, ao sinalizarem que estava tudo certo, iniciamos a conversa mostrando algumas imagens registradas durante as observações nas quais podiam identificar momentos do processo de construção coreográfica de cada grupo. Após assistirem, demos início à discussão que foi orientada por um roteiro semiestruturado. Todos os participantes receberam um cartão com um número para auxiliar na identificação dos sujeitos e sequência das falas, facilitando na hora da transcrição e, nesse cartão, ao final da conversa, os/as jovens escreveram seus nomes verdadeiros e o nome fictício que gostariam de ser identificados no trabalho.

Para a análise das informações, organizamos quadros descritivos das observações e das falas do grupo focal, sugerindo os significados aparentes (FINI, 1997). Após várias (re)leituras e retorno à teoria, esses deram origem às unidades de significados, configurando a estrutura do fenômeno estudado. Nesse sentido, a

discussão aqui realizada busca articular os dados obtidos tanto das situações observadas e descritas, quanto das falas dos jovens durante a realização das aulas e do grupo focal com o suporte teórico eleito para essa investigação.

Cabe ressaltar que a pesquisa iniciou após todos os procedimentos legais terem sido tomados, desde a apresentação do projeto à direção da escola até a devolução dos termos de consentimento livre e esclarecido, assinados pelos pais e/ou responsáveis pelos/as jovens. Essa pesquisa foi avaliada e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual da Bahia – UNEB/Campus I em Salvador – BA, conforme certificado número 148 de 28 de julho de 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados desta investigação sinalizam para a manutenção de estereótipos construídos socialmente com relação ao movimento e gênero na dança. Aponta que os jovens, ainda hoje, reproduzem papéis historicamente representados por homens e mulheres, mesmo quando a motivação inicial é a de transgressão destes ou a de "simplesmente dançar". Em contraponto, também sinaliza que há necessidade de tensionar estes estereótipos possibilitando a emergência de outras formas de pensar o movimento na dança, implicando nas escolhas dos jovens sobre suas práticas corporais e nos seus modos de viver.

Acreditamos ser importante iniciar as atividades com dança já nos primeiros anos escolares, diminuindo a rejeição por parte dos meninos, mas se isso não acontecer desde cedo, não significa que não valha a pena investir junto aos alunos, em qualquer momento, novas experiências, especialmente em dança. É preciso

que nós, professores/as, estejamos preparados/as para enfrentar essa rejeição inicial que pode, também, ser apresentada pelas meninas. Como podemos esperar uma atitude positiva dos/as jovens/as frente a algo que não conhecem? Teremos, no mínimo, um envolvimento "desconfiado" e tímido.

Entendemos que essa atividade somente terá aceitação pelos jovens quando for (re)conhecida como conteúdo da educação física escolar. Esse reconhecimento passa pela oportunidade de encontros sistemáticos com a dança como acontece com o futebol, o voleibol e o basquetebol, por exemplo. Também é necessário que, à medida que forem vivenciando as diferentes possibilidades de movimento e de formas de dançar, possam atribuir sentidos e significados próprios com relação a esta prática, desencadeando na construção de saberes sobre si próprio e sobre o mundo, já que é possível que o sujeito ao dançar construa "um conhecimento que dá conta de compreender a diversidade e a complexidade humana, reveladas pelas formas de ser e estar neste mundo, totalmente pessoais e únicas" (KLEINUBING; SARAIVA; MELO, 2012, p. 64).

Estes entendimentos podem balizar uma prática pedagógica que faça com que outras referências sobre dança sejam construídas pelos jovens o que implicaria na autonomia para vivenciar a dança nas diferentes dimensões do viver. Assim, as atividades de/em dança orientadas por estas intencionalidades pedagógicas contribuiriam significativamente para a desconstrução de muitos preconceitos, principalmente os ligados às questões de gênero na dança.

Reiteramos a compreensão de que as referências que temos de dança são fundamentais na opção de querer/gostar de realizá-la ou não. Por isso, diferentes vivências/experiências podem ser um primeiro caminho para que os meninos se sintam estimulados a dançar e, percebendo que não "deixaram de ser quem são", possam se permitir experimentar as muitas possibilidades corporais que essa prática oferece.

Na medida em que oportunidades de vivência e de reflexão da/sobre a dança forem oferecidas, meninos e meninas terão condições de, criticamente, posicionar-se a respeito das muitas questões que a experimentação da dança traz, inclusive, tendo condições de desconstruir ideias tais como a de que "dança é coisa de menina" ou a de que "toda menina gosta de dança e todo menino gosta de esporte".

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, E. R. "Gravidez na adolescência nas camadas médias: um olhar alternativo". *In*: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (orgs.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2006.

CITELI, M. T. "Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento". **Revista Estudos Feministas**, vol. 9, n. 1, 2001.

FINI, M. I. "Sobre a pesquisa qualitativa em educação, que tem a fenomenologia como suporte". *In*: BICUDO, M. A. V.; ESPÓSITO, V. H. C. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: Editora da Unimep, 1997.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1989.

FREITAS, L. L. "Cultura corporal e dominação masculina: como as diferenças são construídas?" **Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis: UFSC, 2008.

GATTI, B. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Editora Líber Livro, 2005.

GOELLNER, S. "A produção cultural do corpo". *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

HANNA, J. **Dança, Sexo e gênero**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

KLEINUBING, N. D. **A dança com o espaço-tempo de intersubjetividades**: possibilidade da educação física no ensino médio (Dissertação de Mestrado em Educação Física). Florianópolis: UFSC, 2009.

KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. C.; MELO, D. F. "Revisitando bases epistemológicas da dança: quais saberes construímos no processo de ensinar e aprender?" *In*: SARAIVA, M. C.; KLEINUBING, N. D. **Dança, diversidade, caminhos e encontros**. Jundiaí: Editora Paco Editorial, 2012.

LOURO, G. L. "Gênero, história e educação: construção e desconstrução". **Revista Educação e Realidade**, vol. 20, n. 2, 1995.

LOURO, G. L. "Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas". **Educação em Revista**, vol. 46, n. 46, 2007.

LOURO, G. L. "Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas". **Revista Pro-Posições**, vol. 19, n. 2, 2008.

LUZ JUNIOR, A. A. "Gênero e educação física: tornando visíveis fronteiras e outras formas de reconhecimento". **Revista Motrivivência**, n. 19, 2002.

MEYER, D. E. "Gênero e educação: teoria e política". *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

ORTEGA, F. "Das utopias sociais às utopias corporais: identidades somáticas e marcas corporais". *In*: ALMEIDA, M. I. M.; EUGENIO, F. (orgs.). **Culturas jovens**: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2006.

SARAIVA, M. C. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2005.

SARAIVA-KUNZ, M. C. **Dança e Gênero na Escola**: formas de ser e viver mediadas pela educação estética (Tese de Doutorado em Motricidade Humana). Lisboa: UTL, 2003.

SANTOS, E. C.; SEFFNER, F. "A produção de masculinidades no *Hip-hop*". **Seminário Internacional Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder**. Florianópolis: UFSC, 2008.

SCOTT, J. "Gênero: uma categoria útil de análise histórica". **Revista Educação e Realidade**, vol. 20, n. 2, 1995.

WELLER, W. "A presença feminina nas (sub)culturas juvenis: a arte de se tornar visível". **Revista Estudos Feministas**, vol. 1, 2005.

CAPÍTULO 5

Impactos das Rodas de Conversa sobre uma Sociedade Contemporânea: Discutindo Gênero no Ensino Médio

IMPACTOS DAS RODAS DE CONVERSA SOBRE UMA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DISCUTINDO GÊNERO NO ENSINO MÉDIO

Maurício Pereira Barros

João Bosco Pinheiro Ribeiro

João de Deus Sousa

José de Sousa Silva

Baseado em experiências oriundas do projeto de extensão intitulado Rodas de Conversa sobre a Sociedade Contemporânea, desenvolvido com estudantes de ensino médio de uma instituição federal de ensino na cidade de Petrolina - PE. O propósito é integrar diversos conhecimentos nesses espaços de conversa, possibilitando a formação de cidadãos com consciência crítica e contribuindo efetivamente para a formação da cidadania. Dentre os temas desenvolvidos, encontram-se alguns que se relacionam às questões de gênero.

O referido projeto fomenta o diálogo entre professores e alunos em um espaço educativo. Tem como público alvo as/os adolescentes que cursam o ensino médio integrado ao curso técnico em eletromecânica.

A proposta vai ao encontro dos princípios legais que inspiram os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A atividade, multidisciplinar, articula os componentes de língua portuguesa, língua espanhola, língua inglesa, sociologia e artes, que fazem parte do ensino médio integrado em eletromecânica, com o fim de promover nos jovens o desenvolvimento de habilidades que

lhes permitam refletir sobre as principais questões da sociedade contemporânea no Brasil e no mundo. Nesse sentido, as rodas de conversa são abertas à comunidade e abordam temas atuais referentes à juventude, à sociedade da informação, à globalização e a outros temas relacionados, com o objetivo de preparar os alunos para uma concepção plena de cidadania e desenvolver neles consciência crítica.

A proposta é de que os jovens possam se expressar, apropriar-se do espaço para trasnformá-lo e construí-lo, com mais participação e autonomia. O objetivo é incentivar o desenvolvimento de políticas pedagógicas capazes de promover a integração, possibilitando a formação de cidadãos com consciência crítica, contribuindo efetivamente para a formação da cidadania.

Consideramos que este projeto promoverá o interesse dos jovens em um espaço educativo. A comunidade e os alunos do ensino médio integrado poderão desenvolver suas potencialidades experimentando os sentidos, pensando o tempo, trabalhando com a escuta, com a diferença em relação aos outros, expressando suas capacidades, alegrias, desejos e opiniões. As rodas de conversa têm por finalidade ampliar o debate e contribuir efetivamente para a democratização dos saberes e conhecimentos na sociedade atual.

O projeto está há seis meses em vigor, e os temas mais votados pelos alunos para serem discutidos na roda foram: jogo baleia azul, feminismo, sexualidade, relacionamentos. Observa-se, assim, que as questões de gênero e sexualidade se destacam. Dessa forma, neste texto, encontram-se as experiências com uma das rodas que tratou do tema feminismo.

UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Segundo Candau *et al*. (2013), é preciso que haja em nossas sociedades uma cultura dos direitos humanos que penetre nas diversas relações sociais, nas mentalidades dos diferentes grupos e nas subjetividades de cada um de nós. Apesar de fazerem essa defesa, os referidos autores consideram que o desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos não é tarefa fácil, visto que requer que sejam alterados imaginários, mentalidades e subjetividades, o que exige várias estratégias e o envolvimento de diversos atores sociais.

Nesse sentido, a educação formal assume um lugar privilegiado para o desenvolvimento de uma cultura dos direitos humanos. A escolarização básica é obrigatória para todos/as os/as brasileiros/as, sendo que uma das finalidades dessa escolarização é a formação para a cidadania. Nesse contexto, a educação em direitos humanos deve ser considerada eixo fundamental da escolarização (CANDAU *et al*., 2013, p. 59).

A escola é um espaço de (re)produção das estruturas sociais, onde existem barreiras que impedem a expressão das diferenças, ou seja, deve-se agir de maneira "normal" para pertencer ao contexto escolar. Segundo Guacira Louro (1997, p. 23) a escola está para além de produzir e transmitir conhecimentos, ela levaos sujeitos a incorporar modos de pensar e agir por meio das suas normas e regras fortemente embasadas nos conceitos de "normalidade" socialmente estabelecidos. A autora ainda afirma que a escola silencia as questões de gênero, quando estas fogem àdicotomia feminino e masculino.

Porém, embora delicado e de difícil abordagem dentro de um sistema de ensino tradicional e conservador, o tema faz-e necessário nas salas de aula uma vezque cotidianamente é possível se deparar

com indivíduos nas suas mais variadas identidades que se tornam“invisibilizados” por currículos, professoras, professorese disciplinas que ocultam a diversidade, perpetuando a ideia conservadora de gênero vinculada apenas a aspectos biológicos.

A questão de gênero é reconhecida comoumatemáticapoliticae socialmente necessária de ser trabalhadana educação escolar. E quando se trata de gênero, é uma questão que perpassa por todos. Além de estar dentro de uma discussão e legitimação científica, enquanto área de estudo, o estudo de gênero na Educação Básica ainda é alvo de tabu, restringindo-se muitas vezes às abordagens no Ensino de Biologia, no qual o enfoque são as desigualdades biológicas entre homens e mulheres, abordadas superficialmente e voltadas para a reprodução humana.

Todas essas movimentações curriculares indicam duas relações de poder que se estabelecem acerca da temática: primeira é em torno do próprio currículo da Educação básico, um local de disputa de temáticas e correntes ideológicas que tentam selecioná-las ou controla-las; a segunda é específica às questões de gênero: no último ano, com a votação dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, podemos ver a articulação política de grupos ligados a instituições cristãs para aprovar ou não os tópicos que continham a discussão de gênero e sexualidadedestes planos, por exemplo, o que ocorreuno Rio de Janeiro com o pronunciamento do arcebispo local Orani João Tempesta, que trata a ideologia de gênero como uma ameaça à escolarização (CNBB, 2015).

Tais grupos conservadores religiosos, em especial vertentes católicas e evangélicas como indica Sandra Duarte de Souza (2014, p. 190), acusam a educação de exercer uma Ideologia de Gênero – termo desconhecido pelas pesquisadoras do campo. O debate tem alcançado as mídias televisivas e impressas, de maneira a reforçar no imaginário coletivo que grupos feministas e de movimentos LGBTT não têm outro objetivo que a destruição da família –

defendida por estes grupos religiosos como composta, através de uma ordem natural e divina, por um homem, uma mulher e filhas(os). Dessa forma, observamos que qualquerprojeto ideológico pensado para uma sociedade e suas instituições–como o pensado por esses grupos religiosos e que tramitam também na esfera legislativa (DUARTE, 2014, p. 194) – perpassa por mudanças e/ou disputas na Educação Básica.

Assim como Guacira Louro (2000, p. 13), não tencionamospara a escola toda a responsabilidade e potencialidade na discussãode identidades de gênero – nem de única instituição ainfluenciar a construção dessas identidades. Outros fatores doque encaramos como currículo cultural tem gerado forte influênciana socialização e, assim, na constituição de como o indivíduo enxerga-se no meio social. A mídia, por exemplo, é um dos setores culturaismais marcantes do milênio e diversos estudos sobre identidades, como os de Kelly Scoralick (2009), Ricardo Ferreira *et al*. (2001), Ilídio Pereira (2008); Jandira Queiroz (2005) apontam-na como grande influenciadora, responsável pela formação de (pre)conceitos. Sobre a representação de identidades sexuais marginalizadas, por exemplo, Jandira Queiroz (2005, p. 51) afirma que a mídia brasileira:

> É uma importante fonte de informação sobre o mundo para muitas pessoas. Imagens equivocadas ou pouco realistas das minorias sexuais têm um efeito nocivo, já que promovem uma ilusão de que estas pessoas não experienciam alegrias, problemas cotidianos ou emoções humanas. Muitas vezes os jovens brasileiros (e adultos também) se espelham em personagens de novelas e a partir disso orientam suas ações. Neste sentido, podemos dizer que as telenovelas são uma ferramenta importante na afirmação de identidades heterossexuais.

Nesse sentido, podemos identificar fatores culturais que permearam a constituição das identidades, mas é difícil – e mesmo incoerente – negar a importância das vivênciase práticas escolares na formação de ideais, saberes, expectativas e histórias dos indivíduos. A obrigatoriedade em passar pela Educação Básica e os mecanismos legais para que essa se cumpra indicam uma expectativa social depositada na instituição–e, logo, em suas regras, valores e percepções.

Quanto à educação em direitos humanos, há diversas questões atuais que podem ser discutidas: violência escolar, questões de gênero e de diversidade sexual, discriminação étnico-racial, crianças e adolescentes em situação de risco, pluralismo religioso etc. Este trabalho visa a apresentar um relato de experiência que está relacionado a uma dessas questões contempladas na educação em direitos humanos: gênero e sexualidade.

`Para tratar dessas questões, considerou-se também o que se encontra disposto na CNE/CP 1/2012, que estabelece diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. O Art. 3º da referida Resolução explicita que a Educação em Direitos Humanos deve ter como finalidade promover a educação para a mudança e a transformação social. As atividades na roda de conversa foram desenvolvidas considerando essa perspectiva e os seguintes princípios elencados na Resolução:

I. dignidade humana;

II. igualdade de direitos;

III. reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV - laicidade do Estado;

IV. democracia na educação;

V. transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental.

Vale ainda destacar que, para desenvolver as temáticas relacionadas a gênero e sexualidade, levaram-se em consideração as dimensões definidas no Art. 4º da Resolução CNE/CP 1/2012:

> I. apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
>
> II. afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
>
> III. formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;
>
> IV. desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados, e;
>
> V. fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos.

Além de considerar as questões de gênero e sexualidade inseridas em uma educação para os direitos humanos, os professores envolvidos na atividade também precisaram levar em consideração as lutas dos movimentos feministas pelos direitos das mulheres.

Em relação aos direitos das mulheres, apesar da Constituição de 1988 tê-los consolidado, há que se destacar a existência de muitos desafios a serem superados. Cisne e Gurgel (2008), por exemplo, apontam que o movimento feminista e sua ação frente ao Estado devem considerar três dimensões: i) pressão sobre o Estado para que desenvolva políticas que incidam efetivamente sobre a desigualdade

estrutural entre homens e mulheres; ii) possibilidade de mudança na lógica do Estado, de forma que passe a ser um construtor da igualdade social geral, e não apenas das mulheres; iii) desafio de incidir sobre a democratização do Estado (GODINHO, 2000 *apud* CISNE; GURGEL, 2008).

Paralelamente a esses desafios, deve-se reconhecer a necessidade constante de as mulheres defenderem seus direitos, ampliarem sua autoconfiança, autoestima, identidade própria, exercerem controle sobre suas relações pessoais e sociais, ou seja, diariamente as mulheres precisam passar por processos de empoderamento para mostrar a sociedade que elas são capazes de superar os obstaculos da sociedade contemporânea. (HERA, 1998, *apud* HEILBORN, ARAÚJO; BARRETO, 2010). As rodas de conversa foram pensadas nessa perspectiva de empoderamento.

Nesse sentido, vale destacar que uma das estratégias das rodas foi estimular as adolescentes e os adolescentes a trazerem exemplos de suas vivências. Cabe mencionar aqui a palestra intitulada “Sejamos Todos Feministas”, proferida por Chimamanda Ngozi Adichie, que se utiliza de exemplos de sua terra natal, a Nigéria, que são visivelmente reproduzidos em distintas culturas. Adichie mostra como são desempenhados os papéis de gênero e como essa organização acarreta injustiças. Esses exemplos citados na palestra demostram, na prática, a importância do movimento de mulheres na disseminação do conceito de relações de gênero e suas implicações na trajetória das mulheres e na inclusão, na agenda pública, das demandas das mulheres. Ademais, os exemplos também apontam para o necessário empoderamento das mulheres.

Por fim, é importante considerar a importância do discurso no processo de empoderamento. Para Swain (2006):

> [...] os discursos da mídia, da ciência, da psicanálise, das imagens repetidas sem cessar, criando modelos aos quais devo me ajustar, impondo, insidiosamente, padrões de conduta, valores que devem permitir minha inclusão social, meu pertencimento a um grupo, selo de minha saúde física e mental (SWAIN, 2006, p. 1).

Devido à importância do discurso nesse contexto, cabe trazer para esta análise algumas reflexões sobre a linguagem. Bourdieu (1996) assevera que a linguagem estrutura a percepção que os agentes sociais têm do mundo e também como se relacionam nesse mundo. Segundo o mesmo autor (1996), a linguagem comunica também a posição que o falante ocupa, constituindo-se em uma arena de jogos na qual se travam disputas ideológicas e se exercem formas de poder.

Para os autores, o poder não está nas palavras em si, mas na legitimidade que lhes é conferida pelos que falam e pelos que escutam. Nessa perspectiva, o teórico destaca que a linguagem pode ser entendida como mecanismo de poder simbólico de construção da realidade, que tende a estabelecer uma visão de mundo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia desenvolvida no projeto Rodas de Conversa sobre a Sociedade Contemporânea envolve dois momentos: i) planejamento das atividades; ii) execução das atividades; iii) reflexão sobre as discussões realizadas nos encontros.

O planejamento das atividades sempre decorre da escolha do tema, que é feita pelo grupo de jovens que participa do projeto. Na escolha do tema, cada um coloca sua sugestão em uma urna, e ao

final do encontro, dois estudantes conferem os temas citados, colocam-os no blog e abre votação.

A execução das atividades ocorre com a realização das rodas de conversa. As rodas têm a seguinte organização: i) sensibilização (momento em que é apresentado algum vídeo, texto, música que aborde o tema; ii) reflexão (abertura da roda para a discussão, podendo haver, conforme necessidade do grupo, esclarecimentos por parte dos professores em relação a alguma questão); iii) ação (como atuar considerando as reflexões desenvolvidas?).

A reflexão após a roda de conversa ocorre por meio do blog, espaço criado para dar continuidade às discussões. A organização de cada roda de conversa varia de acordo com a temática. Esta experiência aqui relatada apresentará a organização do encontro que teve como título: feminismo e discussão sobre gênero. Para esse encontro, foram selecionados três vídeos para a sensibilização: Uma outra Maria (vídeo educativo que trata de situações comuns vivenciadas por mulheres), Video Museo del Prado (mostra a diferença entre a quantidade de mulheres nuas representadas nas telas e a quantidade de mulheres artistas expostas no museu), em um menos (vídeo que mostra a organização de protesto contra violência de gênero ocorrido em Buenos Aires), exposição. Nesse dia, o ambiente da roda contou com uma mini exposição de reproduções de telas de Frida Khalo.

