

SER MENINA E SER MENINO: GÊNERO E SEXUALIDENA ESCOLA

Dina Maria Vital ÁVILA¹

Resumo. O estudo em pauta se propõe a analisar algumas cenas do cotidiano escolar - na perspectiva dos estudos das relações de gênero e sexualidade- que foram observadas em uma escola dos anos iniciais da rede pública municipal de ensino de Maceió. A proposta consiste em averiguar como a escola, por meio de ensinamentos, olhares, gestos e cadências, (re)produz as desigualdades de gênero, contribuindo assim para a (re)produção da lógica da matriz heterossexual. A discussão apresenta em seu eixo organizacional, uma análise – à luz dos estudos das relações de gênero e sexualidade - de cenas observadas no cotidiano de uma escola, nos diversos tempos e espaços de aprendizagem. O percurso metodológico está baseado em observação e registro de campo. Por fim,o estudo convida para uma reflexão e mudanças urgentes de sentidos.

Palavras-chave:desigualdades; gênero; sexualidade; reprodução.

INTRODUÇÃO

Para o presente estudo, escolhemos analisar, à luz dos estudos das relações de gênero e sexualidade, algumas cenas do cotidiano de uma escola, para sondar como esta instituição contribui para a (re)produção das desigualdades de gênero e o sexismo - “discriminação ou tratamento indigno a um determinado sexo, na história recente, o feminino”.(CARVALHO, M. E. P; ANDRADE, F. C. B; JUNQUEIRA, R. D., 2009). A pesquisa está pautada em uma metodologia que agregou observações e registros escritos de campo. Para tanto, elegemos algumas passagens envolvendo professores, professoras, alunos e alunas do cotidiano de uma escola da rede pública municipal de Maceió.

As cenas observadas foram provenientes de um conjunto de comportamentos como falas, olhares, gestos, cadências, discursos e ensinamentos, presentes nos múltiplos espaços e tempos de aprendizagem, ocorrendo entre professoras/es e alunas/es professoras/es e professoras/es e entre as/os próprias/os alunas/os.

As aprendizagens são contínuas, “interiorizadas, e tornam-se quase “naturais” (ainda que sejam fatos culturais)” (LOURO, 2003, p.60). São estereótipos que atendem a lógica do

¹Graduada em Psicologia pelo Cento de Estudos Superiores de Maceió, especialista em Educação Especial pela Universidade Federal do Ceará e Psicopedagogia pelo Instituto Batista de Ensino superior de Alagoas.Professora de Psicologia da educação no ensino normal/magistério pela Secretaria Estadual de Educação de Alagoas/SEDUC-AL. Professora de educação especial e formadora com o tema: Educação para as relações de gênero, sexualidades e diversidade sexual na escola pela Secretária Municipal de Educação/SEMED-Maceió.

E-mail:dinamariavital@gmail.com.

sistema androcêntrico² da matriz heterossexual vigente. As múltiplas formas para a constituição dos sujeitos implicados ocorrem numa versão quase imperceptível, por meio de um “aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, [...], parecem penetrar nos sujeitos, ao tempo em que reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades ‘escolarizadas’.”(LOURO,2003p.61).

Os marcadores sociais de classe, raça, etnia, geração, religião, condição física e sexualidade também estão imbricados nesse processo de constituição dos sujeitos, e segundo Louro (2003), a escola é um elemento importante nesse processo. Essa instituição formadora é detentora de um aparato psicopedagógico e social que envolve os sujeitos - profissionais da educação –, cujas práticas curriculares estão atravessadas por valores e crenças da sociedade moderna ocidental, heteronormativa e cristã, que vige nos tempos atuais.