ANÁLISE E RESULTADOS DOS DADOS

Serão apresentados aqui excertos representativos das principais temáticas que emergiram na discussão. Para a análise, interessa a concepção de linguagem que considera que o indivíduo age, reage e interage através da linguagem. Deve-se, nesse sentido,

considerar o lugar de onde as pessoas falam, as imagens que os interlocutores têm de si, dos outros e ainda o contexto sócio-histórico-ideológico no qual estão inseridos. A seguir, encontram-se os excertos.

- Papéis sociais

  Aluna A: Eu tive que cuidar da minha irmã enquanto meus pais trabalhavam, e isso por vários motivos: sociológicos e outros que vocês devem saber muito bem.

No discurso das jovens presentes no debate ficou perceptível que elas vivenciam experiências que definem os papéis sociais que reproduzem as relações desiguais de gênero. Nessas experiências, é comum atribuir às jovens as responsabilidades do cuidado com a família, ora em exemplos em que meninas cuidam das irmãs mais novas, ora em exemplos em que assumem atividades domésticas, o que prejudica o desempenho escolar delas.

- Corpo

  Aluna A: Estamos meio que acostumado no nosso dia a dia ver a mulher com sua vestimenta "tradicional", então você vai estranhando mesmo quando algo estiver fora do padrão, obsceno, então, esse ato de mostrar algo mais sexual realmente chama a atenção, pois você não está acostumado a ver, então, as pessoas ficam espantadas em ver uma menina de roupa cavada e os homens eles ficam mais "acordados" (risos). É algo que, vamos chamar assim, será que realmente a mulher merece ser tratada assim, que é algo cultural. Essa cultura do assédio.

> Aluno A: Desde que eu entrei na escola sempre teve a menina mais bonita, na época era basicamente a xxx, que era a que todo mundo queria, aí na época tinha o grupinho da turma e tals aí os menininhos entravam no Facebook das meninas e ficavam mandando fotos delas sem elas saberem para os outros meninos, elogiando e desrespeitando chamando de gostosa e outros nomes do gênero, e isso acontece desde 2015. Em 2016 foi com a xxxx, acontecia a mesma coisa, iam lá olhavam a foto dela e criavam o grupo para espalhar sem ela saber de nada. Eu acho isso uma falta de respeito com elas e com as mulheres em geral, por que como que você vai ficar pegando fotos sem autorização e espalhando para geral?
>
> Aluno A: Eu já vi também acontecer muito com a xxxa o fato de ela estar dançando, porque quer dançar, e o povo tá olhando para ela pensando que ela está se jogando para cima de alguém, e tipo, ela não pode fazer o que ela quer por certos pensamentos dos outros.

Nos exemplos apresentados anteriormente, percebem-se experiências de desrespeito vivenciadas pelas jovens. Esse desrespeito é relato tanto por vozes femininas quanto por vozes masculinas que não concordam com o domínio que alguns homens exercem sobre os corpos femininos. O controle do corpo também é citado, quando o aluno A destaca que as meninas não têm liberdade de agir como querem, pois são julgadas por seus atos. Aqui fica clara a construção social de que as mulheres precisam assumir um comportamento recatado.

Fica explícita no depoimento da aluna A a prática de assédio sexual. Já na fala do aluno A o assédio fica implícito, quando ele relata os comentários deixados pelos jovens ao tomarem contato com as fotografias das meninas.

- Religião

  Aluna B: A religião funciona como juízo. Vamos colocar Adão e Eva, eles conheceram o pecado e logo perceberam que estavam nus, então, como a maioria da população brasileira é cristã eu acho que esse juízo também vem à tona, andar nu vai ser pecado.

Em algumas ocasiões, os estudantes apontarem causas religiosas para justificar o tratamento destinado à mulher. É importante destacar que boa parte do grupo provem de famílias cristãs e, portanto, teve uma formação religiosa bem definida. Dessa maneira, percebe-se a tentativa de alguns deles tentarem entender algumas regras sociais a partir da religião, sem se questionar a apropriação social que é feita da religião.

- Educação

  Aluna C: Eu não sei se eu não percebo as coisas pelo motivo de ignorar as coisas pois são tão normais no cotidiano que a gente não percebe, que tipo, ah ele falou isso e nossa, ah já tá tudo anestesiado essa coisa que a gente fica.

Neste trecho a aluna C, quando a discussão começou a fluir, mostrou-se surpresa com o fato de muitas vezes não perceber o que acontece. Ela demonstra com isso como as questões de gênero estão naturalizadas. Para desvelar essas questões, a fim de transformar as relações de gênero, observa-se o quão importante é o espaço formal da educação, como se comprova nos relatos a seguir.

Aluna D: A gente nasce numa sociedade meio que ela já te ensina a ser machista antes de você ter noção do

> feminismo e do machismo e de tudo isso que acontece, você já é criada com uma coisa machista e você aceita como realidade e às vezes a gente faz alguma coisa tipo, eu por exemplo saí da igreja e minha mãe teve uma dificuldade grande de aceitar isso e na cabeça dela que eu tenho que ser uma pessoa decente da igreja, casar, ter filhos e cuidar da casa.
>
> Meu pai é uma ótima pessoa ele é bem machista de vez em quando então ele não tem muita confiança em mim tipo a maioria dos meus amigos são homens e sempre quando eu tenho que sair ele fica: "ah mas vai ter alguma menina", é uma coisa muito difícil "ah está em casa e ter que andar na rua sozinha meu Deus do céu vai acontecer alguma coisa". O meu pai é assim sabe Bolsonaro 2018, aí eu já tinha umas ideias assim mais feministas na cabeça.
>
> Desde o ano passado quando o professor de sociologia apareceu na minha vida eu pensei eu não estou errada por que eu quero fazer isso não vai me transformar numa pessoa ruim e isso deixa meu pai p da vida por que as vezes ele que me controlar e aí ele odeia o professor por isso e aí toda vez que eu vou tentar contestar ele, ele chega e fala: "ah isso só é culpa do seu professor de sociologia da escola.

Neste relato da aluna D, fica clara a importância de uma educação crítico- transformadora. Mesmo tendo sido criada em um ambiente que reforço diversos estereótipos, a aluna consegue questioná-los a partir do momento em que toma contato com as reflexões propostas nas aulas de sociologia, o que comprova a importância da educação para a transformação das relações sociais.

- Trabalho

  Aluno B: Na roça o lugar dela é na cozinha.

> Aluno C: No Pernambuco não é assim não, aqui no Pernambuco mulher trabalha na roça: quando não tem o papel do homem pra fazer, pra cuidar do gado, aí ela vai cuidar da cozinha e vai cuidar do gado.

Na roda de conversa, muitos momentos foram dedicados a discutir o acúmulo de atividades no dia a dia da mulher. Os discursos dos estudantes trouxeram à tona exemplos de mães que acumulavam mais de um emprego e ainda os cuidados com a casa e com os filhos. No diálogo acima, observa-se que o aluno C discorda do aluno B em relação às funções da mulher na roça. Observa-se que o aluno C traz em seu discurso sua experiência socialmente situada no estado de Pernambuco, local em que, segundo ele, as mulheres trabalham na cozinha, mas também cuidam do gado.

- Dependência econômica

> Aluna E: É eu tenho uma tia eu acho que na família da minha mãe essa minha tia é a única família que ela realmente tem aqui em Pernambuco, e ela casou com um cara daqui e ficou por aqui mesmo, então ela sempre foi do interior e tal ela tem 3 filhos homens e eu percebo muito, muito machismo naquela casa, meu tio trata ela de uma forma que, assim, me incomoda profundamente ele chega do serviço e a janta tem que tá pronta se a janta não tiver pronta ele fica puto da vida, ele xinga, ele senta na mesa e espera colocar a comida dele, ela coloca a comida ele não gosta de alguma coisa ele faz ela voltar e tirar o arroz que ele não quer comer...ela precisa dele é uma questão de necessidade, talves nem haja um amor assim, mas é necessidade, ela tem três filhos só um é maior e ela depende dela porque começou a faculdade agora, e ela depende dele para se sustentar, e sustentar os filhos dela, então ele trata ela de uma forma que me incomoda, dentro da minha casa eu não consigo ficar

> perto dele, então falo umas coisas pelo modo como ele trata ela.

Neste relato, observa-se a falta de dignidade em que vive a tia da aluna devido à dependência econômica. Ademais, no mesmo relato, pode-se perceber o tratamento desrespeitoso e por vezes violento dispensado à mulher, que é tratada como serviçal do marido. Nos relatos, outros exemplos como esse foram citados, exemplos que reúnem dependência econômica, desrespeito, violência.

- Transformação social

> Aluna C: Doença é você tratar uma pessoa como se fosse um lixo porque você é homem entendeu, então foi assim que eu comecei a passar visões diferentes dentro de casa.

Esse relato, assim como outros aqui apresentados, mostra que, apesar de as jovens ainda viverem experiências de opressão e de serem criadas em ambientes de extrema desigualdade de gêneros, elas estão, pouco a pouco, no contexto em que estão inseridas, procurando transformar essa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se, a partir dos relatos das/os jovens, que, embora ainda vivenciem contextos sociais e, especialmente, familiares em que há desigualdade de gênero, por meio do conhecimento e de espaços como o promovido pelas rodas de conversa, é possível que se tornem agentes de transformação social.

Partiu-se do princípio de que esse tema está contemplado nas diretrizes para a educação em direitos humanos. Os relatos do grupo de jovens permietm constatar que, em seus contextos sociais e, especialmente, familiares, convivem com diversas situações que denotam a desigualdade de gênero.

Apesar disso, evidencia-se que, por meio do conhecimento e de espaços como o promovido pelas rodas de conversa, é possível que se tornem agentes de transformação social.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. “Sejamos Todos Feministas”. **Youtube** [2017]. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 23/09/2022.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL. **Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012**. Brasília, Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. “Nova ameaça da Ideologia de Gênero”. **CNBB** [2015]. Disponível em: <www.cnbb.org.br>. Acesso em: 29/09/2022.

CISNE, M.; GURGEL, T. “Feminismo, Estado e Políticas Públicas: desafios em tempos neoliberais para a autonomia das mulheres”. **Ser Social**, vol. 10, n. 22, 2008.

LOURO, G. L. “Educação e Gênero: a escola e a produção do masculino”. *In*: SILVA, T. **Reestruturação curricular**: teoria eprática no cotidiano da escola. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

SCORALICK, K. “Mídia, cidadania, informação e direito à comunicação: a identidade dos deficientes nos telejornais”. **Anais do Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

SOUZA, S. D. “‘Não à ideologia de gênero!’ -A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira”. **Estudos de Religião**, vol. 28, n. 2, 2014

SWAIN, T. N. “Entre a Vida e a Morte, o Sexo”. **Labrys, Estudos Feministas**, vol. 10, 2006.

QUEIROZ, J. **Rumo ao final do arco-iris**: O que mudou no discurso sobre personagens homossexuais na grande midia de entretenimento na ultima década e por que? (Trabalho de Conclusão de Curso). Brasília: CEUB, 2005.

CAPÍTULO 6

Falando de Raça e Gênero no Contexto Educacional: Pesquisando Singularidades com Crianças Meio a Diversidade

FALANDO DE RAÇA E GÊNERO NO CONTEXTO EDUCACIONAL: PESQUISANDO SINGULARIDADES COM CRIANÇAS MEIO A DIVERSIDADE

Maurício Pereira Barros

João Bosco Pinheiro Ribeiro

Helan Sousa

Antônio Ricardo de Souza Santos

Os principais objetivos desta pesquisa é discutir e problematizar como determinadas representações étnico-raciais e de gênero são construídas e reiteradas cotidianamente no ambiente da educação básica. Esta análise se vincula às teorizações produzidas pelos Estudos Culturais em Educação, a partir de situações cotidianas no ambiente escolar e de excertos de entrevistas aplicadas, ao longo de um ano de trabalho de campo, com crianças da educação infantil de uma creche pública municipal e com crianças do ensino fundamental de uma escola privada, ambas localizadas na cidade de Petrolina - PE.

O propósito central deste estudo é discutir o modo como determinadas representações étnico-raciais e de gênero são construídas pelas crianças e reiteradas como verdades absolutas no ambiente da educação básica. Pretende-se melhor compreender o modo como as crianças participam da construção da cultura em que estão inseridas e constroem sentidos particulares sobre os espaços que frequentam, sobre os produtos que consomem e sobre sua participação ativa "[...] como agentes e co-construtoras de seu desenvolvimento" (MÜLLER; CARVALHO, 2009, p. 11). Portanto, este estudo dialoga com pesquisas recentes sobre infâncias que

argumentam que as crianças são compreendidas como sujeitos atuantes no espaço cultural e social, ou seja, não passivas diante das práticas em que são envolvidas (BUJES; DORNELLES, 2012; PEREIRA; MACEDO, 2012; KULHMAN JÚNIOR, 2000).

Por outro lado, na direção dos estudos sobre as relações étnico-raciais entre crianças na educação básica, entre eles, Rosemberg (2011), Cavalleiro (2006), Fazzi (2006), Gomes e Silva (2002), Amaral (2013), Silva e Souza (2013) e Araújo (2015), observam-se a racialização de comportamentos e as atitudes nas relações entre as crianças da educação básica e a persistente manutenção do racismo nas representações étnico-raciais preconceituosas e estereotipadas que circulam entre elas. Conforme apontou Araújo (2015), constata-se também nesta pesquisa que, ainda que lentamente, literaturas sobre identidades e culturas negras e indígenas começam a ser trabalhadas na educação básica contribuindo para "[...] a desconstrução de ideias e práticas de que um determinado povo produz histórias mais interessantes que outro, de que determinados tipos de personagens são bons e de que outros são maus [...]", contribuindo, assim, "[...] para se lidar com os desafios colocados por nós mesmos/as, como também pela sociedade em que vivemos" (ARAÚJO, 2015, p. 477).

Este estudo está também articulado ao contexto das legislações que tratam da educação básica e das relações étnico-raciais na educação, na direção apontada pelas leis nº 10.639/2003 (Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, 2003) e nº 11.645/2008 (Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008, 2008), assim como pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução n. 1 de 22 de junho de 2004, 2004) e também na resolução CNE/CEB, 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009, 2009).

CONTEXTUALIZANDO O ENREDO

Numa direção semelhante, Canclini (2001) afirma que a cultura abrange tanto os processos de produção, circulação e consumo de significações na vida social quanto os processos de regulação e de reelaboração de sentidos que resultam das relações entre diferentes sujeitos. Sendo assim, cultura não deveria ser grafada como um substantivo – o que parece suscitar o entendimento desta como algo fixo, como produto passível de domínio ou posse (e aí se assenta, por exemplo, a noção de 'perda cultural' que se aciona ao se pensar etnias que se deslocam do que se considera ser seu 'habitat' natural), processo dinâmico e plural, contextual e vivo. Para o autor, pensar em processos culturais seria um modo de prestar atenção à fluidez, aos contrastes, às negociações e às composições contínuas que envolvem tudo o que se faz e pensa, e tal entendimento de cultura norteia a análise que se pretende empreender nesta pesquisa.

Além das discussões relativas à cultura, três outros conceitos são centrais nesta análise, quais sejam: representação, raça e gênero, que serão abordados a seguir. O conceito de representação está relacionado à forma como a linguagem constrói significados compartilhados na cultura. De acordo com Hall (2016):

> [...] concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos – as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que dela criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfiam, os valores que nela embutimos (HALL, 2016, p. 21).

Na abordagem social construtivista, a representação é concebida como parte constitutiva das coisas, tão fundamental quanto a base econômica ou material, para a configuração das identidades dos sujeitos sociais. Nessa perspectiva, as coisas não possuem um significado intrínseco, essencial, mas os significados são construídos por meio de sistemas de representação. Hall (2016) sustenta, ainda, que o sentido é constantemente reelaborado de acordo com cada interação pessoal e social da qual se faz parte. Neste estudo, atentar-se-á para como as diferenças raciais e de gênero têm sido representadas entre crianças na educação básica.

Também os conceitos de gênero e de raça são centrais para esta discussão, na medida em que são marcadores sociais que estão envolvidos nos processos de construção de identidades e diferenças culturais e que foram utilizados pelas crianças para definir quem estava dentro ou fora dos padrões de beleza considerados ideais no ambiente das escolas observadas nesta pesquisa. Destaca-se que os significados que tais conceitos assumem são constituídos social, cultural e historicamente, em tempos e espaços específicos, ou seja, não possuem significados naturais e estáveis em si mesmos. No regime dominante de representação ser homem, branco e heterossexual, por exemplo, ainda é a norma que governa.

De acordo com Haraway (2004), o conceito de gênero foi desenvolvido com os intuitos de contestar e transformar a naturalização da diferença sexual que acaba por posicionar homens e mulheres de maneira diferenciada e, até, hierarquizada. Butler (2003) é outra estudiosa que auxilia na compreensão desse conceito. Segundo ela, os sujeitos são ensinados a viver as identidades de gênero a partir da ideia de que nascer com determinada genitália é determinante para se definir quais modos e comportamentos adotar.

Contudo agir e viver a partir desse marcador é colocar em andamento uma série de verdades que operam como fundamentos advindos exclusivamente da ‘natureza’, da ‘biologia’, de uma

‘essência interna’, de uma ‘identidade inata’ do sujeito. Butler (2005) argumenta que gênero é uma forma de regulação social. O sujeito generificado só passa a existir na medida em que se sujeita às regulações determinadas e validadas dentro de determinada cultura ou sociedade. Também Louro (2007) argumenta que o conceito de gênero surgiu para desestabilizar e questionar ‘verdades’ que não são dadas biologicamente, mas inventadas e sustentadas por meio de discursos e representações colocados em evidência cotidianamente. Em decorrência, por exemplo, das declarações ‘é um menino!’ ou ‘é uma menina!’ inicia-se uma viagem em que sujeitos devem seguir certo rumo ou direção pré-estabelecidos socialmente para ele/a (LOURO, 2004). Preciado (2010) destaca que os modos como nos expressamos enquanto sujeitos de determinado gênero são vivenciados de forma contratual e normativa e que esses modos vão sendo inscritos e naturalizados nos corpos como verdades biológicas.

Na atualidade, em que tecnologias diversas avançam velozmente e que é possível se saber, a partir de alguns procedimentos, qual é o ‘sexo’ do bebê mesmo antes do seu nascimento, a sujeição às regulações já começa a ser posta em prática nos âmbitos sociais e familiares (GUIZZO, 2011). Caso um sujeito não atenda a essas regulações no decorrer de sua vida, haverá grande probabilidade de ele/a ser marginalizado/a, ignorado/a ou perseguido/a por práticas sociais, crenças ou políticas, porque – de certo modo – esse sujeito desestabiliza, desacomoda as normas regulatórias vigentes.

Sobre o conceito de raça, Meyer (2001) argumenta que está relacionado à produção de sentidos e critérios de pertencimento e se constitui como importante suporte de processos pelos quais se constroem fronteiras entre aqueles/as que pertencem e aqueles/as que não pertencem a determinados grupos/populações. Essas fronteiras não apenas relacionam, aproximam, separam e/ou

diferenciam grupos entre si, mas, o que é mais importante, elas agem de forma a posicionar socialmente os grupos representados, numa operação em que características de diversas ordens são transformadas em privilégios, vantagens, desigualdades e desvantagens sociais. Na direção apontada pela autora, entende-se que as questões étnico-raciais têm enormes implicações para a escola e o currículo, uma vez que a escola é uma instância privilegiada para o exame dos mecanismos implicados na produção dos sujeitos e dos fenômenos culturais.

De acordo com Meyer (2001), a escola proporciona um espaço narrativo privilegiado para alguns enquanto produz/reforça a desigualdade e a subordinação de outros. Nesse sentido, a autora afirma a importância de:

> [...] olhar para dentro da escola e do currículo e ver que histórias estão sendo produzidas aí e como se constroem os sentidos de pertencimento e exclusão, bem como as fronteiras raciais e étnicas entre os diferentes grupos sociais que ali interagem (MEYER, 2001, p. 79-81).

Também Gomes (1994) tem destacado a importância das discussões sobre raça no âmbito da escola, no sentido de combater o racismo e a discriminação no ambiente escolar. De acordo com a autora, é preciso discutir "[...] raça de uma forma redimensionada [abarcando] a eficácia do racismo e das práticas discriminatórias presentes nos vários setores da nossa sociedade" (GOMES, 1994, p. 53).

Kaercher (2005) afirma que somos educados pelas pedagogias da racialização, que operam como se o pertencimento étnico-racial fosse um processo 'natural', demarcado por traços

fenotípicos visíveis. Vale destacar também a ampliação do conceito de pedagogia nos Estudos Culturais, que abarca, para além das pedagogias escolares, as produções culturais que, de certo modo, ensinam e contribuem na construção de identidades, ressaltando-se – particularmente – as pedagogias culturais, difundidas pelas mídias impressas, televisivas e digitais. De acordo com Steinberg (1997), a noção de pedagogias culturais se vincula à:

> [...] ideia de que a educação ocorre numa variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela. Locais pedagógicos são aqueles onde o poder se organiza e se exercita tais como bibliotecas, TV, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros, esportes, etc (STEINBERG, 1997, p. 101-102).

Assim, compreende-se que não se aprende sobre identidades étnico-racial e de gênero somente na escola, unicamente por um centro de poder hegemônico, ao contrário, também nas múltiplas instâncias culturais e por meio de diversos significados que são produzidos e disseminados na cultura.