Atitudes, silenciamentos, olhares, movimentos e gestos, consistem em ensinamentos poderosos, e por meio deles, comportamentos e pensamentos são aprendidos e integrados aos corpos escolarizados de meninas e meninos. “Atentas/os aos pequenos indícios, veremos que até mesmo o tempo e o espaço da escola não são distribuídos nem usados [...] do mesmo modo por todas as pessoas” (LOURO, 2003, p. 59). Nessa instituição de ensino, meninas e meninos aprendem a falar, calar, sentar, e a perceberem que determinados lugares são delimitados diferentemente. Nos diversos espaços da escola, os meninos precisam de maiores áreas para que possam treinar e se tornarem homens fortes, guerreiros, viris, pois, futuramente estarão à frente das diversas situações e tomadas de decisões nos espaços públicos. Às meninas, são delimitados espaços mínimos para que possam trocar ideias e ensaiarem as boas maneiras para atraírem o encontro com o ‘príncipe encantado’. Esses ensinamentos aparecem continuamente e de forma sutil, produzindo meninas para os espaços privados do lar. Para os espaços públicos, elas são ensinadas, quando precisam atender ao sistema binário gerador das desigualdades sociais, como é o caso do magistério da educação infantil e anos iniciais cujo perfil profissional exigido é ser carinhosa, cuidadora e gostar de crianças, como se esses atributos fossem exclusivamente femininos.

O modelo que atende à lógica da matriz heterossexual vigente, é coerente com a heteronormatividade compulsória, “um sistema cultural baseado em normas e valores que promove sujeitos masculinos, a masculinidade” (CARVALHO, M. E. P; ANDRADE, F. C. B; JUNQUEIRA, R. D., 2009). Homens que não estão em conformidade com os estereótipos da masculinidade dominante³, “por serem vistos, como menos másculos, afeminados fracos, dóceis, etc., não são considerados ‘homens de verdade’.” (CARVALHO, M. E. P; ANDRADE, F. C. B; JUNQUEIRA, R. D., 2009, p.07). Nesse panorama, a escola deve ser um espaço cuja função social incide em acolher a todos e todas, discutir valores como respeito, solidariedade e direitos humanos, questionar preconceitos considerando as diferenças. Para isso, “as atividades programadas, devem levar as crianças e os jovens a refletirem sobre a importância de considerar ‘o outro’, ‘o diferente’ como algo bom, desejável”. (FURLANI, 2011, p. 70). As práticas pedagógicas que incluem as diferenças podem ser consideradas como um meio de

² O homem como o centro das decisões – patriarcado – heteronormatividade, heterossexualidade compulsória (MORENO, 2003).

³ Homens que atendem ao modelo de heterossexualidade dominante: branco, viril, cristão, ocidental, classe social média/alta e heterossexual.

contribuir para a redução das desigualdades sociais, e a escola é elemento indispensável nesse processo.

Nos dizeres de Louro (2003), em seu cotidiano, a escola, sutilmente produz as diferenças quando separa meninos de meninas, brancos de negros, mulheres de homens, e pobres de ricos. Ela entende disso. Nesse cenário, os temas transversais – documentos orientadores das práticas curriculares educacionais (BRASIL, 1997) que abordam entre outros, os estudos das relações de gênero, com sua abrangência na realidade local e regional, transversalizamos componentes do currículo escolar, ao tempo em que possibilitam a compreensão das diferenças locais próprias da cultura e as orientações acerca das ações pedagógicas proativas. Esses documentos estão presentes na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que foi homologada em dezembro de 2017 para referenciar os currículos educacionais no país.

Ao observar os comportamentos das professoras nas cenas do cotidiano da escola (falas, silenciamentos, omissões, gestos, códigos) - frente à educação de meninas e meninos, percebemos que a visão dominante em relação as diferenças de gênero, são atribuídas ao caráter anatômico, relativo aos sexos – macho e fêmea. Nesse cenário, a anatomia é considerada fator determinante para os variados comportamentos, pensamentos, sentimentos e ações de alunas e alunos (feminilidades e masculinidades). Nesse sentido, a lógica da masculinidade compulsória desconsidera toda uma gama intermediária de possibilidades de ser menino e menina e baseada nessa visão binária de pensar o mundo, de acordo com Louro (2008), meninos afeminados, dóceis, que brincam de boneca e dançam ballet, por exemplo, não são considerados “meninos de verdade”. Por outro lado, meninas que empinam pipa, jogam bola no futebol e bola de gude com os meninos, da mesma forma, não são consideradas “meninas de verdade”.

A base teórica para este estudo tem fundamentação em (ABREU, J. J. V; ANDRADE, R. T., 2010), (BOMFIM, C., 2012), (BRASIL, 1997), (CARVALHO, M. E. P; ANDRADE, F.C. B; JUNQUEIRA, R. D., 2009), (CHAUI, M., 1985), (FAUSTO-STERLING, 2012), (FINCO, D., 2003), (FURLANI, J. 2011), (GUIZZO, B. S; FELIPE, J., 2008), (LOURO, G. L., 2003, 2008, 2010), (MORENO, M., 2003), (MEYER, D; SOARES. R., 2008), (SOUZA. M. C., 1997), (VIANNA, C; FINCO D., 2009).

O estudo em pauta pretende responder, ancorado no olhar adultocêntrico heteronormativo de professoras e professores, quais os comportamentos seriam adequados para meninas e meninos? Por que meninos e meninas que não estão enquadradas/os no modelo de masculinidade dominante, não são considerados meninas e meninos de verdade? Qual o papel social da escola frente a (des)construção de comportamentos sexistas?

É nesse cenário que essa pesquisa pretende se debruçar.

A Produção das diferenças nas relações de gênero na escola

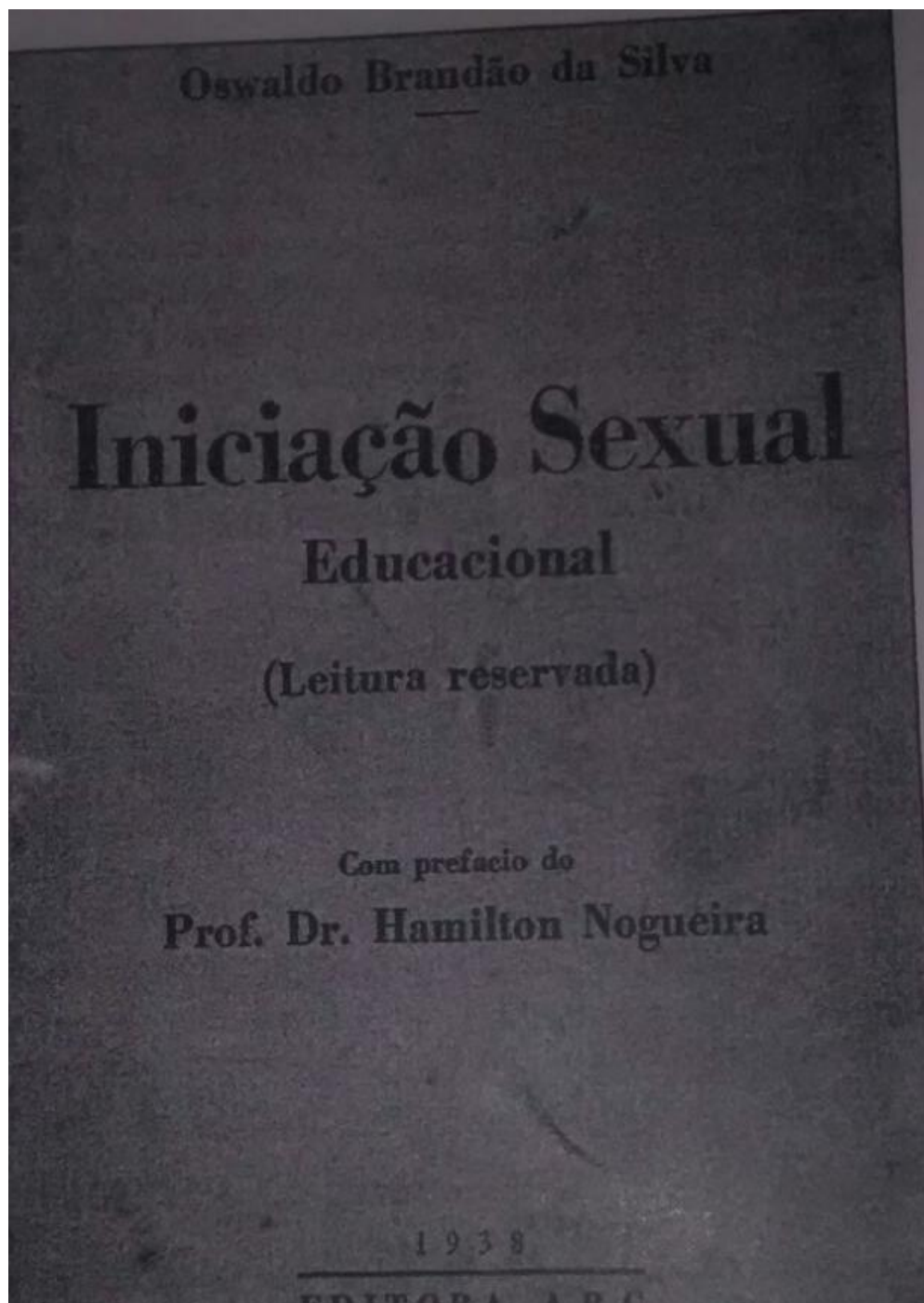
Desde seus primórdios, a escola apresenta em seu cotidiano, uma perspectiva pedagógica classificatória, excludente e firmemente presente nas diversas relações, espaços e tempos de aprendizagem. Segundo Louro (2010), diante de ensinamentos sutis e eficazes, os aprendizados eram e ainda são interiorizados, tornando-se quase “naturais” (ainda que sejam fatos culturais). A tentativa de naturalizar comportamentos e pensamentos, é tão