Em termos metodológicos, destaca-se que o artigo resulta de uma pesquisa de campo que incluiu observações em distintos espaços da escola (sala de aula, pátio, pracinha e sala de vídeo) e discussões com as crianças que pertenciam a uma turma de educação infantil de uma escola pública municipal e a uma turma do ensino fundamental de uma escola privada, ambas situadas no Estado de Pernambuco. As observações foram registradas em um caderno de notações. As discussões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Tais discussões foram deflagradas a partir da apresentação de alguns artefatos culturais (filmes, recortes de revistas e livros de literatura infanto-juvenil).

Na turma da educação infantil, entre as crianças envolvidas na pesquisa, 14 eram meninas e 11 eram meninos, na faixa etária entre cinco e seis anos e pertenciam, majoritariamente, à classe média-baixa. Em termos étnico-raciais, sublinha-se a formação multiétnica dessa turma de educação infantil analisada, que se compunha de um número maior de crianças brancas e um número menor de negras. As crianças vinculadas ao ensino fundamental da escola privada pesquisada tinham entre oito e dez anos, sendo 12 meninas e 14 meninos. A maioria das crianças era branca e vinculava-se a grupos familiares de classes média e média alta.

Atualmente uma longa discussão tem sido travada com relação à ética na pesquisa em ciências humanas e sociais com seres humanos. É importante ressaltar que questões éticas foram consideradas na participação dos sujeitos desta pesquisa. Inicialmente, as pesquisadoras tiveram o cuidado de informá-los sobre os procedimentos investigativos, bem como consultá-los quanto ao interesse deles em participar do projeto. Seus responsáveis foram informados sobre a pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visando proteger os sujeitos da pesquisa. Além disso lhes foi assegurado o anonimato das identidades de seus/suas filhos/as. Convém salientar, ainda, que a ética na pesquisa 'com' crianças não se dá somente a priori, mas é desenvolvida ao longo do processo de investigação, na medida em que as relações entre pesquisadoras e crianças vão sendo estabelecidas.

REPRESENTAÇÕES DE RAÇA E DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As observações realizadas nos diversos espaços das escolas apontam para uma recorrência de representações de raça e de gênero

vinculadas a características fenotípicas e associadas com padrões de beleza hegemônicos e relativos à classificação feio/a ou bonito/a. Nesse sentido, para algumas crianças, ser branco/a e ter cabelos lisos, dentre outras características, parecia ser fundamental para alguém ser considerado bonito/a e aceito/a no grupo. A situação descrita abaixo foi desencadeada na turma de educação infantil enquanto as crianças brincavam no pátio:

> #Há duas crianças, o Pedro e a Fernanda, que são vizinhas e todos os dias chegam e vão embora na/da escola juntas, acompanhadas pela mãe da menina. O menino frequentemente a chama de 'Leitão' pelo fato dela ser gorda. Nesse dia ele voltou a chamá-la da mesma forma e, mesmo que ela soubesse o nome do colega, ela chegou a mim reclamando: 'Prô, aquele negrão me chamou leitão... foi aquele negrão ali!'

Observa-se, nesse contexto, que as crianças incorporaram representações estereotipadas que circulavam na cultura para marcar o diferente, especialmente em situações de troca de ofensas ou para revidar xingamentos. Nesse sentido, as representações estereotipadas estavam associadas a características fenotípicas, como no caso de Fernanda e Pedro, que se utilizaram de traços físicos considerados fora dos padrões 'normais' (ser gorda e ser negro) para ofender o (a) diferente.

De acordo com Hall (1997, p. 257), o estereótipo é a prática representacional mais recorrente na representação das diferenças. Para o autor, o estereótipo "[...] reduz as pessoas a umas poucas características simples, essenciais, que são representadas como fixas pela natureza". Para ele, o principal problema dos estereótipos é que reduz e simplifica os sujeitos com marcas fixas, que se estabelecem para sempre, sem mudanças. Nessa direção, entende-se que a fala da

menina Fernanda carrega e produz estereótipos que funcionam para manter não apenas fronteiras étnico-raciais, mas também certa ordem social e cultural. Fernanda, em várias ocasiões, mostrou que sabe o que é estar, de alguma forma, fora do padrão, mas sabe também que seu colega (que não poucas vezes a chamou de leitão) pode, assim como ela, ser considerado fora do padrão, por isso não hesitou em chamá-lo de negrão. Com esse exemplo, pode-se observar que as pedagogias da racialização atuam dentro da escola, relacionadas a critérios de pertencimento ou exclusão de determinados indivíduos e grupos sociais. Sendo assim, como argumenta Meyer (2002), o fato de um sujeito pertencer a essa ou àquela raça pode implicar em vantagens ou desvantagens, pode aproximar ou distanciar, pode unir ou separar, pode igualar ou diferenciar grupos e populações.

Ademais a situação em que a palavra 'negrão' foi utilizada pode ser vista como uma estratégia de representação negativa que critica e deprecia. Além disso, mesmo que não de maneira intencional, tal expressão, quando foi proferida pela menina Fernanda, serviu como um marcador da diferença, que, ao inferiorizar pessoas por meio de estereótipos negativos, contribui para a baixa autoestima de crianças afrodescendentes.

Outra situação que envolveu questões de raça/cor ocorreu a partir da leitura do livro de literatura infantil intitulado Tanto, Tanto!, de autoria de Trish Cooke, que narra um dia especial na vida de uma família afro-inglesa, composta por um casal e um bebê. O livro foi produzido na perspectiva da valorização das diferenças étnico-raciais e apresenta uma família negra e as demais personagens também negras. Quando se finalizou a leitura da obra, observou-se que várias crianças se surpreenderam com o predomínio de personagens negros na história. Aline, antes mesmo de ter sido levantado qualquer questionamento, falou: "Só tinha pretos!" (Trecho de fala emergida em Roda de Conversa, 16/10/2008). Na

mesma direção, Diego disse: “Eu nunca tinha visto uma história assim, só com gente morena” (Trecho de fala emergida em Roda de Conversa, 16/10/2008). Essas falas que revelam a surpresa das crianças com as representações de personagens negros (as) em histórias infantis sugerem que é necessário que se reflita sobre as representações contidas em livros didáticos e de literatura utilizados nas escolas, uma vez que ainda predominam personagens brancos, o que, de certa maneira, acaba contribuindo para a perpetuação de estereótipos e do racismo no âmbito escolar. Nessa direção, Silva (2011, p. 198) indaga: “[...] que diferença faz ser sujeito da representação, em vez de seu objeto? Como essas representações fixam as posições desses grupos em posições subalternas e posições dominantes? Como o ‘outro’ é ‘fabricado’ através do processo de representação?” Conforme Silva (2011), pode-se dizer que o currículo escolar, por meio de suas práticas e discursos, constrói sujeitos particulares que fixam noções particulares dos diferentes grupos sociais e étnico-raciais; enquanto alguns são valorizados e instituídos como cânones, outros são desvalorizados, negados e omitidos.

Como afirmam Gomes e Silva (2002, p. 24):

> [...] não podemos continuar nos escondendo atrás de um currículo escolar que silencia, impõe estereótipos e lida de maneira desigual, preconceituosa e discriminatória com as diferenças presentes na escola”. Nesse sentido, a cultura negra, estigmatizada e estereotipada, como frequentemente é representada na mídia e nos livros didáticos, é a forma como a sociedade branca representa a população negra, são os lugares que lhes reserva na sociedade, espaço onde os negros são representados para o público lá fora e também para si mesmos (GOMES; SILVA, 2002, p. 24).

Portanto, o protagonismo negro nas representações étnico-raciais do livro Tanto, tanto! foi importante para desnaturalizar essas verdades produzidas pelo currículo escolar e que contribuem na constituição das crianças como sujeitos. Perguntou-se aos/às alunos/as como eram as famílias que conheciam. Douglas, aluno da educação infantil, disse: "[...] lá na Cruzeiro [vila localizada nas proximidades da escola] tem um monte de famílias como essa" (Trecho de fala emergida em Roda de Conversa, 16/10/2008). Gabriele respondeu dizendo: "[...] perto da minha casa também, só que em livro eu não tinha visto" (Trechos de fala em Roda de Conversa). Se os personagens do livro fossem todos brancos, não se teria criado esse estranhamento no grupo tampouco se teria provocado deslocamentos nas ideias e imagens dominantes sobre pertencimento étnico-racial entre as crianças.

Kaercher (2005), ao falar do que ela denomina de 'reificação da branquidade', diz que no Brasil ainda há uma tendência a tomar o branco como incolor, invisível, como racialmente não marcado. Nessa direção, nos xingamentos trocados entre crianças nesta pesquisa, não se observa a menção à cor branca. A fala de Pedro, quando pretendeu ofender Fernanda, não fez menção à cor dela que é branca, mostrando que, mesmo na fala de crianças de apenas cinco, seis anos, é possível se perceber que elas sabem que 'ser branco/a' não é ruim. Como argumenta a autora, "[...] em nossa cultura a branquidade tende a ser tomada como um estado 'normal e universal' do ser, um padrão pelo qual todo o resto é medido, um cotejo que baliza a avaliação de todos os desvios" (KAERCHER, 2005, p. 102-103). Conforme sublinha a mesma autora, aprende-se sobre os lugares que as pessoas ocupam na sociedade pelas pedagogias da racialização, disseminadas em situações que se repetem cotidianamente e que vão construindo noções de que ser branco/a carrega marcas identitárias positivas, ao passo que,no sentido oposto, revela identidades inferiorizadas.

Características e situações semelhantes às apresentadas na turma de educação infantil foram observadas na turma do ensino fundamental. De modo especial, observou-se que também as crianças na faixa etária de oito e dez anos de idade colocaram em prática ensinamentos sobre seus corpos, que estavam relacionados às normas e às formas consideradas 'aceitáveis' e 'normais', como nas situações descritas a seguir:

> # Uma aluna de oito anos de idade da 3ª série chegou à escola de um modo diferenciado naquele dia de aula: estava ela com seus cabelos, que são bem compridos e crespos, lisos. O que mobilizou essa mudança foram situações de deboche, por parte de alguns colegas, chamando os cabelos da menina de 'crespos, feios e enredados como os de uma empregadinha'. Dias mais tarde, com a menina indo para a aula com seus cabelos sempre lisos, soubemos que a mesma havia feito uma 'progressivinha de chocolate, sem uso de formol', conforme relato da sua mãe que também comentou que a menina detestava seus cabelos crespos, pois os mesmos eram diferentes dos cabelos de suas amigas e da própria mãe. Um colega, ao vê-la de cabelos sempre lisos fez o seguinte comentário: 'Profe., eu acho que agora, com esse cabelo, ela ficou mais mulher'# (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 6/4/2011).
>
> # Na hora da entrada percebemos uma movimentação entre as crianças. Uma menina chorava com algumas colegas em sua volta consolando-a, outros colegas riam, e a mobilização das mães repercutia, em especial a da sua Aproximamo-nos e perguntamos que havia acontecido. A mãe disse que há alguns dias a filha tinha pedido para depilar-se, fazer a sobrancelha e o buço como a mãe recorrentemente fazia. Perguntamos o que mobilizava essa vontade e a mãe falou que é por conta dos deboches dos colegas, que a chamam de 'bigoduda' e 'monocelha' (a

> menina é muçulmana, descendente de árabes, o que explica e caracteriza sua fenotipia: sobrancelhas e buço acentuados). A mãe disse que naquele dia havia acatado o pedido e levado a filha na depilação porque também entendia que já estava na hora dela começar a se depilar. Comentou que o momento foi um 'caos', pois ela chorou muito. Novamente perguntamos se era por esse motivo que ela chorava. E a mãe respondeu: 'Não profe., é porque ela ainda está avermelhada e os colegas estão chamando-a de 'cara de palhaço' e ela quer ir embora para casa' # (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 29/10/2010).

Inicialmente, pode-se observar que muitos cuidados têm sido destinados à produção de seus corpos e particularmente de seus cabelos. Tingimento de fios, tratamentos de hidratação e alisamento realizados nos cabelos ampliam a noção de que a criança vai ao salão de beleza apenas para manter ou fazer um novo corte de cabelo. Com a pele os cuidados se dão desde a utilização de cremes de hidratação e uso de protetor solar até a realização de periódicas seções de massagem e também depilação das sobrancelhas, do buço, das pernas. Maquiagem e unhas pintadas também são aspectos reconhecidos como do campo do embelezamento das meninas.

Nesse sentido, é valido registrar que uma característica cultural e social brasileira atrela-se aos maciços investimentos nos corpos no intuito de constituí-los dentro de padrões de beleza que reforçam ensinamentos veiculados pelas instâncias culturais. Apagar, minorar, esconder, suavizar, disfarçar marcas corporais que não satisfazem, bem como corrigir desvios, tornou-se uma prática social e cultural de grupos e sociedades que é vivenciada desde a infância. Cuidar da imagem não apenas pelos desígnios da medicina e da estética, mas também pela moda, é marca social do contemporâneo no intuito de construir corpos embelezados.

Nesse sentido, observa-se na contemporaneidade que não só mulheres adultas mas também meninas se preocupam com a produção dos corpos. Nas duas cenas descritas anteriormente se percebe a recorrência de elementos que as atravessam: ao investirem em suas aparências, seja por meio do alisamento dos cabelos, seja na realização da depilação, no intuito de livrar-se dos pelos faciais, essas crianças reiteram em seus posicionamentos e práticas a adesão aos rituais de embelezamento tidos como tipicamente femininos. Na perspectiva das pedagogias culturais, esses e tantos outros ensinamentos, praticados desde a infância, são lições que são disseminadas pelas mais variadas instâncias da mídia e que são reiteradas na escola pelos sujeitos que por ela circulam.

Outro aspecto recorrente nos contextos mencionados anteriormente se vincula ao fato de que as práticas de cuidado e o investimento nos seus corpos se potencializaram, tendo-se em vista situações de xingamentos e deboches proferidos pelos meninos, nomeando como feias e negativas características físicas das meninas. Nessa direção, Cunha (2010), sublinha que:

> O modo de ser mulher seja no plano estético, da identidade ou da subjetividade, está sendo composto a partir de referentes, assim como a visualidade dos meninos também está sendo produzida a partir desses modelos femininos. Se outros modos de ser mulher não são disponibilizados às crianças, esse 'tipo' passa a ser verdadeiro e válido para todas as crianças (CUNHA, 2010, p. 151).

Os meninos, ao proferirem xingamentos e ao debocharem das meninas, mostram que também são ensinados por essas pedagogias culturais apontadas pela autora e que diariamente os interpelam, de variadas formas. Quando o menino diz que 'agora a colega ficou

mais mulher', ele reforça esses ensinamentos, demarcando um posicionamento de gênero vinculado ao feminino e ao cuidado com os cabelos. Do mesmo modo, pode-se observar que algumas meninas aderem a esses ensinamentos entendidos como necessários para que se mantenham 'belas'. Sobre essas produções e projeções corporais, realizadas pelas crianças, Dornelles (2010, p. 187) considera que "[...] as meninas são produzidas social e culturalmente e se caracterizam por sua fluidez, instabilidade, transformações com seu caráter fragmentado, instável, histórico e plural".

Nas práticas de embelezamento e de cuidados com o corpo, as meninas parecem buscar esconder características étnicas e raciais que não são validadas em cenário cultural hegemônico e que têm privilegiado determinados 'tipos' de beleza como padrões. Nesse contexto, entende-se que a busca de algumas crianças por corpos que se enquadrem dentro de padrões de beleza contemporâneos está estreitamente vinculada à busca de reconhecimento e de aceitação. Conforme aponta Guizzo (2011, p. 145), "[...] as meninas não apenas procuram esconder aquilo que pensam ser seus defeitos, como também investem em práticas para se tornarem ainda mais bonitas, utilizando-se de várias técnicas para melhorarem seus visuais".

QUE LUGAR OCUPA A ESCOLA NAS CONSTRUÇÕES DAS CRIANÇAS?

Partindo-se dos exemplos trazidos para o âmbito das discussões aqui empreendidas, observa-se o quanto a escola é uma instância importante de aprendizagens, para além das questões cognitivas. Pode-se considerá-la também um espaço que interfere, reforça, reitera e aprofunda aprendizagens e representações étnico-raciais e de gênero, construídas em outras instâncias sociais e culturais. Conforme destacam Zubaran e Silva (2012), também

professores e professoras estão bastante implicados/as na produção e reprodução de representações e práticas que estabelecem a inclusão ou exclusão de determinados sujeitos dentro da escola. Nessa direção, sublinham que:

> Uma questão importante a ser enfrentada na perspectiva de uma educação antirracista, uma tarefa desafiadora para professores e professoras, é desconstruir as narrativas étnico-raciais dominantes e oficiais que têm buscado omitir e negar as contribuições de outros grupos étnicos, particularmente, indígenas e afrodescendentes (ZUBARAN; SILVA, 2012, p. 133).

Nesse sentido, destaca-se a importância das iniciativas promovidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECADI), que tem promovido cursos de capacitação para professores (as) e distribuído material didático sobre identidades étnico-raciais. Um desses cursos, realizado a distância, em parceria com a Universidade de Brasília e cujo tema central foi 'Educação e Diversidade Étnico-Racial', formou cerca de 25mil educadores/as advindos/as de escolas públicas. Além do estudo sobre a cultura africana e suas influências na formação cultural brasileira, os/as professores/as discutiram também sobre a questão racial na educação básica. Tanto que, apesar do grande esforço que tem sido mostrado não só por escolas e órgãos públicos, ainda persistem os preconceitos de gênero e étnico-raciais no ambiente escolar, como foi possível se observar nesta pesquisa.

Portanto, embora conquistas tenham sido realizadas, tanto em relação às questões étnico-raciais como em relação às de gênero na educação brasileira, de modo geral, pode-se afirmar que também na escola ainda são poucas e pontuais as práticas pedagógicas

comprometidas com o tratamento igualitário das diferenças étnico-raciais e de gênero na educação infantil e no ensino fundamental. As atitudes, as falas e os comportamentos das crianças ainda se revelam muito vinculados às concepções hegemônicas de raça e de gênero, difundidas nas mídias impressa, televisiva e digital na sociedade brasileira contemporânea. Nesse sentido, salienta-se a importância das ações afirmativas, entre elas, o ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena e os cursos de formação para professores/as, de forma a se garantir a construção de espaços de convivência étnico-raciais não racistas e práticas pedagógicas que contribuam para a produção de representações alternativas sobre as diferenças étnico-raciais e de gênero entre alunos/as e professores/as da educação básica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa se vincula ao campo teórico dos Estudos Culturais em Educação, em que a cultura é vista como um elemento central de análise. Atribuir centralidade à cultura implica considerar que essa "[...] penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo" (HALL, 1997, p. 5). A centralidade conferida à cultura conduz também ao entendimento de que é nas múltiplas instâncias da linguagem e das representações que se constituem posicionamentos e pertencimentos.

Esta análise se vincula às teorizações produzidas pelos Estudos Culturais em Educação, a partir de situações cotidianas no ambiente escolar e de excertos de entrevistas aplicadas, ao longo de um ano de trabalho de campo, com crianças da educação infantil de uma escola pública municipal e com crianças do ensino fundamental

de uma escola privada, ambas localizadas na cidade de Petrolina – PE.

PARA FINALIZAR, AINDA QUE PROVISORIAMENTE

A pesquisa 'com' crianças no ambiente escolar da educação básica revela que as pedagogias da racialização continuam operando no ambiente da escola, constituindo crianças que marcam os diferentes e os discriminam por meio de comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias. Observou-se também que o preconceito e a discriminação afetam em maior grau a criança negra, cujas experiências na escola são marcadas por humilhações, enquanto que as crianças brancas são percebidas positivamente. Conforme sublinhou Araújo (2015, p. 104), as crianças de grupos étnicos "[...] diferentes do hegemônico [...]" não estão inseridas na concepção idílica de infância, principalmente por sua aparência (cabelo, cor da pele, boca...).

Para Hall (2016), as dificuldades de desmontagem das representações étnico-raciais estereotipadas atrela-se ao fato de que o pensamento biológico nunca sai inteiramente de cena, não porque as diferenças são genéticas, mas porque são visíveis. Nesse sentido, como se viu no presente estudo, a cor e outros traços fenotípicos são reiteradamente acionados pelas crianças para marcar negativamente o diferente.

Nesse sentido, Gomes e Silva (2002, p. 29) colocam uma interrogação que parece fundamental: "[...] que caminhos construir para reconhecer e valorizar o outro na sua diferença quando ainda vemos essa diferença como uma marca de inferioridade?". Não se tem a pretensão de responder a essa questão. No entanto acredita-se que uma educação antirracista e que prime pela equidade de gênero

exige que professores/as questionem e desconstruam as representações naturalizadas de raça e de gênero e que sejam capazes de compartilhar com seus alunos/as da educação infantil e do ensino fundamental práticas pedagógicas que questionem estereótipos e preconceitos e possibilitem a construção de sentidos e significados positivos sobre as diferenças, valorizando as características que nos constituem enquanto sujeitos de uma sociedade diversa, pluriétnica e pluricultural. Se, como afirma Hall (2016), 'não temos garantias', por outro lado se reconhece a necessidade de se conviver com a diferença, sem a ameaça da exclusão.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. C. T. **A infância pequena e a construção da identidade étnica**: potenciais e limitações sob o olhar do professor (Tese de Doutorado). Curitiba: UFPR, 2013.

ARAÚJO, M. "Educação na infância e relações étnico - raciais: inquietações, indagações e movimentos de superação". **Revista Eventos Pedagógicos, Desigualdade e Diversidade Étnico-Racial na Educação Infantil**, vol. 6, n. 4, 2015.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: Planalto, 2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008**. Brasília: Planalto, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Resolução n. 1 de 22 de junho de 2004**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Resolução n. 5 de 17 de dezembro de 2009**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BUJES, M. I.; DORNELLES, L. V. (orgs.). **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

BUTLER, J. **Cuerpos que importán**: sobre los limites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Editora Paidós, 2005.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA, S. R. V. "As infâncias nas tramas da cultura visual". *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (orgs.). **Cultura visual e infância**: quando as imagens invadem a escola. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010.