discretamente produzida, que dificulta notar que tais comportamentos são culturalmente aprendidos. Esse eficiente aprendizado exclui qualquer menino que venha a se opor a tais orientações. O mesmo acontece às meninas. De acordo com Louro (2003, p. 60) “Os mais antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar [...], colocar pés e mãos, acabariam por produzir um corpo escolarizado”. Observa-se, a partir do fragmento citado pela estudiosa Guacira Lopes Louro, que mesmo de forma não intencional, professoras e professores envolvidas/os por currículos escolares sexistas – orientadores de suas práticas pedagógicas -, seguiam/seguem modelos, sob a égide de “cuidados com os corpos e almas de seus alunos.

Remontando ao currículo escolar da primeira metade do século XX, observaremos a seguir, a partir da capa de um livro recomendado para as escolas da época, uma rápida análise relativa a construção binária de gênero, geradora de desigualdades e relações de poder.

A capa do Livro a seguir, de acordo com Chauí (1985), é orientado - como “leitura reservada” (observar a ilustração) - para meninos e jovens escolares da década 1938. As meninas, segundo a estudiosa, devem aguardar essa iniciação sexual, a partir de seus maridos. Dessa forma, são excluídas, de acordo com o currículo escolar, até o matrimônio, aguardando, na subserviência, as orientações que serão passadas pelo cônjuge.

De acordo com essa análise, percebemos que os tempos se sucedem e as práticas curriculares excludentes continuam vivas, com novas “estampas” e “roupagens”. Nesse viés, esse estudo convida para uma reflexão e mudanças urgentes de sentidos.



Segundo Chauí(1985, p.16),

antes mesmo que se leia esse livro, sua capa é uma expressão fascinante [...]: o sexo é apresentado numa perspectiva pedagógica (educacional) e a leitura do livro é “reservada” (secreta e somente para alguns – no caso, somente os rapazes sérios e responsáveis que pretendiam constituir família numerosa saudável). (figura).

Nos dizeres da filósofa Marilena Chauí(1985), ao mencionar como as escolas abordavam gênero e sexualidade na primeira metade do século XX, nota-se a presença da desigualdade de gênero bem definida como é observada na capa do livro escrito por Osvaldo Brandão da Silva no ano de 1938. As orientações pedagógicas da época em relação ao tema iniciação sexual, eram restritas aos meninos e jovens, posicionando dessa forma, meninos e meninas, rapazes e moças de forma desigual no currículo escolar. Dessa maneira, as orientações acerca da sexualidade eram exclusivas aos meninos, atribuindo a esses um lugar de superioridade e sabedor, enquanto que às meninas, eram ensinadas as práticas das boas maneiras para o lar e como se comportarem diante de um futuro matrimônio, no aguardo da iniciação sexual. Observa-se com base nessa análise, que a escola da época, por meio de ensinamentos, já (re)produzia as desigualdades de gênero, contribuindo para a produção da lógica da matriz heterossexual. A concepção de educação da época, remonta ao século XVI na “Companhia de Jesus”, onde os mestres jesuítas eram professores de meninos brancos, nobres, heterossexuais e cristãos -heterossexualidade compulsória Louro(2010). As meninas aprendiam em casa as boas maneiras das prendas do lar.

De acordo com Louro (2003, p.62), as recomendações dos antigos manuais foram superadas, os repetidos treinamentos talvez já não existam. No entanto, hoje, outras regras [...], são produzidos em adequação aos novos instrumentos e práticas educativas. De outra forma a instituição escolar continua fabricando as diferenças e por meio de diversos e discretos dispositivos, produz potencialmente corpos e mentes disciplinadas para atenderem ao padrão de masculinidade compulsória- patriarcado.

Gênero uma Categoria relacional de análise

Segundo Furlani (2011), a história dos estudos feministas no Brasil, teve início no campo acadêmico a partir da década de 1970 e 1980, quando a estudiosa Joan Scott, se utilizou dos estudos da mulher e publicou um artigo intitulado “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. Gênero é uma categoria que foi criada para distinguir a esfera anatômica da esfera social dos sujeitos, tomando como base a certeza de que nascemos machos, fêmeas ou intersexo (este último corresponde a ambiguidade genital), no entanto, a significação que se dá a essas características sexuais são produtos da construção histórica cultural. A afirmação do gênero como uma categoria relacional de análise, discutida por SCOTT apud Abreu; Andrade (2010) remete a noção da existência de um objeto, a partir da consciência de outra existência. Dessa forma, a discussão de gênero só é possível se contempladas as feminilidades e masculinidades. Louro(2010, p. 61), afirma que todos os

Corpos são, afinal, significados pela cultura e são continuamente por ela alterados. Eles são históricos e inconstantes, suas necessidades e seus desejos mudam, eles se alteram com a passagem do tempo, com mudanças nos hábitos de vida, com possibilidades distintas de prazer.

Anne Fausto-Sterling⁴ (2012) apresenta um contínuo de pesquisas, cujo objetivo é orientar e esclarecer as relações entre biologia e cultura, no que diz respeito à temático

⁴Professora de biologia e dos estudos de gênero do Departamento de Biologia Molecular e Celular e Bioquímica da Universidade Brow, em Rhodelsland Estados Unidos.

estudo das relações de gênero. Ela utiliza campos de estudos como a bioquímica e a neurobiologia, afirmando a construção social do gênero. Tal evidência advém de estudos realizados com meninas e meninos em ambientes culturalmente produzidos (falas, gestos, cores, mobiliários e organização física do ambiente). Informa que desde tenra idade, antes mesmo de um ano, as crianças já são orientadas a associarem elementos como carrinho e bola para meninos, e bonecas e panelinhas para meninas. Assim, começam a internalizar as conexões de gênero do entorno. Evidencia ainda, tendo como foco a influência de ambientes culturalmente produzidos para a construção das identidades de gênero, que a partir dos três anos de idade, a criança, já consegue assimilar as diferenças entre os sexos. É nesse cenário que as identidades de gênero surgem com maior evidência.

Na conjugação entre o gênero e a escola, Montserrat Moreno em seu livro, “Como se Ensina a Ser Menina: O Sexismo na Escola” (2003), enfatiza que a presença do sexismo⁵ traz como referência, um único modelo de masculinidade (homem, ocidental, branco, heterossexual, cristão, burguês. Nesse mesmo viés, Furlani (2011), acrescenta um padrão de feminilidade (mulher, dócil, medrosa e subserviente ao modelo de masculinidade dominante. Nesse olhar, essas estudiosas afirmam que a linguagem, utilizada para a apresentação do mundo e do conhecimento científico, está impregnada por tratamento desigual que molda e discrimina o comportamento de meninas e meninos. As estudiosas observam que a ciência tem o poder de tornar o conhecimento científico, em uma crença dogmática, porém, as “verdades” científicas se alteram com a emergência de novas proposições e novos conhecimentos, e de acordo com esse olhar, Carvalho *et.al* (2009) observa que modelos aprendidos podem ser abandonados se as crenças, valores e ideias que os fundamentam forem analisados criticamente e transformadas. Diante dessa concepção perguntamos qual o papel social da escola frente a (des)construção de comportamentos sexistas e quais as estratégias utilizadas pela escola para controlar, reprimir e normatizar os corpos de meninos e meninas, rapazes e moças, homens e mulheres frente ao desenvolvimento dos papéis sociais de gênero?