CANCLINI, N. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

DORNELLES, L. V. "Sobre meninas no papel: inocentes/erotizadas? As meninas hoje". **Educação e Realidade**, vol. 35, n. 3, 2010.

FAZZI, R. C. **O drama racial de crianças brasileiras**: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

GOMES, N. L. "Professoras negras: identidade e memória". **Educação em Revista**, vol. 18, 1994.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico - raciais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

GUIZZO, B. S. **Aquele 'negrão' me chamou de 'leitão'**: representações e práticas de embelezamento na educação infantil (Tese de Doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2011.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: Editora DP&A, 1997.

HARAWAY, D. "'Gênero' para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra". **Cadernos Pagu**, vol. 22, 2004.

KAERCHER, G. **O mundo na caixa**: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999 (Tese de Doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 2005.

LOURO, G. L. "Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas". **Educação em Revista**, vol. 46, 2007.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Editora Autência, 2004.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. "Editorial". **Psicologia USP**, vol. 20, 2009.

MEYER, D. E. "Das (im)possibilidades de se ver como anjo". *In*: GOMES, N. L.; PETRONILHA, G. S. (orgs.). **Experiências étnico-raciais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

MEYER, D. E. "Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais". *In*: COSTA, M. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PRECIADO, B. **Pornotopía, arquictetura y sexualidadeen 'Playboy' durante la guerrafría**. Barcelona: Anagrama, 2010.

PEREIRA, R. M.; MACEDO, N. M. R. (orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2012.

ROSEMBERG, F. "A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais". *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Editora da UFSCar, 2011.

SILVA, P. V. B.; SOUZA, G. "Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas em Educação Infantil". **Educar em Revista**, vol. 47, 2013.

SILVA, T. T. "Currículo e identidade social: territórios contestados". *In*: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

STEINBERG, S. "Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações". *In*: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.;

SANTOS, E. S. **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997.

ZUBARAN, M. A.; SILVA, P. B. G. "Interlocuções sobre estudos afro-brasileiros: pertencimento étnico- racial, memórias negras e patrimônio cultural afro- brasileiro". **Currículo sem Fronteiras**, vol. 12, n. 1, 2012.

CAPÍTULO 7

Vamos Falar de Religião e "Ideologia de Gênero"?: Uma Perspectiva a Partir do Plano Nacional de Educação (PNE)

VAMOS FALAR DE RELIGIÃO E "IDEOLOGIA DE GÊNERO"?: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

Maurício Pereira Barros

Francisca D'arc Cardoso do Nascimento

Helan Sousa

João de Deus Sousa

O presente estudo analisa a presença da religião no espaço público, a partir de reflexões acerca da elaboração dos Planos Municipais de Educação, ocorridos no 2º semestre de 2015, na esteira do que estabelece o Plano Nacional de Educação 2014 - 2024 (Lei n. 13.005/2014).

Para abordar esta temática, iniciamos com a problematização, ainda que breve, acerca da religião no espaço público, recorrendo aos conceitos de laicização e secularização, e apresentando de que forma a religião tem participado, no Brasil, das disputas políticas em relação aos direitos reprodutivos e sexuais, assim como nas questões de gênero. Em um segundo momento, a fim de ilustrar a presença da religião no espaço público, buscamos discutir a elaboração do Plano de Educação, com enfoque para o movimento ocorrido no município de Salgueiro - PE, visando demonstrar os posicionamentos das instituições e líderes religiosos diante da "ameaça" exercida pela chamada "Ideologia de gênero".

O trabalho evidencia a influência de entidades e líderes religiosos na elaboração do Plano Municipal de Educação de Salgueiro, o município pertence à mesorregião do Sertão

Pernambucano. Busca-se evidenciar as disputas e formas de mobilização da população contra a "ameaça" exercida pelo que determinadas instituições religiosas passaram a denominar “Ideologia de gênero”.

A análise coloca em questão a presença da religião no espaço público, problematizando os movimentos e disputas políticas que têm sido protagonizados por agentes religiosos, inclusive na esfera da política institucional, em relação aos direitos reprodutivos e sexuais, assim como nas questões de gênero, trazendo repercussões também para o campo da educação.

RELIGIÃO E ESPAÇO PÚBLICO: PLURALIDADE, DEMANDAS E DISPUTAS

No final do século XIX, o Brasil passa por um projeto de laicização, assim como ocorre com outros países latino-americanos no mesmo período. Giumbelli afirma que “em se tratando de laicidade, nos deparamos com a aurora republicana como marco. É quando se adota de modo assumido o princípio da separação entre Estado e igrejas” (GIUMBELLI, 2008, p. 81). De acordo com o autor, nesse momento, há um rompimento com a Igreja Católica, o casamento passa a ser civil, o ensino é declarado como leigo, cemitérios passam a ser secularizados e princípios como o da liberdade religiosa são formalmente incorporados na primeira Constituição Republicana, a de 1891.

No Brasil, a Igreja Católica exerceu posição importante nas definições da nova relação entre a religião e o Estado, tendo se posicionado contra a separação entre Estado e religião, defendendo o reconhecimento da superioridade do catolicismo na formação da nacionalidade (GIUMBELLI, 2008).

Podemos dizer que o laicismo está associado ao pluralismo religioso, de modo que o termo laico não remete à ideia de "sem religião", mas à presença de várias denominações, à liberdade e imparcialidade religiosa, entendendo que as religiões não devem interferir ou influenciar os assuntos do Estado. Para Giumbelli (2008), a laicidade do Estado é princípio fundamental para a democracia, tendo em vista que as diferentes crenças podem ser exercidas sem que o Estado privilegie alguma delas, o que poderia gerar condições desiguais no acesso aos direitos.

Com relação ao movimento de secularização, e remetendo-nos ao período de constituição da modernidade, Monteiro (2009) destaca que, numa acepção weberiana, o paradigma da secularização presume que o Estado, voltado para as questões do espaço público, se distanciaria de questões morais, enquanto que a religião passaria a se ocupar de questões relacionadas ao mundo privado, deixando de atuar em assuntos do poder político e concentrando suas ações nas consciências individuais.

Ainda no entendimento de Monteiro, a ideia de secularização tem como base um pressuposto teleológico da história, compreendendo a modernização como um processo duplo que deve vir acompanhado do deslocamento da religião para a esfera privada, e no outro de proposições que orientam a forma como agir no mundo econômico e político. Assim, o conceito de secularização de Weber:

> supõe que as religiões de salvação, enquanto motor dos processos de modernização, se tornam, elas mesmas, cada vez mais racionalizadas e subjetivadas, deixando para trás a dimensão mágica que as caracterizou historicamente (MONTEIRO, 2009, p. 08).

Afinado com essa noção weberiana, Pierucci (1997) entende que a liberdade religiosa, proporcionada pela separação entre Estado e Igreja, implicaria no pluralismo religioso, e esse, por sua vez, seria ao mesmo tempo resultado e um fator da crescente secularização. O autor entende que:

> a secularização consistiria, assim, em momentos em que os limites do campo religioso (muitas vezes arbitrários, posto que sempre cambiantes) alternadamente se contraem e se expandem (PIERUCCI, 1997, p. 111).

Os movimentos de secularização e os desdobramentos da laicidade, sobretudo na experiência brasileira, acabam constituindo uma situação de não oposição e sim de complementação entre a religião e o Estado:

> certas formas de presença da religião no espaço público não foram construídas por oposição à secularização, mas, por assim dizer, no seu interior. Em outras palavras, foi no interior da ordem jurídica encimada por um Estado comprometido com os princípios da laicidade que certas formas de presença da religião ocorreram (GIUMBELLI, 2008, p. 80-81).

Na esteira daquilo que afirma o autor, podemos constatar inúmeras influências exercidas pela religião/religiões na esfera política, sobretudo na constituição de "candidaturas religiosas", nas campanhas eleitorais e, por consequência, no *lobby* e pressão na construção de uma agenda política simpática aos interesses corporativos. A este respeito, diversos autores vêm apontando e problematizando acerca da presença cada vez mais intensa de

agentes religiosos nos pleitos eleitorais, constituindo no Congresso Nacional e em alguns Estados as chamadas bancadas religiosas, composta majoritariamente por representantes de setores evangélicos (ORO, 2013; CAMPOS, 2015; MAIA, 2006; MIRANDA, 2006; MACHADO, 2006; MEZZOMO; PÁTARO; ONOFRE, 2014).

A presença cada fez maior dos agentes religiosos na política tem criado disputas que possibilitam às mais diferentes denominações religiosas defenderem suas pautas, sua presença e legitimidade no espaço público, favorecendo a pluralidade religiosa e os valores de liberdade e diversidade. Por outro lado, podemos dizer que o fortalecimento do discurso religioso tem agido, por vezes, no sentido de inibir a emancipação de grupos que, por suas características identitárias e demandas específicas, acabam contrariando os princípios de determinadas religiões.

Como exemplo desse movimento, podemos mencionar as disputas políticas travadas em relação aos direitos reprodutivos e sexuais que vêm ocorrendo no Brasil, quando direitos têm sido negociados e debatidos por pessoas que, com frequência, utilizam-se de argumentos religiosos para tentar impedir sua aprovação em diferentes esferas da legislação brasileira e, ainda, anular direitos já conquistados (SOUZA, 2015; VITAL, 2017; LOPES, 2013).

A Frente Parlamentar Evangélica (FPE) tem sido um dos segmentos políticos que vem militado em favor da "defesa da família, dos bons costumes e da moral". Composta por deputados e senadores que se declaram evangélicos, logo em sintonia com uma identidade religiosa, têm se mantido e defendido uma pauta genericamente denominada de conservadora e de direita (SOUZA, 2015). A este respeito, vale ressaltar que a relevância e organização da atuação de evangélicos na política têm chamado a atenção e, em que pesem suas limitações, a diversidade do segmento e as competições internas entre denominações, não se pode ignorar que

tal grupo religioso vem agindo "em prol da promoção de uma sociedade moralizada e civilizada a partir de seus termos", buscando constituir – se não no presente, talvez no futuro – um projeto político dos evangélicos para a sociedade (VITAL; LOPES, 2013, p. 179).

Nesse sentido, no entendimento de Souza (2015), a FPE tem atuado e se posicionado contra as leis em relação aos direitos sexuais e reprodutivos, assim como contra a chamada "Ideologia de gênero[1]" nos Planos de Educação, discussão que ocorreu no país nos anos de 2014 e 2015. Para Souza:

> No Congresso Nacional brasileiro, a relação de forças entre segmentos conservadores que têm se projetado nos últimos anos a partir de uma agenda moralista, apoiados por importantes grupos religiosos do Brasil e do exterior, e segmentos que lutam pelos direitos reprodutivos das mulheres e pelos direitos da população LGBT, indica complexas composições na arena político-religiosa do País no que tange ao debate sobre gênero e laicidade (SOUZA, 2014, p. 189).

Na política brasileira, o moralismo sexual é reivindicado por diferentes segmentos religiosos, como evangélicos e católicos, de modo que parte das pautas e das ações desses segmentos contemplam assuntos relacionados a sexualidade e moralismo. Cabe ressaltar que a agenda moralista/moralizante defendida por alguns políticos encontra eco não apenas nas lideranças religiosas, mas também junto a outros grupos e setores conservadores da sociedade (SOUZA, 2014). Essas ações político-religiosas podem ser

[1] A "Ideologia de gênero" afirmaria que o sexo biológico não define a sexualidade da pessoa, essa seria definida pelo meio social e cada indivíduo deveria ser livre para viver sua sexualidade. Essas ideias são entendidas como uma subversão da sexualidade humana e ameaçaria a família "natural" (SOUZA, 2014).

consideradas uma violência de gênero, pois acabam por obstruir a luta pelos direitos da população LGBT e das mulheres, ao se movimentarem no sentido contrário aos direitos já conquistados por esses dois grupos.

Vários segmentos da Igreja Católica e de religiões evangélicas têm se pronunciado contra todas as moções e projetos de lei relacionados aos direitos da população LGBT e direitos reprodutivos das mulheres, utilizando-se das redes sociais e da atuação de políticos vinculados ao poder Executivo e Legislativo. A Igreja ainda se vale do fato de que a maioria da população de nosso país se auto declara católica, para exercer sua influência. Souza destaca que:

> Essa mesma pauta mobiliza alguns setores evangélicos, que também se utilizam fartamente das redes sociais, são representados pela bancada evangélica e, além disso, encontram em lideranças com ampla exposição na TV e no rádio uma forma muito eficaz, não apenas de transmissão, mas de produção de sua mensagem (SOUZA, 2014, p. 190).

Conforme exposto anteriormente, os movimentos de laicidade e secularização presumiriam a separação entre religião e Estado, e que as influências da religião nos assuntos do poder público seriam paulatinamente reduzidas, acabando por concentrar-se em questões relacionadas ao mundo privado. Contudo, podemos dizer que as discussões em relação ao tema dos direitos sexuais e reprodutivos mostram que a religião tem ocupando lugar de destaque na política, influenciando inclusive na definição de políticas públicas.

A INFLUÊNCIA DOS GRUPOS RELIGIOSOS NOS PLANOS DE EDUCAÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) define as metas, estratégias e diretrizes para a educação brasileira para os próximos dez anos (2014-2024), sendo base para a definição dos planos de educação de cada município, os quais devem articular suas metas às metas nacionais. O PNE, dado pela Lei n. 13.005/2014, está estruturado em quatro blocos: o primeiro contém as metas que preveem a garantia do direito à educação básica de qualidade e a promoção do acesso à educação; no segundo, constam as metas específicas sobre valorização da diversidade e redução das desigualdades, para que a equidade possa ser atingida; já no terceiro, destacam-se as metas em relação à valorização dos profissionais da educação; por fim, no quarto bloco contempla metas referentes ao ensino superior (BRASIL, 2014).

O PNE passou por uma longa trajetória até ser aprovado em 2014. Foi entregue em 2010 pelo Ministro da Educação Fernando Haddad ao então Presidente Lula, que o encaminhou para a Câmara dos Deputados que o aprovou em 2012. Na sequência, em 2014, foi submetido e aprovado pelo Senado, chegando à Presidenta da República, Dilma Roussef, que, em junho de 2014, o sancionou (ROSADO-NUNES, 2015).

Devido às manifestações nacionais, por parte de segmentos da Igreja Católica e Evangélica, a palavra gênero foi retirada do PNE; o inciso III do artigo 2° foi modificado para “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e a estratégia 3.12 da Meta 3 foi alterada para estratégia 3.13 da meta 3 “implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de

proteção contra formas associadas de exclusão" (ROSADO-NUNES, 2015).

A partir da aprovação do Plano Nacional, cada município deveria elaborar e aprovar seu Plano de Educação até 24 de junho de 2015. A apresentação do PNE nos diferentes municípios brasileiros geraram inúmeras manifestações e polêmicas, sobretudo em torno da palavra gênero, presente no inciso III do artigo 2°, que previa a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual", além da estratégia 3.12, da Meta 3, que vinha assim definida: "implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação racial, por orientação sexual ou identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão".

As discussões se deram porque pessoas ligadas a igrejas, políticos e uma parte da população se posicionaram contra a utilização do termo gênero, sendo ainda contrários às iniciativas que previam tratar de temas relacionados à igualdade, orientação sexual, sexualidade e identidade de gênero no espaço escolar. Os grupos, contrário às diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, afirmavam que tais expressões e a utilização do referido termo constituía a chamada "Ideologia de gênero", a partir da qual os conceitos de mulher e de homem estariam distorcidos, colocando em xeque o modelo tradicional de família e contrariando os princípios religiosos/cristãos. Por esses motivos, pediam a retirada da palavra gênero dos planos de educação (SOUZA, 2014).

Em face à repercussão do Plano Nacional, o Conselho Episcopal da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Regional Sul II, correspondente ao Estado do Paraná, divulgou uma nota em 29 de maio de 2015, a qual solicitava que as lideranças da Igreja no Paraná se mobilizassem contra a adoção da "Ideologia de gênero". Destaca a nota que, após diversos protestos realizados pela Igreja,

por ativistas pró-família e por parte da população, o Senado retirou itens referentes ao termo gênero/identidade de gênero presentes no texto do Plano Nacional de Educação. A nota alertava, ainda, que todos precisariam se mobilizar para que os mesmos termos fossem excluídos também dos Planos de Educação dos municípios, que deveriam ser aprovados em junho daquele ano: "Além dessa articulação capilar em todos os municípios paranaenses, é de se esperar que aconteçam reuniões em vários âmbitos com pessoas que atuam nas Secretarias de Educação e com Vereadores para um diálogo sobre a questão" (CNBB, 2015, p. 2).

No mesmo texto, a CNBB afirmava que a "Ideologia de gênero" excluía o conceito de sexo e corpo sexuado, sendo adotado em seu lugar a palavra gênero. De acordo com a fé cristã, a feminilidade e a masculinidade devem ser vistas como característica da pessoa, seu jeito de ser, não apenas um atributo, como estaria pressupondo a ideia de gênero. Essa "Ideologia", segundo a nota, defende que uma criança não nasce com um sexo definido e cada pessoa, quando cresce, deve decidir entre ser homem ou mulher. Dessa forma, afirma que:

> A "ideologia de gênero" nega que a diferença sexual inscrita no corpo possa ser identificativa da pessoa; recusa a complementaridade natural entre os sexos; dissocia a sexualidade da procriação; sobrepõe a filiação intencional à biológica; pretende desconstruir a matriz heterossexual da sociedade (a família assente na união entre um homem e uma mulher deixa de ser o modelo de referência e passa a ser um entre vários) (CNBB, 2015, p. 2).

Os estudos de gênero têm como objetivo justamente a desnaturalização das condições das mulheres e a desconstrução do

pensamento de que existem características próprias e inatas das mulheres e dos homens (MORENO, 1999; LOURO, 2012). As características atribuídas ao masculino ou feminino são construídas socialmente, variam de cultura para cultura, e são aprendidas socialmente onde os indivíduos assumem determinados comportamentos. Antes do nascimento, tais características já são introduzidas por meio de expectativas, que podem ser "traduzidas nas cores e brinquedos dos enxovais, na decoração dos quartos, na escolha dos acessórios e até na forma como a mãe se comunica com o bebê em seu ventre" (CARVALHO; TORTATO, 2009, p. 23), e que já trazem formas de entender o que seria ser homem ou mulher na sociedade onde está inserido.

De acordo com Souza (2014), quando assuntos relacionados a, por exemplo, direitos reprodutivos das mulheres e direitos da população LGBT surgem no Congresso Nacional brasileiro, há um confronto entre os segmentos conservadores, entre eles políticos religiosos, que lutam em defesa da família "natural", da moral e bons costumes, e grupos feministas e LGBT que lutam pelos direitos das mulheres e da população LGBT. Em muitos casos, esse confronto é vencido pelos grupos religiosos, leis e ações sobre esses temas deixam de ser aprovadas.

Em Salgueiro, município localizado no Estado de Pernambuco, o Plano Municipal de Educação foi elaborado em 2015 pela Secretaria de Educação do município, inclusive com base em discussões realizadas em diferentes etapas pelo Fórum Municipal de Educação[2]. O referido plano foi enviado à Câmara dos Vereadores para aprovação, e, neste momento, setores eclesiásticos da Diocese de Salgueiro se uniram aos pastores do município contra a chamada Meta 12 do Plano Municipal de Educação (PME), que previa a

[2] O Fórum Municipal de Educação de Salgueiro foi instituído pelo Decreto Municipal n. 5994, de 7 de junho de 2013, contando com a participação de representantes e suplentes de diferentes órgãos, entidades e instituições do município.

adoção de políticas públicas com o objetivo de estabelecer ações para fortalecer a prática educativa em relação à promoção da igualdade de gênero, de orientação sexual, étnico-racial e religiosa[3]. Esses agentes religiosos acreditavam que a aprovação dessa meta causaria no município prejuízos àmoral e àfamília, pois iriam contra os ensinamentos de Deus e o conceito de família natural.

O presidente da Ordem dos Pastores de Salgueiro, pastor Arnildo Klumb, declarou, por meio de seu blog, ser contrário à meta 12 do PME, afirmando que a "Ideologia de gênero" iria contra os valores religiosos e da família. Para ele, essa Ideologia seria uma entrada para a pedofilia e o incesto, referidos pelo pastor como "identidades sexuais de gênero que hoje são crimes", mas que no futuro podem deixar de ser, pois os mesmos argumentos que sustentam a homossexualidade também as legitimariam[4]. Em sua manifestação, assim, o pastor compara a pedofilia e o incesto – práticas criminosas – à homossexualidade, sugerindo que as discussões de gênero têm conduzido e incentivado a sociedade a práticas e relações contrárias aos valores religiosos.

Por parte da Igreja Católica, Dom Francisco Javier Delvalle Paredes, Bispo da Diocese, divulgou igualmente uma nota sobre o assunto, posicionando-se contrariamente à meta 12. Afirmou que os Bispos de todo o Brasil estavam se manifestando e, assim como ele, pedindo aos seus fiéis que olhassem com atenção a tentativa de doutrinação de gênero que estaria por se efetivar. Para o Bispo, aquele seria o momento da população se unir em nome da preservação dos valores humanos e cristãos, afirmando que essa "questão toca a responsabilidade de todo batizado e de todo cidadão,

[3] Notícia veiculada na imprensa local, no Jornal Tribuna do Interior. Disponível em: <http://www.itribuna.com.br>. Acesso em: 22/09/2022.