Ao analisarmos os relatos e as diversas linguagens (falas, silenciamentos, omissões, gestos, códigos, olhares e ensinamentos) dos profissionais da escola em seu dia a dia frente à educação de meninas e meninos -, observamos que eles atribuem as diferenças de gênero, ao caráter anatômico e biológico relativo aos sexos – macho e fêmea. Nesse contexto, a biologia seria fator determinante para os variados comportamentos, pensamentos, sentimentos e ações de feminilidades e masculinidades. Essa lógica implica afirmar que as meninas apresentam habilidades inatas para brincar de boneca, brincar de casinha, serem mais intuitivas, afetuosas e apresentarem melhor desempenho nas ciências humanas, enquanto os meninos têm maior habilidade para jogar bola, brincar de luta e maior desempenho nas ciências exatas. Nesse mesmo viés, observamos contradições entre as falas e as práticas pedagógicas das professoras, quando tentam controlar e padronizar expressões corporais de meninas e meninos, por meio de estratégias de reforço ou de punição, quando o comportamento destes, não se ajustam aos padrões de feminilidades e masculinidades vigentes. Fausto-Sterling (2012). Na análise dessa concepção, perguntamos por que controlar, disciplinar, reprimir e moldar corpos, se esses comportamentos são considerados expressões inatas das diferenças de gênero? Tais evidências nos leva a acreditar que os ambientes e os comportamentos são culturalmente

⁵ É um modelo aprendido que trata da discriminação ou tratamento indigno a um determinado sexo, na história atual, o gênero feminino. (CARVALHO, M. E; ANDRADE, F. C; JUNQUEIRA, R. D., 2009).

produzidos, e que essas práticas têm o objetivo de controlar, normatizar e imprimir nos corpos desses sujeitos, as marcas aparentemente naturalizadas de gênero.

Nos dizeres de Finco (2003), na ausência do olhar adulto cêntrico de professoras e professores, meninos e meninas transgridem as fronteiras de gênero impostas por um paradigma social que produz as desigualdades. Com base nessa afirmativa, observamos que o adulto tenta imprimir nesses sujeitos, as crenças e convicções de que os espaços da escola, as brincadeiras, entre outros determinantes não são feitos para todos, sem distinção de gênero. A escola não está alheia a essa fabricação de desigualdades e as práticas pedagógicas evidenciam todo um aparato de estratégias produzidas pelo sistema vigente –patriarcado-, para que todos e todas se mantenham imersos nessa cultura. Nos dizeres de Louro (2003):

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

A escola moderna utiliza mecanismos e estratégias específicas para enquadrar meninas e meninos no modelo patriarcal de referência da sociedade moderna, geradora das desigualdades de gênero, de raça, etnia, desigualdades geracionais e de classe social. Essa construção cria um padrão binário de convivências sociais permeadas por preconceitos, discriminações, homofobias, sexismo e violências de toda ordem. Superar essas desigualdades pressupõe compreender o caráter social dessa produção e a maneira como nossa sociedade, opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças entre os sexos, reduzindo-as às características tidas como “naturais” e “imutáveis”. (VIANNA, C.; FINCO, D., 2009).

Frente a este cenário, como observa Finco (2003), meninos e meninas são (re) significadas continuamente pela cultura, e a criança, diante de uma perspectiva não adultocêntrica, sem a censura normativa do adulto, é capaz de borrar as fronteiras dos papéis pré-estabelecidos de gênero, e de forma prazerosa, produzir e se reproduzir na relação com o ambiente. Nessa concepção, Finco (2009) percebe que a criança é produtora de cultura e portadora de história e na perspectiva de gênero, a escola tem papel relevante no processo do desenvolvimento desses sujeitos. Nesse desenho, o estudo em pauta promove reflexões e possibilidades de práticas escolares. Daí, perguntamos quais as estratégias e mecanismos utilizados pela escola, para a construção das diferenças de gênero e conseqüentemente do sexismo, quais os comportamentos manifestados por meninas e meninos diante do olhar adultocêntrico dos e das profissionais da escola. De que forma meninas e meninos se comportam nos espaços e tempos, na ausência do olhar normalizador do adulto.