[4] Blog do Pastor Arnildo Klumb, presidente da Ordem dos Pastores de Salgueiro, PR. Disponível em: <http://pastorij-arnildo.blogspot.com.br>. Acesso em: 22/09/2022.

sem importar a qual religião, segmento ou associação pertença" (PAREDES, 2015). Na nota, ainda destacava que:

> Os defensores desta ideologia querem plasmar a nova civilização futura anulando as diferenças inatas entre homem e mulher. Se não conseguem transgredir a opinião da geração presente, já amadurecida em seus valores humanos e cristãos, intentam perspicazmente impor à sociedade o dever de educar as crianças, futuro da humanidade, segundo os ditames de tal ideologia (PAREDES, 2015).

No dia 15 de junho de 2015, ocorreu uma audiência pública na Câmara dos Vereadores do município de Salgueiro para debater o PME. Nessa ocasião, a Câmara recebeu um grande número de pessoas que lotaram o local (Figura1), entre elas professores e alunos da Educação Básica e das Universidades, religiosos, pessoas vinculadas às igrejas de diferentes denominações. Vários portavam faixas e cartazes, contrários e favoráveis à manutenção do termo gênero disposto na Meta 12. Tal meta, conforme já previam os debates que antecipavam a sessão, foi o maior alvo das discussões realizadas.

Diversas pessoas se manifestaram ao longo da sessão, expondo seus argumentos em relação àposição que estavam defendendo, entre eles o Pastor Diego Dias do Amaral Bitencourt, o Padre Adilson Naruishi, o professor Anderson Rosa, o vereador Sidnei Jardim que se posicionaram contra a "Ideologia de gênero", e pessoas que argumentaram em favor da manutenção do termo gênero no referido plano, como professores universitários e outros membros da sociedade. Depois das discussões do dia 15, o presidente da câmara dos vereadores convocou duas sessões extraordinárias, que ocorreram nos dias 18 e 19 de junho para votar o plano.

Figura 1 - Sessão da Câmara Municipal de Salgueiro no dia 15 de junho de 2015



Fonte: Clodoaldo Bonete/Jornal Tribuna do Interior. Disponível em: <http://www.itribuna.com.br>.

O Plano Municipal de Educação do munícipio de Salgueiro foi aprovado no dia 23 de junho de 2015. Após as manifestações e discussões, a Meta 12 foi alterada, suprimindo-se o termo gênero e prevendo, como segue, "Educação para a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" (SALGUEIRO, 2015, p. 107). Ainda, na estratégia 12.1, o texto aprovado afirma ser proibido "terminantemente o ensino da Ideologia de gênero e seus correlatos em todos os estabelecimentos de ensino do município" (SALGUEIRO, 2015, p. 107). A despeito de tal observação, é possível verificar, ainda no documento, um item que versa sobre a educação para a igualdade racial, de gênero e de orientação sexual.

As discussões em torno da Meta 12 envolvendo os segmentos religiosos ocorridas em Salgueiro não se constituem como um caso isolado, tendo ocorrido em todo o Brasil, com intensidades e

envolvimento de diferentes setores da sociedade. Em munícipios como Curitiba, Guarapuava e Maringá, no estado do Paraná, São Paulo e Campinas, no estado de São Paulo, entre outros, também foram noticiadas as manifestações a respeito do tema, também liderados pelos segmentos religiosos.

No caso relatado, é válido destacar a atuação conjunta da Igreja Católica e das Igrejas Evangélicas para a mobilização da população contra a Meta 12 do Plano Municipal de Educação do município. O movimento evidencia a força e a presença da religião no espaço público, pautando e defendendo suas demandas. Ademais, a atuação dos agentes religiosos na política – eleitos para os cargos no legislativo – acabam por potencializar a força das religiões nos debates e disputas travadas entre as pautas das Igrejas e de outros grupos sociais – minoritários ou não.

Como se pode verificar, ainda que a laicidade tenha separado o Estado e a Igreja (GIUMBELLI, 2008), a influência da religião permanece – mesmo que, agora, exercida por diferentes denominações e não apenas pela Igreja Católica. Ademais, como pudemos verificar, a secularização (MONTEIRO, 2008; PIERUCCI, 1997) não significou nem o fim da religião e nem seu confinamento à esfera privada: a religião – agora plural – permanece forte, presente e atuante, inclusive na esfera da política.

Gênero refere-se às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais. O papel do homem e da mulher é constituído culturalmente e muda conforme a sociedade e o tempo. Daí a necessidade dos grupos religiosos e da sociedade conservadora repensar os conceitos de moralidade e ordem que promovem a exclusão, a marginalidade das minorias e a perversa cultura da desigualdade em todos os âmbitos da sociedade.

As relações de gênero são produto de um processo pedagógico e cultural que se inicia no nascimento e continua ao longo de toda a vida, reforçando a desigualdade existente entre homens e mulheres, principalmente em torno a quatro eixos: a sexualidade, a reprodução, a divisão sexual do trabalho e o âmbito público/cidadania.

Para Maia (2009) uma sociedade inclusiva prevê o acolhimento de cidadãos legítimos, a despeito de diferenças que os colocam em uma situação desigual perante seus direitos na sociedade que os inferiorizam. Essas diferenças que excluem e marginalizam a pessoa pode ser relacionada à raça, etnia, gênero, crenças religiosas, classe social, orientação afetivo-sexual, deficiência e etc, podendo uma mesma pessoa sofrer preconceitos por vários estigmas.

É provável que em muitos sujeitos se somem várias características consideradas desvantajosas, intensificando o preconceito e a experiência de exclusão para essas pessoas. É necessário a criação de Políticas Públicas para dirimir essas desigualdades, ao tempo em que se busque um entendimento entre os diversos seguimentos da sociedade no tocante a criação de Leis que garantam a todo os seres humanos dignidade, igualdade, justiça social, assegurando-lhes o exercício plena da sua cidadania garantida na Constituição Federal – CF/88.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos notar no Brasil contemporâneo, que a religião tem ocupado grande espaço na política nacional, em diversas e diferentes esferas da sociedade e temas sociais. Como já vem sendo evidenciado por grande parte da literatura das Ciências Sociais, é

grande a presença de pessoas ligadas a alguma igreja nas Câmaras de Vereadores, Câmara dos Deputados, Senado, e mesmo nos cargos ao Executivo. Por meio desses agentes, os valores religiosos vêm influenciando a criação de leis, em especial, no caso do presente texto, quando os assuntos vão contra os valores e crenças religiosas, como na situação das pautas da população LGBT, dos direitos reprodutivos das mulheres, do aborto, entre outros. Os argumentos utilizados para barrar tais leis são, geralmente, de ordem religiosa, acionados por um discurso em defesa "da família, da moral e dos bons costumes".

Com base em nossa análise do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação do munícipio de Salgueiro, podemos constatar que as diferentes entidades religiosas influenciaram os textos desses planos. Essas entidades mobilizaram a população contra o que chamam de "Ideologia de gênero", pois os valores defendidos pelos estudos de gênero vão contra os valores defendidos pelas igrejas. Dessa forma, podemos dizer que a presença da religião no espaço público expressa as disputas travadas entre as demandas e princípios defendidos pelos grupos religiosos, de um lado e, de outro, por distintos grupos sociais (religiosos ou não).

REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A. *et al*. **Para compreender a ciência**: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2007.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 22/09/2022.

CAMPOS, R. B. C. *et al*. "A disputa pela laicidade: uma análise das interações discursivas entre Jean Wyllys e Silas Malafaia". **Religião e Sociedade**, vol. 35, n. 2, 2015.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. "Mobilização das lideranças da Igreja no Paraná contra a adoção da Ideologia de gênero". **Diocese de Foz** [2015]. Disponível em: <www.diocesedefoz.org.br>. Acesso em: 22/09/2016.

GIUMBELLI, E. "A presença do religioso no espaço público: modalidades no Brasil". **Religião e Sociedade**, vol. 28, n. 2, 2008.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pósestruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

MACHADO, M. D. C. **Política e religião**: a participação dos evangélicos nas eleições. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2006.

MAIA, A. C. B. "Sexualidade, deficiência e gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade". *In*: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

MAIA, A. C. B. **Sexualidade e deficiência**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

MAIA, E. L. C. "Os evangélicos e a política". **Revista em Tese**, vol. 2, n. 2, 2006.

MEZZOMO, F. A.; PÁTARO, C. S. O.; ONOFRE, L. "Evangélicos na política: as eleições proporcionais de Salgueiro em 2012". **Rever**, vol. 14, 2015.

MIRANDA, J. "O candidato da igreja: do que nos fala a sua presença na política brasileira". *In*: LEMENHE, M. A.; CARVALHO, R. V. A. (orgs.). **Política, cultura e processos eleitorais**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2006.

MONTEIRO, P. "Secularização e espaço público: a reinvenção do pluralismo religioso no Brasil". **Etnográfica**, vol. 13, n.1, 2009.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

ORO, A. P. "Religião e eleições 2012 em Porto Alegre". **Debates do NER**, n. 23, 2013.

PAREDES, D. F. J. D. **Nota pastoral sobre o Plano Municipal de Educação (2015-2024) e a ideologia de gênero**. Salgueiro: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em: <www.salgueiro.pe.gov.br>. Acesso em: 22/09/2022.

PIERUCCI, A. F. " A propósito do auto-engano em sociologia da religião". **Novos Estudos CEBRAP**, n. 49, 1997.

ROSADO-NUNES, M. J. F. "A 'ideologia de gênero' na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica". **Horizonte**, vol. 13, n. 39, 2015.

SALGUEIRO. **Lei n. 3.604, de 23 de junho de 2015**. Salgueiro: Prefeitura Municipal, 2015. Disponível em portal eletrônico: <www.salgueiro.pe.gov.br>. Acesso em: 22/09/2022.

SOUZA, S. D. "'Não à ideologia de gênero!' A produção religiosa da violência de gênero na política brasileira". **Estudos de Religião**, vol. 28, n. 2, 2014.

SOUZA, S. D. “Mulheres evangélicas na política: tensionamentos entre o público e o privado”. **Horizonte**, vol. 13, n. 39, 2015.

VITAL, C.; LOPES, P. V. L. **Religião e política**: uma análise da atuação de parlamentares evangélicos sobre direitos das mulheres e de LGBTs no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2013.

CAPÍTULO 8

A Equidade de Gênero no Contexto Universitário: Uma Revisão integrativa Baseada no Estado da Arte

A EQUIDADE DE GÊNERO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA BASEADA NO ESTADO DA ARTE

Maurício Pereira Barros

Helan Sousa

Weniskley Barbosa Cavalcante

Antonio Ricardo de Souza Santos

A educação é um direito fundamental de todas as pessoas e um dever do Estado, que visa o pleno desenvolvimento da pessoa e deve ser promovida com a colaboração da sociedade. Sabe-se, no entanto, que as políticas de educação nem sempre proporcionam significativa inclusão social de grupos considerados minorias, especificamente, o das mulheres. Nesse sentido, o presente artigo é um estado da arte com o objetivo de mapear a produção acadêmica relativa ao referencial teórico-conceitual sobre as políticas públicas de ensino superior como promoção da equidade de gênero.

Trata-se de uma revisão bibliográfica, de cunho qualitativo, com análise de oito artigos publicados em português e espanhol no período de 2013 a 2018, encontrados no banco de dados do portal da SciELO - Scientific Electronic Library Online. A discussão é construída a partir dos descritores educação, ensino superior, políticas públicas, equidade e gênero. Os textos encontrados fazem uma reflexão sobre o conceito e significado do termo gênero, que deve ser entendido como uma construção social, baseada em distintas estruturas de poder.

Apesar dos avanços, especialmente a expressiva presença da mulher no ensino superior, os estudos indicam que a participação social da mulher no mercado de trabalho ainda enfrenta grandes obstáculos para uma efetiva equidade de gênero e reforçam as normas e discursos de gênero já existentes. As políticas públicas para acesso ao ensino superior se apresentam como ações afirmativas e são fundamentais na promoção da equidade de gênero, embora haja necessidade de adequação das práticas e diretrizes para concretização da igualdade entre os pares.

A Constituição Federal de 1988 elevou a educação ao status de direito público fundamental que deve ser efetivamente garantido como um direito de todos. É o que se depreende do artigo 205, ao dispor que:

> a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2018).

Trata-se de um direito expressamente social (BRASIL, 2018), destinado à coletividade, que deve ser efetivamente implementado pelo Estado através de políticas destinadas ao equilíbrio de direitos entre as pessoas, ou seja, promoção da equidade de gênero. Nesse aspecto, é importante compreender a construção de gênero numa perspectiva social que suscita uma relação histórica de poder e subordinação, onde o homem, predominantemente, encabeça os lugares de liderança, com poder de decisão, e assume os papeis sociais, políticos e econômicos de maior destaque.

De acordo com Corcetti, Souza e Loreto (2017, p. 5), "o termo gênero surgiu entre as feministas norte-americanas que desejavam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo". Gênero, portanto, é a construção das relações sociais entre os sexos, sendo que o seu uso, segundo os autores, "repudia as justificativas biológicas e torna uma maneira de referir-se às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres." (CORCETTI, SOUZA; LORETO, 2017, p. 5).

No mesmo entendimento, Martinez (2017) diz que a expressão relações de gênero aponta para a ordem cultural como modeladora de mulheres e homens.

> Portanto, o que se chama de "homem" e "mulher" não é somente um produto da sexualidade biológica, mas sim de relações sociais baseadas em distintas estruturas de poder (MARTINEZ, 2017, p. 1199).

Segundo o autor. O tema gênero é abordado no contexto dos dilemas enfrentados pelas teorias contemporâneas de justiça, possuindo uma dimensão político- econômica em que há, por um lado, a divisão entre trabalho produtivo pago e trabalho reprodutivo e doméstico não pago e, por outro, a divisão dentro do trabalho pago entre ocupações mais bem remuneradas e profissionalizadas, dominadas pelos homens, e ocupações mal remuneradas e menos especializadas, dominadas pelas mulheres (MARTINEZ, 2017, p. 1199).

No contrapeso dessa balança desigual entre homens e mulheres, surge o papel fundamental da educação, particularmente com políticas públicas de educação superior, que podem influenciar

de maneira significativa a inclusão social de grupos considerados minorias, dentre os quais, no caso presente, o das mulheres.

O acesso ao ensino superior, por ser a etapa da vida que prepara a pessoa para inserção no mercado de trabalho e lhe confere determinada habilitação profissional, toma proporções grandiosas para a equidade de gênero, visto que coloca a mulher em estado de empoderamento e em nível igual de capacitação no mundo do trabalho. Nesse sentido, o presente estudo tem por objetivo empreender uma revisão bibliográfica a fim de aprofundar o referencial teórico- conceitual sobre as políticas públicas de ensino superior como promoção da equidade de gênero.

GÊNERO: CONCEITO E SIGNIFICADOS

Na pesquisa de Kalil e Aguiar (2016), os diferentes usos do termo gênero configuram-se como categorias que questionam a suposta essência sexual dos conceitos de masculino e feminino; na verdade, mostram-se mergulhadas na esfera política, legitimando posições assimétricas na distribuição social do poder entre os sexos.

De acordo com as autoras citadas, a despeito do conceito não ser sinônimo da categoria sexo ou se referir unicamente à categoria mulher, entende-se que em razão de ter sua origem no pensamento feminista:

> o termo carrega um compromisso político com as mulheres, e a força da sua utilização reside na possibilidade de oferecer novos ângulos de compreensão dos eventos da vida de mulheres e homens que ampliem a autonomia (KALIL; AGUIAR, 2016, p. 210).

Na mesma linha de pensamento, Reis *et al.* (2016) referem-se à questão do gênero com pertinência por representar um grupo social específico (dos homens ou das mulheres). Deste modo, urge ter em conta o conceito de identidade de gênero entendido como sendo o próprio sentido que a pessoa tem de si mesma relativamente à forma como se vê e pertence, como sendo homem ou mulher.

Para Martinez Sierra (2016), gênero é um conceito que se refere aos significados atribuídos e esperados por cada sociedade, nos aspectos ideológicos e comportamentais de cada um dos sexos; isso inclui atitudes, valores e expectativas sobre os modos certos de ser homem e de ser mulher em um contexto específico. Prossegue a autora:

> Quando nos referimos ao gênero como uma categoria para a análise da realidade social, cultural e histórica, estamos nos referindo a uma imagem intelectual, uma maneira de considerar e estudar as pessoas, uma ferramenta analítica que nos ajuda a analisar a sociedade a partir de uma perspectiva ignorada. É uma forma conceitual de análise sociocultural que desafia a cegueira que os estudos sociais demonstram em relação ao sexo. É uma categoria específica do contexto, depende disso e, como tal, deve ser concebida. (MARTINEZ SIERRA, 2016, p. 5).

Assim, a literatura apresenta o significado do termo gênero de modo amplo e diverso, que ora se configura como categoria que problematiza e questiona a política e a distribuição social do poder, ora como termo representativo de determinado grupo social e ainda, como termo que abrange uma dimensão ideológica que inclui valores e expectativas relativas aos diversos modos de ser e viver a sexualidade.

A INCLUSÃO SOCIAL DAS MULHERES EM IGUALDADE DE GÊNERO

Não obstante o vasto debate em torno do conceito e entendimento do termo gênero, percebe-se que o discurso e a prática não crescem na mesma proporção, visto que a inclusão social da mulher no mercado de trabalho ainda enfrenta grandes obstáculos para uma efetiva equidade entre as pessoas, independentemente de sua sexualidade ou orientação sexual.

Para Bourdieu (2007), os efeitos duradouros e eficazes das manifestações de poder que dizem respeito à dominação masculina apresentam uma lógica paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que se trata de uma relação imposta e extorquida, trata-se também de uma relação consentida, espontânea. Para o autor,

Essa dualidade é fruto de um poder que se consolida não pelo uso da força ou violência física, mas, ao contrário, pela força simbólica de um trabalho lento, prolongado, silencioso e, quase sempre, invisível, que tem início precocemente na vida dos sujeitos masculinos e femininos e se perpetua por toda a existência de forma individual e coletiva (BOURDIEU, 2007, p. 45).

O estudo de Corcetti, Souza e Loreto (2017) evidencia que nos últimos anos, as mulheres obtiveram ganhos significativos em direitos, educação e saúde, em acessos a empregos e meios de subsistência; entretanto, o processo não tem acontecido facilmente e de maneira uniforme para todos os países ou para todas as mulheres. As autoras se propuseram a verificar se as técnicas utilizadas na implementação do "Programa Mulheres Mil", no Estado do Espírito Santo, são capazes de fomentar a equidade de gênero por meio da inclusão educacional. Como resultado, concluíram que

> O programa foi capaz de proporcionar o aumento da autoestima e auxiliou as mulheres que já trabalhavam em determinadas áreas dos cursos, de forma a oferecer um produto ou serviço com mais qualidade, utilizando as técnicas aprendidas no programa. Contudo, o programa não foi capaz de fomentar a equidade de gênero, pois a metodologia enfatiza as aprendizagens prévias das alunas, com qualificação em áreas tradicionalmente femininas, marcadas pelo papel da mulher na sociedade que é de organizar, cozinhar, arrumar, cuidar e costurar. Dessa forma, essas políticas públicas reforçam as normas de gênero já existentes (CORCETTI, SOUZA; LORETO, 2017, p 23).

Ao pesquisar sobre a carência de profissionais de saúde em áreas distantes, vulneráveis e de difícil acesso, Martinez (2017) afirma que a participação feminina no mercado de trabalho ainda é menor do que a participação masculina, sendo que mais mulheres do que homens desenvolvem atividades de trabalho sem remuneração ou no mercado informal. Adicionalmente, no Brasil, a remuneração feminina é menor do que a masculina e essa diferença se acentua entre os profissionais com ensino universitário. Na Medicina, como em outras profissões, embora as mulheres mantenham o mesmo número de vínculos empregatícios e um número de horas trabalhadas equivalentes aos homens, tendem a receber remunerações menores.

No estudo de Ávila (2014), ficou constatado que as mulheres médicas sofrem significativo impacto negativo provocado por estereótipos sexistas e discriminação de gênero já durante os anos de formação. Formas sutis de discriminação encontram-se profundamente enraizadas na cultura médica e fazem com que homens e mulheres não estejam em situação de igualdade. A discriminação de gênero apresenta-se através de barreiras (diretas e indiretas) que impedem as mulheres de ascender na carreira em

condições de igualdade com os homens e reproduzem espaços de formação demarcados por sexo.

A NECESSIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA PROMOÇÃO DA EQUIDADE DE GÊNERO

A educação é vista nesse contexto como um paradigma importante na promoção da equidade de gênero. Entende-se por paradigma uma construção de valores, preceitos, conhecimentos que estão ligados a própria visão de mundo em que homens e mulheres estão inseridos. É a base para se romper o hiato de gênero que, por longa data, cerceia a inclusão social das mulheres em igualdade de direitos com os homens.

Thomas Kuhn, importante estudioso da ciência do século XX, abordou sobre os paradigmas. Para ele:

> os paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência (KUHN, 1991, p. 13).

Indiscutivelmente, estamos perante a mudança de diversos paradigmas resultantes das lutas dos diversos grupos sociais que, historicamente, foram excluídos dos processos civilizacionais.

> A expansão da educação superior, apesar dos obstáculos, tem sido resultado de políticas

> promovidas e implementadas por governos de caráter progressista (TAVARES; GOMES, 2017, p. 8).

As ideias de Paulo Freire (1980), retratadas em sua obra "Educação como prática da Liberdade" são muito inovadoras para o estilo de educação transformadora, voltada para a democracia e participação de todos, calcada no homem livre, racional, capaz de promover mudanças através do consenso entre grupos e classes sociais, por meio de reformas histórico- culturais, ou seja, no pensar a realidade do trabalho humano como uma obra de cultura, um ato cultural.

Na pesquisa de Fuentes Vasquez (2016), o desenvolvimento de políticas inclusivas com ênfase em gênero é necessário, bem como a sua institucionalização e, acima de tudo, a sua apropriação pelas comunidades científicas, acadêmicas e organizacionais que compõem a Universidade. Afirma a autora que:

> Vários estudos confirmam a feminização do ensino superior, porém, com pouca ou nenhuma participação feminina nos níveis gerenciais e com políticas que não reconhecem a "revolução da educação" das mulheres, as quais enfrentam mais obstáculos para ocupar cargos com melhor remuneração e mais posições de prestígio e impacto social (FUENTES VASQUEZ, 2016, p. 39).

A consciência da diferença cultural é essencial para promover o respeito pelo outro. Esse entendimento e respeito implica que não apenas as diferenças sejam reconhecidas, mas também as comuns; não apenas uma única história, mas também problemas, direitos e aspirações comuns.

> O cidadão do mundo deve aprender a desenvolver a compreensão e a empatia em relação às culturas distantes e às minorias étnicas, raciais e religiosas que estão dentro de sua própria cultura (FUENTES VASQUEZ, 2016, p. 6).

Martinez Sierra (2016) afirma em seu trabalho que as Diretrizes Curriculares colombianas são destinadas a capacitar o aluno para a vida profissional e a vivência social, adquirindo, no processo de ensino, aprendizagem de habilidades, análise, julgamento crítico e pensamento holístico. Pode-se dizer, então, que o ensino geral na Colômbia aponta para a formação de seres humanos que contribuem para o desenvolvimento de um membro da comunidade, e em harmonia, onde a vida saudável é o protagonista. Harmonia com a qual alguém poderia contribuir com maior poder se a educação fosse transmitida com um enfoque de gênero que apoiasse a equidade e práticas não-sexistas, por isso, afirma:

> Uma das pontas da "crise global da educação" é a resistência em reconhecer as mulheres como iguais e "pares" dos homens nos espaços acadêmicos, científicos e tecnológicos. Como os números mostram, as mulheres têm sido as principais beneficiárias da massificação educacional, tanto que a expressão feminização da educação foi cunhada para dar conta da extraordinária expansão da matrícula feminina global.

No entanto, essa “revolução educacional” (FUENTES VASQUEZ, 2016, p. 13) não trouxe, às mulheres, igualdade de remuneração e igualdade de oportunidades, bem como igualdade de acesso a cargos gerenciais e maior reconhecimento social. É claro que há avanços importantes, as brechas salariais por sexo

diminuíram e atualmente as mulheres ocupam posições impensáveis há algumas décadas, mas desigualdades injustificáveis persistem no mundo acadêmico e no mercado de trabalho.

METODOLOGIA

Trata-se de estudo de cunho qualitativo baseado em uma revisão da produção científica existente sobre o tema, com análise reflexiva sob o modo descritivo. A revisão se utilizou do banco de dados do portal do Scientific Electronic Library Online (SciELO), considerando-se as publicações de artigos científicos na América Latina, entre os anos de 2013 a 2018.

Os dados foram pesquisados no mês de junho de 2018. Como descritor de interesse, foi utilizado ‘educação, ‘equidade’ e ‘gênero’. Tomou-se como questão geradora da busca a seguinte pergunta: como se apresenta a produção de artigos científicos sobre as políticas públicas de ensino superior como promoção da equidade de gênero, publicada entre 2013 e 2018?

Iniciada a pesquisa, foram encontrados 14 artigos. Após a leitura dos trabalhos, foram selecionados para análise 8 artigos. Descartou-se 6 artigos por não serem material efetivo na construção que se buscava, pois tratavam de educação básica, violência doméstica, preferências musicais numa abordagem de gênero. Posteriormente, foi elaborado um quadro de estado da arte com o desafio de mapear e discutir a produção acadêmica do tema para responder quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Compreender a educação como promoção da equidade de gênero é uma tarefa complexa que envolve análise de uma variedade de questões culturais, políticas e sociais. De acordo com Grossi (1998, p. 5), "gênero serve para determinar tudo que é social, cultural e historicamente determinado".

Considera-se que a complexidade da vida envolve a inter-relação entre os objetos, bem como as interações existentes entre eles. De acordo com Falcon (2006, p. 343), "abarca condição humana, ser humano, conhecimento, diversidade, subjetividade, ambiente, questões econômicas, entre outros objetos, que estão inseridos nessa abordagem. Surge um novo olhar sobre o conhecimento e as consequências educativas epistemológicas e éticas".

Nessa direção, o debate em torno das políticas públicas de educação como forma de se promover a equidade de gênero vem se expandindo de forma exponencial e foi retratada em praticamente todos os artigos selecionados para análise. Tal crescimento indica a relevância do tema e a necessidade de se debater e implementar políticas de educação como promoção de equidade de gênero, a começar pelo entendimento de seu conceito e significado, a inclusão social da mulher e a implementação de políticas de educação para os fins colimados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho fez uma releitura da produção científica baseada em uma revisão integrativa com o intuito de apurar a relação existente entre políticas públicas de educação no ensino superior

com a promoção da equidade de gênero. Os textos encontrados fazem, em sua maioria, uma reflexão inicial sobre o conceito e significado do termo gênero, que deve ser entendido como uma construção social, baseada em distintas estruturas de poder.

Verificou-se que essas políticas educacionais se apresentam como ações afirmativas do Estado que têm o dever de garantir a todos os cidadãos o direito à educação, com o fim de promover o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Essas ações afirmativas se apresentam como fundamentais na promoção da equidade de gênero, ou seja, colocam a mulher em estado de empoderamento e em nível igual de capacitação com os homens. A educação superior, nesse intuito, deve formar consciências críticas e livres, dispostas a defender a igualdade, visto que educar significa forjar indivíduos para a equidade, o pluralismo e a democracia. Importa nesse processo respeitar as diferenças culturais de grupos e pessoas e saibam conviver com a diversidade. Contudo, de acordo com os estudos analisados, apurou-se que há necessidade de adequação das práticas e diretrizes dessas políticas educacionais para concretização da igualdade entre os pares.

As mulheres estão cada vez mais ocupando a academia, participando ativamente de produção científica, numa verdadeira revolução educacional, porém, tal constatação não foi suficiente para promover a equidade de gênero; muito pelo contrário, pois, ainda se verificam diferenças salariais e a predominância de homens em cargos de decisão e de destaque social. Tal situação se revela extremamente preocupante ao considerar que essas ações afirmativas do Estado reforçam as normas e discursos de gênero já existentes.

REFERÊNCIAS

AVILA, R. C. “Formação das mulheres nas escolas de medicina”. **Revista Brasileira de Educação Médica**, vol. 38, n. 1, 2014.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand do Brasil,2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

CORCETTI, E.; SOUZA, S. P.; LORETO, M. D. S. “O ‘Programa Mulheres Mil’ no Espírito Santo: uma política pública educacional de equidade de gênero?” **Ensaio: Avaliação, Política, Pública e Educação**, vol. 26, n. 100, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1980

FUENTES VASQUEZ, L. Y. “Por que as políticas de igualdade de gênero são necessárias no ensino superior?”. **Nómadas**, n. 44, 2016.

GROSSI, M. P. **Identidade de gênero e sexualidade**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998

KALIL, I. R.; AGUIAR, A. C. “Trabalho feminino, políticas familiares e discursos pró-aleitamento materno: avanços e desafios à equidade de gênero”.**Saúde em Debate**, vol. 40, n. 110, 2016.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.

MARTINEZ, M. R. “A abordagem equitativa de gênero como uma estratégia de estãopara fixação de médicos em áreas vulneráveis”. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, vol. 21, n. 1, 2017.

MARTINEZ SIERRA, O. “Sistema de workshop para contribuir para a preparação de professores de educação artística, a implementação da abordagem de gênero”. **Scielo** [2016]. Disponível em: <www.scielo.org>. Acesso em: 20/09/2022.

REIS, M. *et al*. “A identidade de gênero e a influência das atitudes face à homossexualidade/homoparentalidade entre luso-brasileiros”. **Psicologia, Saúde e Doenças**, vol. 17, n. 3, 2016.

TAVARES, M.; GOMES, S. “Fundamentos epistemológicos da matriz institucional dos novos modelos de educação superior no brasil: uma abordagem qualitativa dos documentos institucionais da Universidade Federal do ABC”. **Scielo** [2017]. Disponível em: <www.scielo.org>. Acesso em: 20/09/2022

CAPÍTULO 9

Diálogo Sobre Gênero, Sexualidades e Diversidades: Um Diálogo no Contexto Acadêmico

DIÁLOGO SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADES E DIVERSIDADES: UM DIÁLOGO NO CONTEXTO ACADÊMICO

Maurício Pereira Barros

Lorena de Sá Granja

Joselma Gomes dos Santos Silva

Helan Sousa

Pensar em Universidade como amplo espaço de formação, remete a pensar em uma formação não apenas voltada para questões técnico científicas de cada profissão, mas que também, somado a isso, possibilite uma formação cidadã, que busca e promove o respeito e a equidade entre todos os cidadãos e cidadãs, a fim de que possam insurgir práticas educativas no contexto acadêmico, que sejam desprovidas de (pré) conceitos e categorizações. Os espaços universitários, por agregarem um número expressivo de jovens com idades entre 16 e 22 anos, fase em que estão em plena descoberta, atividade e prática da sexualidade, devem organizar grupos de debate de questões relacionadas ao tema da sexualidade, em abordagens que vão além dos conhecimentos sobre seus aspectos biológicos e a consideram como um dispositivo de produção de subjetividade, sem excluir as relações entre corpos, desejos e ações (LOURO, 2001).

A universidade agrega jovens de realidades distintas, em um processo de diversidade que não se limita ao campo socio-econômico, mas também às questões étnico-raciais, religiosas e sexuais. Dentre todas, a sexualidade, por ser um dispositivo de controle (FOUCAULT, 1988) e, como tal, direcionado à produção de entendimentos heteronormativos, sexistas e machistas sobre o

sexo, o gênero, o desejo e as práticas sexuais, excluirá e tornará ininteligível toda e qualquer dissidência às normas e práticas sexuais que compõe o dispositivo. Desse modo, o dispotivo incita e produz preconceitos capazes de fomentar práticas homofóbicas no contexto universitário e fora dele, pela não compreensão e não aceitação da diversidade.

Por homofobia entendemos o medo, a aversão, o descrédito e o ódio a gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, de modo a desvalorizá-los por não performarem seus gêneros em correspondência com aquilo que é social e culturalmente atribuído para seus corpos biológicos. Trata-se, portanto, de um dispositivo regulatório da sexualidade que visa à manutenção da heteronormatividade (TEIXEIRA-FILHO; RONDINI; BESSA, 2001, p. 727).

Estes preconceitos velados, associados apenas a simples brincadeiras, são para os atingidos, formas sérias de agressão e violência e constituem o campo da homofobia. No contexto universitário essas situações de preconceito são comuns, tanto no que se refere a jovens que não compreendem a sexualidade além do seu aspecto biológico e reproduzem o preconceito advindo da cultura heteronormativa, quanto jovens que estão em fase de descoberta da própria sexualidade, buscando a compreensão de sua orientação sexual.

Este projeto, portanto, possui como objetivo principal a promoção de um espaço universitário de debate sobre sexualidade e seus desdobramentos, abrangendo reflexões sobre homoafetividades, na tentativa de prevenir, no âmbito universitário, práticas homofóbicas. O mundo contemporâneo, caracterizado pela rapidez e fluidez de informações, o qual possibilita o estreitamento do processo de interação entre o sujeito e a sociedade, aponta para a necessidade emergente de que o indivíduo esteja cada vez mais atento aos arranjos sociais, permeando uma busca de

reconhecimento e visibilidade, em uma sociedade intrincada de saberes e práticas que, em sua maioria, inferioriza o que compõe o núcleo da diversidade.

COMPREENDENDO A PROPOSTA METODOLÓGICA E CIENTÍFICA

É um equívoco desvincular as questões de classe, das relações étnico-raciais, das de gênero e de orientação sexual, compreendendo- as de maneira estanque dentro de uma ambiente educacional (MELO, 2008). A formação universitária deve englobar a complexa relação entre as políticas públicas da educação e as demandas sociais da diversidade de jovens atendidos pelo ensino superior (VAIDERGORN, 2010).

Nesta perspectiva, esse foi um estudo descritivo, de natureza qualitativa, que leva em consideração a apreensão e a interpretação de dados, visando à descrição e a decodificação de um conjunto complexo de significados. Foram colaboradores desta pesquisa dezenove estudantes dos diferentes cursos ofertados pelo Campus Petrolina, do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, homens e mulheres, com idades entre 17 e 45 anos. O principal instrumento para coleta de dados foi um questionário estruturado, com partes planejadas em uma seqüência e previamente determinada, com perguntas abertas. Para Marconi e Lakatos (1999) este é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito. O roteiro do questionário foi construído previamente, contendo dez questões com os seguintes temas:

a) dados de identificação, com o objetivo de reconhecer o perfil do participante;

b) relações de gênero, com a finalidade de compreender a percepção do participante, a respeito do gênero feminino e do gênero masculino;

c) homossexualidade, a fim de compreender a percepção do participante sobre o que é ser homossexual;

d) violência física ou verbal por conta de orientação sexual, a fim de entender se algum participante já passou por situações de práticas homofóbicas e como as compreendem;

e) e) diversidade sexual, na tentativa de compreender como os participantes entendem este tema.

Esta pesquisa foi realizada, como atividade do Projeto de Extensão "Orientação Sexual: Homoafetividade em Pauta", coordenado pelo Professor Maurício Pereira Barros, pedagogo atuante nesta instituição como professor conteudista lotado nos cursos de licenciatura com as disciplinas pedagógicas, e o Departamento de Educação, do Instituto Federal de Pernambuco Campus Petrolina. A metodologia utilizada no projeto de extensão consiste na exibição de filmes sobre temáticas relacionadas a sexualidade. Após a exibição de cada filme é organizado um debate com os participantes, moderado pela presença de profissionais das áreas da psicologia, pedagogia e serviço social, bem como a presença de homossexuais, que relatam suas experiências pessoais, articulando propostas teóricas com a vivência da diversidade. É realizada uma ampla divulgação do projeto e de suas atividades entre a comunidade acadêmica.

Para a pesquisa, foi escolhida a primeira atividade do projeto. O filme exibido foi "C.R.A.Z.Y.", do diretor Jean-Marc Vallée. Este é um filme canadense, lançado em 2005 e conta a história do personagem Zachary Beaulieu, em sua trajetória de construção de sua identidade, em meio a uma tradicional e conservadora família canadense de cinco irmãos. O filme começa com o nascimento do

quarto deles, Zach, em 1960, e acompanha os 20 anos seguintes, marcados pelas dúvidas quanto à própria sexualidade e por uma relação difícil, mas afetuosa com o pai, com quem compartilha a paixão pela música. Relata, com sutileza e agressividade, como Zac experienciava o conflito entre sua emergente sexualidade e o desejo de não decepcionar o rígido e conservador pai. Antes de iniciar a apresentação do filme, os estudantes que compareceram à atividade, receberam o questionário e foram orientados a respondê-lo, caso quisessem participar de uma pesquisa sobre o tema sexualidade. A não participação na pesquisa, não os impedia de assistir ao filme e participar do debate. Nenhum estudante se negou a responder. Após todos preencherem o questionário e devolverem para a pesquisadora, a exibição do filme foi iniciada.

A opção por responder o questionário antes de assistir o filme, se deu por conta de acreditar que o enredo pudesse envolver os estudantes e enviesar as respostas da pesquisa. Os procedimentos éticos estão de acordo com a resolução n° 196/96 sobre a pesquisa envolvendo seres humanos do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, uma vez que no próprio corpo do questionário havia um texto descrevendo os objetivos da pesquisa e se o estudante estava de acordo em participar.

O método para tratamento e análise dos dados colhidos foi a análise do conteúdo, a qual entende que o texto é um meio de expressão do sujeito, em que o analista busca categorizar as palavras ou frases que se repetem, inferindo uma expressão que seja possível de representá-las. Segundo Bardin (2002), a análise de conteúdo baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. Dessa maneira, as respostas das perguntas abertas do questionário foram transcritas na íntegra e a partir da análise dos textos transcritos, construiu-se, por relevância teórica das

categorias, que foram analisadas por referencial teórico pós-estruturalista sobre a sexualidade e gênero.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela 1 - Perfil dos Participantes, quanto à idade, sexo e orientação sexual

PARTICIPANTES	**P1**	**P2**	**P3**	**P4**
Idade	18	18	19	18
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Orientação sexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual
PARTICIPANTES	**P5**	**P6**	**P7**	**P8**
Idade	19	19	19	45
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
Orientação sexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual
PARTICIPANTES	**P9**	**P10**	**P11**	**P12**
Idade	22	19	24	31
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Orientação sexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual
PARTICIPANTES	**P13**	**P14**	**P15**	**P16**
Idade	23	17	18	18
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Orientação sexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual
PARTICIPANTES	**P17**	**P18**	**P19**	**TOTAL**
Idade	17	18	17	**19**
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	**03 Masculinos**
Orientação sexual	Bissexual	Heterossexual	Heterossexual	**16 Heterossexual** **01 Homossexual** **01 Bissexual**

Fonte: Elaboração própria. Baseada em: Questionário aplicado.

Os dados apresentados refletem os resultados da pesquisa, em que participaram dezenove estudantes dos cursos ofertados pelo Campus Petrolina. Responderam ao questionário dezesseis estudantes do sexo biológico feminino e três do sexo biológico masculino. O perfil dos estudantes que participaram não possui muitas diferenças, todos com idade muito aproximadas, com exceção de dois participantes, 45 e 31 anos. São estudantes de cursos da mesma área, de licenciaturas. Dentro deste perfil de participantes, no que se refere à orientação sexual, apenas um assumiu-se homossexual e um assumiu-se bissexual. Os outros participantes assumiram-se heterossexuais. A Tabela 1 apresenta as características que compõem o perfil dos participantes.

Os resultados relativos ao segundo tema do questionário, que diz respeito à percepção de gênero dos estudantes, apontam para uma percepção, que em sua maioria, não se desgruda dos aspectos físicos e biológicos de construção do que é ser homem e do que é ser mulher. Ou seja, suas ideias quanto ao gênero dizem respeito ao sexo biológico, trazendo essa perspectiva heteronormativa e reprodutiva que é mais presente no senso comum da nossa sociedade. Neste sentido, dez participantes apontam estruturas físicas e biológicas, como as principais características que constroem um homem e/ou uma mulher.

> Deve ter características físicas e atitudes masculinas; Deve ter características físicas e atitudes femininas (P2).
>
> Deve possuir os órgãos físicos próprios do indivíduo do sexo masculino; Igualmente, deve possuir os órgãos próprios do indivíduo do sexo feminino (P8).
>
> Características físicas = o principal é o órgão sexual masculino; Órgão sexual feminino (P13).
>
> Tem que ter atitudes masculinas casar com mulher,

> ter filhos...; Para ser considerado mulher de verdade, tem que se respeitar, se dar valor (P17).
>
> As características físicas de um homem, barba...; As características físicas de uma mulher (P19).

Mesmo outros oito participantes que não apontaram a biologia como a principal característica, ressaltando o aspecto físico, falam sobre termos ligados à estrutura biológica, como instinto, caráter, atitudes, não conseguindo se desvincular dessas questões.

> Ter um jeito e atitudes que faça uma mulher feliz; Ser honesta, que se respeite e também respeito o companheiro (P5).
>
> Tem que ter atitudes masculinas casar com mulher, ter filhos[...]; Para ser considerado mulher de verdade, tem que se respeitar, se dar valor (P14).

Os relatos destes participantes exemplificam a ideia de que as relações de gênero ainda estão unicamente conectadas à questão da sexualidade, esta, por sua vez, ainda é apenas relacionada ao sexo. A concepção de gênero apresentada pelos estudantes universitários aparece vinculada de modo estreito à questão biológica, como se a construção do feminino e do masculino estivesse unicamente relacionada ao órgão genital, ao corpo, ao sexo, ao ato sexual e à reprodução.

O paradigma pós estruturalista ao refletir sobre as relações de gênero e sexualidade, na perspectiva de autores pós feministas, tem a ideia de separar a categoria gênero da categoria sexualidade, pois a última é ampla, justamente para invisibilizar outras categorias, que melhor compreendem as complexas junções das particularidades das identidades modernas. O gênero, na concepção de autores como

Preciado (2008), Braidotti (2004), Butler (2003), De Laurettis (2000), é uma categoria que expressa, define e regula as relações de poder entre as pessoas, desgrudando-se das práticas sexuais, do prazer, que estariam mais ligados à questão da sexualidade.

Além disso, mesmo que considerássemos a sexualidade e o corpo sexuado como próprio do campo biológico, autores como Butler (2008), Louro (2000), argumentam que a noção orgânica sobre o corpo também sofre influência do meio em que ele se manifesta sendo, portanto, um constructo social, que o retira da estática condição de um corpo, aqui regulado e materializado por normas sociais que influenciam as teorias biológicas (BUTLER, 2008; LOURO, 2000)

A percepção do que é sexualidade e relações de gênero, depende da natureza intersubjetiva dos próprios significados sexuais. Louro (2000, p. 129) cita que a experiência subjetiva da vida sexual é compreendida, literalmente como um produto dos símbolos e significados intersubjetivos associados com a sexualidade, em diferentes espaços sociais e culturais, o que possibilita o avanço na compreensão de gênero, como contrário ao feminismo hegemônico.

A percepção dos estudantes universitários sobre esta categoria de análise reflete a hegemonia social, em que a categoria de mulher é relativamente estável, uma vez que incorpora e subentende um sujeito político biologicamente mulher, ocidental, de classe média, branca e heterossexual (COELHO, 2009).