O fazer criativo da escola, apresenta possibilidade de “resgatar valores humanos e considerar a diferença como positiva, e assim, contribuir para uma sociedade onde as pessoas sejam efetivamente, mais felizes” (FURLANI, 2011). O verdadeiro papel da instituição escolar é humanizar e promover o respeito pelas diferenças. Pensando e fazendo dessa forma, as pessoas que constituem essa instituição, podem questionar determinadas práticas, e refletir políticas afirmativas que reconhecem os direitos humanos.

Cenas do Cotidiano Escolar

Cena 1: Ser menino

Um aluno com seis anos de idade que pinta as unhas de vermelho e usa botas engraxadas de bico fino, está de castigo na sala das/os professoras/es devido a um comportamento hiperativo em sala de aula. Ao passar pelo aluno sentado no chão, o professor de educação física dá um toque com o pé, na criança e diz: - Toma jeito de homem menino! (trecho extraído da observação de março/ 2014).

De acordo com a cena evidenciada, percebe-se que “as professoras (e professores)⁶, frequentemente acabam se tornando “vigilantes” da possível orientação sexual da criança” (GUIZZO; FELIPE, 2008 p.34.). Nesse sentido, a referência de masculinidade e feminilidade que permeia a escola é reafirmada constantemente - masculinidade dominante – e a criança que ousa se distanciar, como afirma a estudiosa Finco (2003), “borrando” as fronteiras de gênero dessa referência, é vista e legitimada com desviante. Nesses moldes, o aluno mencionado na cena em análise, não é considerado um homem diante das concepções do professor de educação física, pois, esse aluno não atende aos parâmetros ditados pelo paradigma de masculinidade compulsória que afirma que o homem de verdade é forte, viril e deve se manter distante de incorporar a docilidade e outros elementos próprios das meninas.

Cena 2: Professora cadê seu corpo?

O aparelho reprodutor masculino e feminino é tema da próxima aula. A turma do 4º ano do ensino fundamental será dividida entre meninos e meninas, pois, segundo a professora, as imagens são “pesadas” para o gênero oposto. Porém, no dia seguinte, essa professora informa à turma que ainda não está preparada psicologicamente para abordar a temática. (Trecho extraído da observação – junho/ 2015)

A cena nos permite com evidência, perceber a dificuldade de um trabalho efetivo em sala de aula que envolva elementos como corpo, gênero e sexualidade. Dizendo em outras palavras, a subjetividade das alunas e alunos deve ser evidenciada na escola, como é considerada a obrigatoriedade da sistematização dos componentes curriculares em sala de aula. Concordando com Souza (1997, p.7), Perguntamos: “*Sexualidade e educação*: quais os limites e chances concretas de conjugação desses dois termos, ou melhor, dessas duas instituições humanas fundamentais?” e qual seria o papel da escola perante a sexualidade? Esse é um tema que inquieta e provoca repulsa e sua inclusão orientada em benefício de uma qualidade de vida ofertada no campo da educação escolarizada exige dos sujeitos – profissionais da educação -, um olhar que não disponha em categorias excludentes, o corpo e a mente de um mesmo sujeito. No mesmo caso, o conhecimento curricular, não é dividido por gênero, pois o conhecimento dos corpos e suas diferenças, de acordo com estudiosos e estudiosas da psicanálise, tem início desde o nascimento, sendo componente obrigatório na etapa da educação infantil. Por que a escola insiste em excluir e negar a leitura dos corpos nas práticas pedagógicas? Seguindo esse raciocínio, observamos que múltiplos estudos e propostas pedagógicas e curriculares têm sido efetivados para o desenvolvimento da mente – inteligência, cognição-, no entanto, raros são os estudos que possibilitam temáticas ligadas a

⁶ Grifo meu

constituição das identidades de gênero e identidades sexuais. Em outras palavras, estudos e práticas pedagógicas que assegurem nos espaços das escolas, os direitos humanos, a inclusão das diferenças e a diversidade de subjetividades.