Esta é uma percepção que vem ao encontro do que as autoras pos- feministas e pos-estruturalista afirmam, de que o conhecimento sobre a sexualidade é dirigido, é tendencioso, ao explicar por meio do método desconstrucionista, que existem propostas éticas-estéticas-políticas que produzem os conhecimentos. Neste caso, as autoras Preciado (2008); Bulter (2008), não diz o que é o gênero, mas como ele foi inventado, o que ele não é. Ao fazer isso, ela se

distancia da ética heteronormativa e se aproxima da ética que promove a diversidade.

Este discurso normativo é tão bem reproduzido na sociedade, que mesmo o único participante que se autodenomina homossexual, ainda o utiliza para explicar ser homem e mulher em sua concepção:

> Apresentar características psicológicas masculinas; Apresentar características psicológicas femininas (P9).

Apresentar o conceito psicológico para explicar a construção do ser homem e ser mulher, já não é mais compatível para o pós estruturalismo, que entende este conceito como falido e aponta a performance homem ou performance mulher (BUTLER, 2003) como efeitos de linguagem e não determinaçòes biológicos, sendo o psicólogico obscurecido pela compreensão de processos de subjetivaçào, multiplicidades, efeitos de interações e práticas sociais.

Sendo assim, pode-se inferir que a educação que sujeitos do sexo masculinos e femininos recebem na infância é, em sua maioria, bem distinta. Para o homem caberia o papel de ser provedor do lar, sendo o chefe da família, e alguns traços de sua personalidade permeariam o campo da virilidade, bem como da racionalidade, seriedade, força, coragem e independência. Para a mulher, o papel mais adequado, seria a responsabilidade pelos cuidados com os filhos, com a casa e administração dos relacionamentos familiares, fundamentados em uma relação de dependência, cooperação, afetividade, sensibilidade e lealdade para com seu companheiro do sexo masculino (SOUZA, 2009).

A masculinidade, de certo modo, foi construída em oposição a feminilidade, mas ao longo do tempo, com a luta de feministas,

essas posições vem se modificando e ao feminino e masculino tem sido dado e/ou ampliado seus papéis. Como indica Souza (2009) as mulheres passaram a ter um papel mais atuante dentro da sociedade; os homens, começaram a exercer atribuições antes destinadas exclusivamente a elas.

Neste contexto, insere-se outro tema do questionário que se relaciona com a questão da homossexualidade. Ao solicitar a definição de homossexualidade aos participantes, estes, em sua maioria, não possuíram clareza em suas respostas e estas de certa maneira encontram-se relacionadas com sentimentos de preconceitos em relação a algo diferente do natural, que ultrapassa a normalidade.

> Pessoas que sentem atração por outros indivíduos do mesmo sexo que o seu e procuram ter relações com os mesmo até constituir famílias (P1).
>
> Ver as coisas diferentes do seu jeito sem se importar com a opinião dos outros (P6).
>
> É a experiência sexual por pessoas do mesmo sexo (P8).
>
> Um ser que tem que escolher diferentes do que se ve "normalmente", mas cada um tem direito de escolha e a vida de cada um não desrespeita o outro (P16).

Estes relatos apontam processos da heteronormatização, que consiste nas regras sociais serem baseadas unicamente dentro de uma perspectiva heteronormativa, ou seja, em uma perspectiva em que só existe/é o correto o sexo feminino e o sexo masculino e estes se relacionarem entre si, além da reprodução de ideias e atitudes machistas e opressoras. O sujeito homossexual fica absorvido e envolvido numa cultura que o desnaturaliza ao vê-lo como

"anormal", algo que não deveria existir, pois o correto é a união entre "pessoas de sexo diferentes". "Podemos afirmar que a homossexualidade foi inventada historicamente como uma categoria identitária específica e oposta a uma norma (heterossexual) que se define em grande parte por aquilo que ela exclui" (TEIXEIRA-FILHO, 2011 p. 50).

A sociedade atual é constituída por uma organização de classificação e hierarquização de lógicas binárias, em que sempre há uma oposição de divisão assimétrica, a qual um grupo recebe um valor positivo, em relação ao seu oposto, em que lhe atribuído valores negativos. Os processos identitários se ordenam também dentro dessa perspectiva de oposição binária, o masculino é construído em oposição ao feminino, o negro em posição ao branco, o heterossexual em oposição ao homossexual, de modo que o primeiro sempre sobrepõe-se ao segundo (SILVA, 2000).

As respostas dos participantes evidenciam uma problemática presente na sociedade como um todo, que reduz a homossexualidade a uma mera experiência física, como "pessoas que tem a preferência de se relacionar sexualmente com pessoas do mesmo sexo" (P11), "excluindo variações de possíveis subjetividades, corpos, desejos, ações e relações sociais" (SEIDMAN, 1996, p. 12).

Questões estas que explicam a resposta do único participante homossexual da pesquisa, que expõe que já foi vítima de práticas homofóbicas, apontando:

> Sim, e me senti injustiçado mas nunca revidei pois vejo pessoas homofóbicas como pessoas que precisam de ajuda para saírem dos porões da imposição firmados pela religião do que é certo ou errado (P9).

Seu relato refere-se ao quarto tema da pesquisa, o qual foi o único que diz já ter sofrido violência verbal, advinda de práticas homofóbicas. Todos os outros participantes afirmam que nunca passaram por uma situação que caracterizasse homofobia e também não responderam sobre suas opiniões em relação a este tema. É interessante levantar a questão se esses estudantes realmente nunca sofreram homofobia, ou se, em último caso, não souberam identificá-la devido à normalização dessa prática em nossa sociedade machista e patriarcal.

O silêncio dos participantes em relação a homofobia reproduz o silêncio da sociedade frente a diversidade, que se encontra esmagada pela opressão dos padrões comportamentais dito como naturais e superiores a outras manifestações da sexualidade. Reflete, de certa maneira, "o processo de construção da homofobia que agrega outros, a saber: o patriarcado/viriarcado, o machismo, o heterossexismo que legitimam a opressão homofóbica" (TEIXEIRA-FILHO, 2011, p. 52) e silencia jovens universitários frente a uma triste realidade, incapazes de dimensionar as consequências de uma sociedade que não reconhece e aceita a diversidade.

Assim, chega-se ao último tema da pesquisa, que corresponde a percepção dos estudantes em relação a diversidade sexual. Dezessete, entre dezenove participantes, referiram-se a liberdade de escolha de cada indivíduo no que tange sua orientação sexual.

São percepções que não refletem a prática experienciada por quem se encontra do lado negativo do binarismo existente na sociedade. A idéia de liberdade é uma falácia da modernidade. Para Butler (2003), em sua teoria da performance, existe a evidência de que não se pode falar em liberdade no contexto da linguagem, já que é esta que define o sexo, o gênero. O que se pode, portanto, é pensar a produção de performances de gênero que eliminem os binarismos,

produzindo maior diversidade de resultados performáticos.

Portanto, em sua maioria, são expressões de uma verdade que não condiz com o restante dos temas perpassados por esta pesquisa. Não existe diversidade sexual, permeada por uma livre escolha. Esta vai além de estruturas físicas e biológicas da identidade, ultrapassa o preconceito em relação a homossexualidade e posiciona-se veementemente contra toda e qualquer prática que possa ser considerada como homofobia. Respostas estas que não se encaixam com a percepção da sexualidade como um conceito que não se limita a questões biológicas, rendidas a opressão heteronormativa da sociedade.

> Acredito que cada qual tem o direito de escolher sua orientação sexual e que as pessoas deveriam deixar de lado o grande preconceito existente diante de bissexuais e homossexuais (P1).
>
> As pessoas devem ter liberdade para escolher a sua opção sexual contudo perante a sociedade ainda há muito preconceito (P2).
>
> Nada contra, tenho tios e amigos amigas que são homo e não os considero diferente de mim por causa de sua escolha" (P3). "cada pessoa tem a escolha da sua vida e o seu gosto, se ela é feliz com homo ou hetero o problema é dela (P10).

Diante deste cenário marcado por inúmeras tensões e dissonâncias, é indispensável marcar os limites de determinadas expressões que, embora aparentemente ressaltem o respeito à diferença, não se mostram dispostas, pelo que evidencia outros pontos da pesquisa, a favorecer um reconhecimento da diversidade que coloque em risco as normas, os valores e as hierarquias estabelecidas pela sociedade com seu discurso opressor.

A apresentação desses resultados permite a construção de breves e modestas considerações a respeito do tema das relações de gênero e seus desdobramentos no ambiente universitário. Reflete a concepção de estudantes sobre temas que estão ligados a eles mesmos, a seus amigos mais próximos, a seus colegas, a seus professores, a sua comunidade acadêmica como um todo. Reflete também a concepção estigmatizada da sociedade e o modo como a normatização da heterossexualidade se impõe como imperativo nos contextos sociais, mesmo este sendo educativo.

A pesquisa resultou, além disso, dados que exibem a emergência da necessidade de ampliar o debate sobre sexualidade na Universidade, não apenas para ampliar o debate e a reflexão sobre o tema, mas principalmente para evitar a propagação de práticas homofóbicas, que desautorizam o outro de experienciar suas próprias escolhas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Juventude e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**, Lisboa: Editora Edições 70, 2002.

BRAIDOTTI, R. "Género y posgénero: el futuro de una ilusión?" *In*: BRAIDOTTI, R. **Feminismo, diferencia sexual y subjetividade nómade**. Barcelona: Editora Gedisa, 2004.

BUTLER, J. **Cuerpos que importan**: sobre los limites materiales y discursivos del sexo. Buenos Aires: Editora Paidós, 2008.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1988.

LAURETIS, T. "La tecnología del género". *In*: LAURETIS, T. **Diferencias**: Etapas de uncamino a través del feminismo. Madrid: Horas y Horas, 2000.

LOURO, G. L. "Corpo, Escola e Identidade". **Educação e Realidade**, vol. 25, n. 2, 2000.

LOURO, G. L. "Teoria Queer - Uma Política Pós-Identitária para a Educação". **Revista Estudos Feministas**, vol. 9, 2001.

MELO, M. R. "Educação E Movimento Homossexual: Reflexões Queer". **Revista Fórum de Identidades**, vol. 4, 2008.

PRECIADO, B. "Tecnogênero". *In*: PRECIADO, B. **Testo Yonqui**. Madrid: Editora Espasa, 2008.

SEIDMAN, S. "Introduction". *In*: SEIDMAN, S. (org.). **Queer Theory Sociology**. Massachusets: Blackwell Publishers, 1996.

SILVA, T. T. "A produção social da identidade e da diferença". *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SOUZA, J. T. **Contextos Contemporâneos - Homossexuais, Cultura e Mídia** (Dissertação de Mestrado em Artes). São Paulo: USP, 2009.

TEIXEIRA-FILHO, F. S. "Homofobia e sua relação com as práticas 'Psi'". *In*: CRPSP - Conselho Regional de Psicologia 6º região (org.). **Psicologia e Diversidade Sexual**. São Paulo: CRPSP, 2011.

TEIXEIRA-FILHO, F. S.; RONDINI, C. A.; BESSA, J. C. "Reflexões Sobre Homofobia e Educação em Escolas do Interior Paulista". **Educação e Pesquisa**, vol. 37, n. 4, 2011.

VAIDERGORN, J. "Cidadania e Direitos Humanos na Formação Universitária". **Caderno Cedes**, vol. 30, n. 81, 2010.

CAPÍTULO 10

A Importância de não se Negligenciar o Gênero e a Sexualidade na Formação Inicial em Pedagogia

A IMPORTÂNCIA DE NÃO SE NEGLIGENCIAR O GÊNERO E A SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA

Maurício Pereira Barros
Lorena de Sá Granja
Maria Elioneide da Silva Marinho
Fabrícia Maria de Macedo Lima

O debate de gênero e sexualidade busca refletir sobre a necessária relação de igualdade entre homens e mulheres e a forma como estes exercem suas experiências afetivas e sexuais. Logo, este debate está presente na escola, pois esta instituição congrega um número expressivo de pessoas exercendo suas individualidades. Todavia, a escola mesmo sendo um lugar de conhecimento, muitas vezes produz o "ocultamento" em relação a discussão de gênero e sexualidade. Furlany (2007) aponta que a discussão da sexualidade na escola fascina e apavora, ao mesmo tempo, a muitos. A sexualidade viva, no contexto cultural, é cada vez mais assunto obrigatório na Escola, em todos os níveis de ensino.

Louro (2011) define gênero como um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em diferentes espaços sociais. A potencialidade do conceito talvez resida na noção de que se trata de uma construção cultural contínua, sempre inconclusa e relacional. Afirma que gênero e sexualidade são construídos culturalmente, pois aprendemos a ser do gênero feminino ou masculino, aprendemos a ser heterossexuais, homossexuais ou bissexuais, a expressar nossos desejos através de determinados comportamentos, gestos e em muitas instâncias – na

família, na escola, através do cinema, da televisão, das revistas, da internet, através das pregações religiosas, da mídia ou ainda da medicina. Enfim, diferentes espaços e instâncias exercitam pedagogias culturais.

O debate de gênero e sexualidade teve um apoio inicial com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que trouxeram a pauta da orientação sexual como um tema transversal para ser trabalhado de forma sistemática na escola. Gesser *et al*. (2012) afirmaram que os PCNs também apontaram o educador como um profissional que deve estar disponível para conversar sobre as questões referentes à sexualidade, de forma direta e esclarecedora. Afirmam que cabe ao educador problematizar e debater sobre os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, distanciando-se das opiniões e aspectos pessoais para empreender essa tarefa (BRASIL, 1997).

A escola é um espaço onde se observa a emergência de conflitos em torno da visibilidade de grupos sociais que buscam afirmar suas formas de vida até então subjugadas. As escolas produzem significados a respeito da sexualidade tida como normal, assim como produzem exclusões. As identidades e diferenças como gênero e sexualidade são ativamente produzidas na escola. Ela produz e recria significados, assim o repertório cultural de alunos e professores adquire na dinâmica escolar novos significados. As representações da sexualidade na juventude e os mitos que perpetuam determinados padrões sexuais resultam na impossibilidade da escola conviver com diferentes contextos culturais (SILVA; SOARES, 2014). Louro (2004) critica a naturalização da sexualidade e sublinha que há múltiplos modos de vivê-la. Afinal, as sexualidades estão sendo construídas ao longo da vida de cada sujeito. Tal cenário exige um ensino para os alunos e uma formação aos professores que promova a educação como um direito fundamental. É neste sentido que a formação dos futuros

professores deve receber atenção. Em especial, a figura o pedagogo que media processos educativos durante extensas horas com seus alunos. Desta forma, nosso objetivo é analisar como alunos concluintes de um curso de licenciatura em Pedagogia avaliam o debate de gênero e sexualidade em sua formação inicial.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, realizada através de uma entrevista semiestruturada. O roteiro da entrevista foi construído em discussões do grupo de estudo e posteriormente avaliado por dois doutores especialistas no tema. Foi investigada uma turma de formandos do curso de licenciatura em Pedagogia de uma IES pública de Pernambuco. A turma em questão possuía 18 alunos regularmente matriculados com previsão de conclusão de curso naquele semestre letivo (2020). A primeira autora se dirigiu à turma, explicou os objetivos da pesquisa e todos os procedimentos éticos e em seguida convidou os discentes para integrarem a pesquisa. Mas, apenas 12 alunos consentiram a participação.

As entrevistas ocorreram em locais, data e hora acordadas anteriormente com os discentes e duraram aproximadamente 40 minutos. A amostra foi delineada através da estratégia de saturação, que tem como objetivo encerar o número de informantes assim que os dados se tornarem repetitivos (BECKER, 1997). Após cada entrevista, os dados foram transcritos e na sequência foi realizada uma leitura flutuante. Após o oitavo participante, foi identificado que os dados já estavam repetidos, configurando uma saturação do que seria levado em análise. Dessa forma, encerramos em um número total de oito discentes, sendo um homem e sete mulheres, concluintes de um curso de licenciatura em pedagogia de uma IES pública de Pernambuco. Ao final, as entrevistas foram transcritas e analisadas através de uma análise interpretativa.

Após transcrição e análise dos resultados, foram construídas duas categorias de análise: A inserção do tema sexualidade e

Formação docente para intervenção. Estas categorias foram construídas a *posteriori* a partir de uma leitura flutuante.

A INSERÇÃO DO TEMA SEXUALIDADE

Nesta categoria, os discentes apontam em seus relatos que acreditam na importância do debate sobre sexualidade na escola.

> É importante pois os alunos já conversam sobre sexualidade fora da escola e se os professores inserirem o assunto durante as aulas, o conteúdo é passado de forma mais segura (INFORMANTE 1).
>
> Acho muito importante, a escola poderia trazer palestrantes para discutir o assunto (INFORMANTE 2).
>
> É importante, pois as crianças e adolescentes possuem muitas dúvidas que acabam esclarecendo com colegas, estes esclarecimentos podem ser um problema, porque nem sempre as orientações estão corretas. E o professor poderia ser o mediador dessas reflexões, poderia esclarecer as dúvidas de forma mais segura (INFORMANTE 3).
>
> É importante discutir sexualidade, principalmente nas escolas públicas para se quebrar tabus. Quando o professor é preparado fica mais fácil fazer uma intervenção (INFORMANTE 4).

Notemos que os relatos dos informantes são consensuais ao afirmar a importância e necessidade do debate sobre sexualidade na escola, demonstrando uma construção prévia quanto à diversidade e reafirmando a importância da figura de um mediador nesse processo.

Todavia, não podemos esquecer que este debate, embora desperte diversas polêmicas, está presente na pauta das discussões de eventos científicos, obras e ações políticas como um tema urgente e necessário para o ensino (LOURO, 2013).

O campo da educação vem elencando cada vez mais o tema da diversidade como um dos grandes desafios da educação contemporânea (LOURO, 2013). Logo, não era de se esperar uma postura contrária dos informantes, tendo em vista a presença que estes temas tomaram, especialmente nos últimos anos, em espaços diversos. Contudo, suas falas revelam algumas representações que merecem reflexões, pois evidenciam o pensamento comum quanto ao tema e nos permite uma análise mais detalhada de como o gênero deve ser tratado nos espaços escolares.

Podemos perceber que todos os comentários delegam a uma figura de autoridade (no caso o professor ou palestrante) a legitimidade para se falar deste tema. Apenas o discente 3 referiu-se ao termo "mediador", que remete mais diretamente à participação ativa dos alunos, ultrapassando a ideia destes serem apenas ouvintes e indo em direção à ideia de construção coletiva de conhecimentos e reflexões. Não que nos outros casos essa participação não possa ocorrer, mas as narrativas sugerem situações em que o detentor do saber impulsionaria o debate a partir de suas próprias percepções, como se existissem definições estáveis e mesmo definitivas sobre o tema, que poderiam ser aplicadas de modo padronizado, e, um dos pontos a serem trabalhados é justamente essa dita padronização dos conceitos e ideias que veem sendo perpetuados há anos na cultura popular. Podemos pensar em que medida esta percepção também está presente nos estereótipos criados em torno dos próprios conteúdos de gênero como "doutrinários", tal como pode ser percebido no atual debate sobre a escola sem partido. O debate de gênero e sexualidade deve provocar um olhar crítico sobre diversidade e a diferença, buscando promover a igualdade.

Neste sentido, Bortolini (2011) aponta que é fundamental se discutir a diversidade na escola, pois é necessário pensar em um debate que problematize todo o processo de heterossexualização compulsória e adequação às normas de gênero que a escola cultiva cotidianamente. Isso significaria romper com a perspectiva da heteronormatividade e repensar o gênero e a sexualidade na escola, não só pelo reconhecimento de determinados grupos, mas pelo quanto essas questões dizem respeito à comunidade escolar, à prática pedagógica e aos processos de constituição de cada sujeito. A escola é parte fundamental na formação pessoal dos sujeitos, pois é um espaço de construção de conhecimentos técnicos e da cidadania plena dos estudantes, dessa maneira, é inviável pensar uma discussão sobre diversidade que fuja desse espaço tão importante individual e coletivamente.

Outra questão revelada no discurso dos discentes se refere a uma maior demanda de debate deste tema nas escolas públicas. Poderíamos questionar: por que o ensino público teria maior demanda quando comparado com as escolas privadas? Que tabus em torno das questões de gênero diferenciariam as vivências de alunos e alunas de escolas públicas e das escolas privadas?

Nos relatos, observamos que os estudantes assinalam a importância de se pautar o debate de sexualidade na escola, ao mesmo tempo que revelam que este debate não estaria sendo tematizado, a não ser nas conversas entre os estudantes, sem qualquer intervenção ou orientação de um profissional da área, cabendo ao professor a responsabilidade de assumir essa posição. Torna-se possível, portanto, reafirmar a presença destes temas no dia a dia dos estudantes, dentro e fora das instituições escolares, se tornando, assim, tema de conversas informais entre os corredores das escolas, demonstrando haver um espaço em aberto e a necessidade de um debate mais formal e contextualizado.

Ainda que a temática seja abordada pelos professores em sala de aula, podemos perceber que as práticas educativas restringem a sexualidade à sua perspectiva biológica com uma discussão focada na anatomia e fisiologia do sistema reprodutor feminino e masculino, métodos contraceptivos e prevenção das doenças sexualmente transmissíveis (ALTMAN, 2013). De acordo com Altman (2013) quando a sexualidade é concebida através de uma perspectiva biológica de corpo, as práticas educativas têm dificuldades de contemplar a diversidade sexual. Desta forma, as relações sexuais acabam sendo pensadas por uma lógica reprodutora. Embora nossa sociedade esteja longe de restringir as relações sexuais a essa função reprodutiva, este enfoque evidencia uma abordagem limitada envolvendo afeto, prazer, erotismo, sensualidade, entre outros.

Há muitos fatos que podem trazer luz aos motivos dessa heteronormatividade compulsória em que vivemos em nossa cultura, em geral. Podemos citar sermos um país majoritariamente cristão, assim, mesmo com a diversidade de religiões presentes no Brasil, os conceitos cristãos de homem e mulher e essa lógica reprodutora são fortemente presentes na nossa sociedade, pois os "valores cristãos" vão de encontro a uma sociedade diversa. Além disso, há também a crescente onda de conservadorismo observado no país e como isso pautou debates políticos nos últimos anos. Se, como é sabido, separar o Estado da Educação é impossível, se torna difícil separar a Educação dos preceitos cristãos, tendo em vista o envolvimento do cristianismo presentes no nosso Estado e atuando com investidas morais e conservadoras. Para Junqueira (2018):

> De algum modo, e em diferente medida, costumam integrar essas investidas morais estruturas eclesiásticas, organizações e movimentos religiosos e grupos ultraconservadores, aliados ou articulados a diversos setores sociais e forças políticas. Sob variadas formas de atuação, articulação,

> financiamento e graus de visibilidade, tais cruzadas envolvem, além da hierarquia religiosa, movimentos eclesiais, redes de associações pró-família e pró-vida, associações de clínicas de conversão sexual, organizações de juristas ou médicos cristãos, movimentos e partidos políticos de direita e extrema-direita (e não apenas), profissionais da mídia, agentes públicos, dirigentes do Estado, entre outros (JUNQUEIRA, 2018, p. 451).

Pode-se, também, voltar a atenção para o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece diretrizes e metas para a educação brasileira em um período de dez anos, sendo este último referente aos anos de 2014 a 2024. Este PNE foi alvo de muitas críticas devido às alterações feitas por meio de emendas no eixo em que se referia a "redução das desigualdades e valorização da diversidade (BORGES; BORGES, 2018). Com essas alterações, os termos gênero e diversidade foram suprimidos do texto.

> Com o precedente de supressões sofridas pelo texto do PNE, no que se refere ao enfoque da "redução das desigualdades e valorização da diversidade", excluindo-se do texto as questões de gênero e sexualidade, viu-se repetir como um efeito dominó, no final do primeiro semestre de 2015, a retirada maciça de questões relativas a gênero e sexualidade de diversos planos estaduais e municipais de educação (BORGES, 2018, p. 05).

Portanto, neste sentido, a diversidade sexual não é contemplada, podendo-se até mesmo afirmar que é negada, pois a sexualidade é tida apenas segundo um enfoque heterossexual. As políticas públicas de combate à homofobia buscam romper a

invisibilidade da diversidade sexual, bem como sua visibilidade restritamente negativa, como quando ela é somente mencionada ao se abordarem temas como DSTs e AIDS (ALTMAN, 2013).

FORMAÇÃO DOCENTE PARA INTERVENÇÃO

A outra categoria se refere à formação docente para a intervenção. Nesta categoria são apresentadas falas dos discentes sobre a necessidade de uma formação mais adequada para uma intervenção adequada e efetiva na escola.

Sobre a tematização do debate de sexualidade nas disciplinas, os discentes apontaram:

> Uma disciplina abordou o tema da sexualidade mas falou por alto citando alguns exemplos de casos trazidos pela mídia; foi mais uma conversa informal do que uma orientação em como agir pedagogicamente em ambientes escolares (INFORMANTE 1).
>
> Os professores falam sobre sexualidade mas não abordam muito. Lembro que um professor propôs um trabalho, o foco não era sexualidade, mas um grupo ficou com o tema: doenças sexualmente transmissíveis (INFORMANTE 2).
>
> Um professor tentou abordar, incluir dentro do assunto, mas sempre fica aquele qui qui qui dentro de sala de aula (INFORMANTE 3).
>
> Com relação à sexualidade só me recordo da abordagem na disciplina de psicologia do desenvolvimento, que abordou a teoria de Freud, falou sobre o desenvolvimento e sobre libido (INFORMANTE 4).

> Não teve disciplina voltada à esta questão. Mas durante as aulas sempre existiam debates sobre utilizar uma linguagem adequada a cada idade (INFORMANTE 5).

As falas dos discentes são unânimes no que diz respeito à superficialidade das abordagens com que o tema da sexualidade foi discutido durante a formação inicial. Os discentes relatam pouco ou nenhum debate sobre a temática, bem como, sobre a sistematização desse conteúdo na formação. Além disso, podemos perceber que, nessas abordagens aparece restrita à dimensão biológica, conforme discutimos na categoria anterior. O relato dos discentes apontam a falta do reconhecimento institucional, pois os debates sobre o tema da sexualidade quando surgem nas disciplinas, parecem mais uma iniciativa pessoal do que um elemento importante no projeto formativo da instituição.

Podemos perceber que a temática da sexualidade é um tabu entre os próprios formandos, pois quando este aparece, sempre surge uma determinada controvérsia ou um "qui qui qui" como se refere o informante. De fato, o tema da sexualidade na educação tem despertado uma série de polêmicas não apenas entre professores e a comunidade escolar, mas também tem sido alvo de críticas de outros setores da sociedade. Parte desta polêmica está vinculada ao debate sobre a "ideologia de gênero", que tem sido utilizado como bandeira para discussões dos setores religiosos e mais conservadores da sociedade. Sob esta égide, seus seguidores pregam, de um modo mais geral, o determinismo biológico e inviabilizam a escolhas de outras orientações sexuais que não sejam a heterossexual.

É preciso compreender que essa "ideologia de gênero", da forma que os conservadores e religiosos entendem, é uma falácia, pois não é academicamente conhecida, sendo possível até mesmo afirmar que é uma "invenção" dessa parcela da sociedade em busca

de demonizar questões de gênero e sexualidade. Entretanto, é possível um olhar diferenciado para o termo que seja contrário à narrativa conservadora e que nos possibilita um maior entendimento da polêmica em torno do tema:

> Diferentemente do sintagma retórico inventado pelos "defensores da família", o conceito sociológico de ideologia de gênero (sem aspas) pode ser útil para identificar, compreender e criticar a naturalização das relações de gênero, as hierarquizações sexuais, a heterossexualização compulsória, a inculcação das normas de gênero, entre outras coisas. São exemplos de manifestações da ideologia de gênero o machismo, o sexismo, a misoginia, o heterossexismo, a transfobia, assim como a pugna religiosomoralista e antifeminista contrária à adoção da perspectiva de gênero nas políticas públicas. Podemos dizer, portanto, que são eles, os cruzados antigênero, que agem como genuínos promotores da ideologia de gênero (JUNQUEIRA, 2019, p. 140).

Todavia, o debate de gênero e sexualidade no campo da educação deve possibilitar a reflexão sobre as construções dos papeis de gênero e a possibilidade e o direito de "ser o que se é". Portanto, é fundamental que todo processo de formação inicial e continuada discuta gênero e sexualidade para que os professores tenham acesso a um debate mais crítico e humano e assim possam mediar debates quanto a esses temas nos espaços escolares, reforçando as falas dos informantes quanto à necessidade de uma autoridade que saiba falar – intencionalmente – sobre o tema.

César (2009) aponta que pesquisas realizadas com professoras/es e alunas/os vêm demonstrando a necessidade de uma formação específica sobre gênero e sexualidade, tendo a notória

diversidade sexual presente no universo escolar, que apenas reflete a diversidade sexual encontrada na sociedade. Todavia, a partir dos relatos dos discentes pudemos observar que tais temáticas não estão presentes no currículo formal e é, neste sentido, que os informantes apontam não se sentirem seguros para mediar este debate na escola. E assinalam a necessidade que a formação inicial insira de modo mais específico tais temas:

> É interessante que o professor tenha um preparo durante sua formação para nortear a sua ação na prática docente (INFORMANTE 2).
>
> [...] existe uma carência de orientação na graduação, sobre como o professor pode abordar, falar, discutir, planejar uma aula sobre estes temas. Os temas transversais poderiam ser abordados de forma mais específica e aprofundada para um melhor direcionamento da prática do futuro professor (INFORMANTE 4).

A solicitação dos alunos marca de forma clara a necessidade de debate sobres estes temas nos currículos da formação inicial. Podemos perceber que é necessário pautar esse debate de forma urgente nas universidades, pois o silenciamento não possibilita o tratamento pedagógico do gênero e da sexualidade. De acordo com Altman (2013) o tema da diversidade sexual e de gênero deve ser incluído no currículo de formação, para que novos/as professores/as possam desenvolver futuramente estratégias de resistência ao currículo heteronormativo.

É interessante notar que, apesar da clara necessidade e importância sobre o assunto, ele não é tratado de maneira formal dentro de classe, e mesmo quando é informalmente tratado, os professores apenas citam como um assunto transversal. De forma

que é possível pensar que até mesmo os professores universitários carecem de uma formação voltada para esses temas, para que possam incluir estes debates em sala de aula.

Todavia, os discursos dos informantes ainda relacionam o debate da sexualidade com a disciplina de educação sexual e suas relações com o ato sexual, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis e etc. Vejamos:

> Um ponto positivo de se trabalhar sexualidade na escola seria a possibilidade de preparar o aluno para adolescência e vida adulta, para que ele tenha consciência que a sexualidade deve ser pensada de forma competente e responsável. Propor uma reflexão sobre o início da prática sexual, pois sexo sem responsabilidade pode trazer consequências para toda uma vida. Outro ponto, é a reflexão a respeito da gravidez precoce, que pode acarretar alguns prejuízos para a vida escolar, já que ainda criança teria que cuidar de outra criança. A escola pode ser chave fundamental na redução da gestação indesejada e doenças sexualmente transmissíveis (INFORMANTE 1).
>
> O ponto positivo seria a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, orientação quanto a métodos contraceptivos que reduziria o índice de gravidez indesejada (INFORMANTE 2).
>
> Seria interessante a escola intervir em assuntos como gestação precoce e doenças sexualmente transmissíveis; um meio para consolidar a ação seria uma parceria, um projeto junto ao postinho de saúde do bairro. Se o professor não for capacitado a trabalhar com tema, ao invés de ser um fator positivo, pode ser negativo, visto que ele pode transmitir opiniões pessoais preconceituosas (INFORMANTE 5).

> Prevenção de gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis. Outro ponto seria conhecer melhor o próprio corpo humano (INFORMANTE 3).

Podemos perceber um entendimento sobre sexualidade estreitamente relacionado com a educação sexual, o que demonstra uma falta de entendimento sobre o debate de sexualidade, voltando mais uma vez para um enfoque biológico e reprodutivo. As falas dos discentes reforçam a necessidade do currículo discutir tais temas, pois esta gera posicionamentos dos professores a partir de condicionantes de outros espaços sociais, que muitas vezes são afetados por valores religiosos que se sobrepõem a uma conduta pedagógica. Vejamos algumas falas:

> No contexto científico não vejo anormalidade mas no contexto religioso, claro que isso é anormal. Deus condena! [...] pois a bíblia é a palavra de Deus transcrita, a sociedade hoje aceita porque têm se distanciado das leis e mandamentos de Deus. Para o aluno eu responderia dessa forma (INFORMANTE 1).

> Apesar de existir homossexuais, falando mais popularmente, sapatão, o professor precisa mostrar que são pessoas normais, como qualquer outra. No caso do aluno que pergunta se pode, o melhor é explicar que o corpo dele vai se desenvolver e futuramente ele poderá escolher se prefere homem ou mulher (INFORMANTE 2).

> É delicado, não se pode dizer é que contra, pois se o professor aceita ou não é uma opinião pessoal. Não se deve dizer o que é certo e errado. Na verdade eu não estou preparada para responder a este tipo de pergunta, esta é a realidade (INFORMANTE 3).

> Sou sincera a dizer que seria uma situação muito constrangedora, quando se trata de sexualidade a gente mexe muitos com as culturas e valores das pessoas. O que para mim é errado, para o pai ou mãe do aluno pode ser correto". Neste caso recorrer à coordenação pedagógica seria uma saída, o que não se pode e deixar o aluno sem resposta e ou responder de forma que não o deixe satisfeito. Tendo cuidado para não confrontar com os valores morais do aluno. Acredito que poucos professores estão preparados para lidar com este tipo de assunto, de pergunta (INFORMANTE 4).

> Nossa! Eu sou evangélica. Mas mostraria duas bases: O que a bíblia diz e o que o mundo oferece. Mas passaria a questão para família, ela que constituem o meio no qual o aluno está inserido, seria a melhor base para responder esta questão (INFORMANTE 5).

Os discursos científicos e religiosos concorrem para dar sentido às vivências afetivas e sexuais. Embora, uma das alunas admita que haveria pelo menos duas interpretações possíveis (do mundo e de Deus), ainda recorre ao discurso hegemônico do tema. Notemos como o paradigma religioso é uma das influências que os docentes recorrem para se pensar as intervenções na escola. De fato, a sexualidade ou o sexo são duas temáticas de tabus sociais suficientemente poderosas para constituir inúmeras metáforas moralistas e conservadoras (FURLANY, 2007).

Esta influência religiosa dos docentes quanto ao tema da sexualidade fortalece a necessidade de uma formação voltada para um entendimento social quanto ao gênero, pois, de maneira geral, a religiosidade irá sempre pender para o moralismo. Permitir que tabus e ideias conservadoras atravessem a discussão do tema em sala é perpetuar ideias moralistas e excludentes.

Knoblauch (2017) entrevistou 5 alunas do curso de pedagogia que possuíam vivências religiosas e observou-se que a trajetória anterior ao curso tem forte peso. Além disso, o conteúdo religioso seleciona aprendizagens consideradas apropriadas ou não, possibilitando a constituição de um conjunto de dispositivos, ora seculares, ora religiosas, que orientará futuros professores em sala de aula na condução do trabalho com seus alunos e alunas.

Ou seja, caso não haja uma formação mais específica quanto a temáticas que envolvam sexualidade, gênero e diversidade sexual, docentes advindos de uma formação religiosa manterão esses paradigmas do que é apropriado e correto, minando justamente o que se deseja: a aceitação do diverso.

Quanto a isso, Gesser *et al.* (2012) aponta que quando se trata de discutir como deve ser o processo de formação de professores para atuar com a temática da sexualidade no âmbito escolar, não se pode esquecer que os professores se constituíram sujeitos num contexto marcado pela hegemonia de concepções biomédicas ou morais e religiosas acerca de gênero e sexualidade.

Tardif (2012) aponta que a história de vida dos docentes e as convicções pessoais exercem mais influência do que a formação inicial para balizar os pocisionamentos dos professores. Knoblauch (2017) no mesmo sentido reforça que as estudantes chegam a tais cursos com uma trajetória que conduz a aprendizados, selecionando alguns e valorizando outros. Nesse sentido, é reforçada a urgência com que seja discutido como o tema gênero vem sendo trabalhado na formação inicial do curso de Pedagogia e como isso é levado na trajetória profissional desses docentes.

Apesar das discussões e avanços na compreensão desses temas, muitas dúvidas e dificuldades ainda persistem no que diz respeito à forma como esta temática deva ser abordada pelos professores. Talvez uma das dificuldades resida no fato de que a

"naturalidade" da sexualidade e do gênero seja algo quase inquestionável. Ambos são ainda considerados, inclusive no âmbito escolar, atributos dados, essenciais a uma suposta natureza humana (SILVA; SOARES, 2014). Sendo, portanto, muito difícil haver um afastamento do tema sexualidade ao que é puramente biológico.

César (2009) afirma que a escola no início dos anos 1990 foi tomada como um lugar fundamental para a propagação de informações sobre o "sexo seguro"; o contágio do HIV/AIDS e outras DSTs; e "gravidez na adolescência". E foi a partir desse momento, que o discurso da sexualidade nas escolas brasileiras foi definitivamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência. O que permanece é a ideia de controle da sexualidade, pois os jovens são considerados indivíduos com o desejo sexual em evidência, mas imaturos. Tal posição tem efeitos traduzidos numa desesperança e pânico com as novas gerações e a educação escolar (SILVA; SOARES, 2014).

Gesser *et al*. (2012) propõe uma formação de professores que rompa com a cisão entre razão e emoção, pautada na racionalidade instrumental, e que abranja as dimensões do pensar, sentir e agir. Acredita-se que uma formação deve oferecer subsídios para que os educadores não apenas se instrumentalizem cognitivamente, mas também recriem o modo como lidam com sua sexualidade. O professor deve receber uma formação para desenvolver estratégias de educação sexual e pautar suas intervenções com base nas realidades dos jovens. Para tanto, o desenvolvimento de uma escuta ativa, livre dos preconceitos comumente associados à adolescência e juventude, e capaz de encará-los como sujeitos com direitos sexuais e reprodutivos.

Para que isso aconteça de maneira efetiva e intencional, é preciso que esses temas sejam formalmente adicionados ao currículo dos cursos de graduação, e antes disso, que os professores

universitários tenham também conhecimento quanto aos temas, para que essa escuta livre dos preconceitos seja ensinada de forma que os docentes compreendam a diversidade sexual como algo que existe e merece o tratamento adequado. Evitando, assim, que o senso comum e trajetórias anteriores, principalmente envolvendo a religiosidade, tomem espaço nos discursos e processos de ensino e aprendizagem.

A falta de uma intencionalidade do currículo em colocar em pauta tal tema proporciona uma incompreensão da importância deste debate, sendo relacionado apenas com os aspectos biológico em especial à educação sexual, orientada por modelos normativos de heterossexualidade e combate as DSTs, gravidez precoce e etc. As discussões sobre gênero e sexualidade surgem apenas por iniciativa de algum professor, quando este resolve trazer um debate específico para as aulas. É necessário que este tema seja inserido na formação inicial e continuada de professores de modo que o debate da diversidade seja tratado sistematicamente de uma forma mais humana e menos dogmática.

REFERÊNCIAS

BECKER, S. H. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BORTOLINI, A. "Diversidade sexual e de gênero na escola". **Revista Espaço Acadêmico**, vol. 11, n. 123, 2011.

BORGES, R. O.; BORGES, Z. N. "Pânico moral e ideologia de gênero articulados na supressão de diretrizes sobre questões de gênero e sexualidade nas escolas". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 23, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Orientação Sexual. Brasília: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

CÉSAR, M. R. A. "Gênero, sexualidade e educação: notas para uma 'Epistemologia'". **Educar em Revista**, n. 35, 2009.

GESSER, M. *et al*. "Psicologia escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade". **Psicologia escolar e educacional**, vol. 16, n. 2, 2012.

JUNQUEIRA, R. D. "A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero". **Revista Psicologia Política**, vol. 18, n. 43, 2018.

KNOBLAUCH, A. "Religião, formação docente e socialização de gênero". **Educação e Pesquisa**, vol. 43, n. 3, 2017.

LOURO, G. L. "Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade". **FormaçãoDocente**, vol. 3, n. 4, 2011.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação**: Uma Perspectiva Pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Antonio Ricardo de Souza Santos é graduado em Pedagogia. Especialista pós-graduado em Psicopedagogia pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). E-mail para contato: antonioricardosanttos18@gmail.com

Eliane de Sousa Oliveira Rocha é professora da Rede Municipal de Ensino de Bocaina (PI). Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail para contato: eliane.rocha2011@yahoo.com.br

Fabrícia Maria de Macedo Lima é graduada em Artes Visuais e Pedagogia. Especialista em Língua Brasileira de Sinais. Mestranda em Artes pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail para contato: fariciamacedo00@hotmail.com

Francisca D'arc Cardoso do Nascimento é graduada em Pedagogia. Especialista pós-graduada em Saúde Mental e Atenção Psicossocial pela Faculdade Metropolitana de Teresina. E-mail para contato: darc.cardoso@outlook.com

Helan Sousa é graduado em Pedagogia. Especialista em Educação Especial com Libras. Mestre em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal de Tocantins (UFT). E-mail para contato: helansousa@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

João Bosco Pinheiro Ribeiro é graduado em Pedagogia. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). E-mail para contato: junior09pinheiro@gmail.com

João de Deus Sousa é graduado em Pedagogia e Filosofia. Especialista em Docência do Ensino Superior. Áreas de interesse de pesquisa: Educação Especial; e, Gestão Escolar. E-mail para contato: joao.deus21@hotmail.com

José de Sousa Silva é graduado em Biblioteconomia. Pós-graduando em Gestão e Docência do Ensino Superior pela União Brasileira de Faculdades (UNIBF). E-mail para contato: jose-sousasilva@hotmail.com

Joselma Gomes dos Santos Silva é graduada em Pedagogia. Especialista pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFCE). E-mail para contato: profjoselmagomes@gmail.com

Laíse de Souza Nascimento é graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil. Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Seminários pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail para contato: laisesouzanascimento@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Lorena de Sá Granja é graduada em Pedagogia. Pós-graduanda em Gestão Educacional com Habilidade em Orientação, Supervisão e Inspeção. Áreas de interesse de pesquisa: Pedagogia, e, Educação Inclusiva. E-mail para contato: lorena.granja@gmail.com

Maria Elioneide da Silva Marinho é professora da Secretaria Municipal de Educação de Picos. Graduada em Letras: Português. Pós-graduanda em Libras pelo Instituto Superior de Educação Programus. E-mail para contato: elioneidemarinhos@gmail.com

Maria Zilma Ribeiro de Carvalho é graduada em Letras Português. Especialista pós-graduada em Educação Especial pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail para contato: zilminha2@hotmail.com

Maurício Pereira Barros é graduado em Pedagogia. Especialista em Educação Especial. Mestre em Educação Cultura e Territórios Semiárido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail para contato: profmauriciobarros2020@gmail.com

Weniskley Barbosa Cavalcante é especialista pós-graduado em Administração Pública. Mestrando em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail para contato: agendawenis@gmail.com

NORMAS DE PUBLICAÇÃO



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2022

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2022