Cena 3: Sexismo em um momento de planejamento pedagógico

Em um momento de planejamento pedagógico, as professoras estão reunidas, e uma delas comenta acerca de comportamentos, gestos e entonação de voz de um aluno com nove anos de idade. A observadora solicita à professora da educação especial dizendo: - Leva esse menino para a sua sala para consertar o andar e modo de falar! (Trecho extraído de uma observação - agosto/2015).

No trecho em evidência, percebemos preconceitos, discriminações e exclusão com um grande teor de hostilidade na prática pedagógica de uma professora, quando tece comentários em relação as expressões de um aluno que de acordo com as representações do paradigma de masculinidade compulsória, não se enquadra no modelo. Observa-se na cena, o controle exercido em relação ao corpo desse sujeito. Esse modelo exclui expressões que não se “enquadram no padrão da heterossexualidade compulsória e nos papéis/estereótipos de gênero vigentes. Assim, os comentários feitos pela professora são comportamentos de violência de gênero, pois, de acordo com as suas concepções, qualquer característica no comportamento de meninos, que se aproxime ou possa estar relacionado as meninas, expõem e colocam a masculinidade em questão. Vale salientar, como já foi mencionado nesse estudo, que as atitudes dos sujeitos da escola – professoras e professores -, em relação ao tema, nem sempre são hostis por intencionalidade, e podem ser uma reprodução irrefletida do sistema de exclusão vigente.

Cena 4: Masculinidade à prova.

José⁷⁷, um menino, com nove anos de idade, é solicitado a comparecer à coordenação pedagógica acompanhado de três alunos da mesma sala de aula. A queixa de José é de que foi ameaçado de surra na saída da escola. Quando foram abordados pela coordenadora pedagógica, os três alunos confirmam para a coordenadora pedagógica, que disseram a José que iriam “comê-lo caso ele não parasse com esse jeitinho. Os alunos enfatizam: Ele tem jeito de mulherzinha professora! Ao ficar à sós com José, a coordenadora pedagógica pergunta: -como você está se sentindo diante do que aconteceu? Ele responde: - Eu quero ser homem professora! (trecho extraído do relato de observação – setembro/ 2015).

No relato em evidência, os sujeitos implicados estão imersos por “um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência [...], parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses reagem, e envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades ‘escolarizadas’.”.(LOURO, G. L., 2003, p, 61) Na escola, os ensinamentos são continuados, ritmados, ocultos ou desvelados, e os sujeitos que nela estão, têm que se enquadrarem em um sistema que vê uma única forma de masculinidade e de feminilidade. O menino tem que se adequar ao padrão de comportamento agressivo, forte, que não chora, viril, guerreiro e conquistador das meninas, enquanto essas, são delicadas, expressam sentimentos de afetividade, são fracas e esperam a conquista dos meninos. Esse padrão “expressa ainda

⁷⁷ Nome fictício para preservar a identidade do estudante.

um medo dos próprios homens de se parecerem ou terem alguma característica que possa ser relacionada à mulher – que é vista como inferior -, ou ao feminino.” (CARVALHO, M. E. P; ANDRADE.F. C. B; JUNQUEIRA. R. D, 2009, p.21). Há nessa cena, como observamos, uma repulsa à mulher, ou a qualquer atitude, comportamento ou outras formas de expressão, que pareçam ou se aproximem do feminino. Os meninos têm que provar a todo instante que são “meninos de verdade” de acordo com os estereótipos de masculinidade hegemônica.

A escola é um lugar privilegiado para a construção de convivências e de equidade onde os direitos de todas e todos precisam ser reconhecidos, pois, não basta o acesso a escolarização, mas, a garantia de políticas educacionais que tratem com desigualdade os desiguais - discriminação positiva-. O conceito de isonomia se adequa a essa proposta: os iguais devem ser tratados de forma igualitária, e os desiguais, de forma desigual, na proporção de suas desigualdades. No mesmo viés, clama-se por políticas inclusivas compensatória para os sujeitos que se encontrem em desvantagem social.

Cena 5: Feminilidade à prova

O professor de educação física surpreende Rafaela com seis anos de idade, quando esta tenta abraçar e beijar Bruna na aula de educação física, no pátio da escola. Vendo essa cena, o professor diz: - Este mundo está perdido! Leva essa menina macho para a coordenação pedagógica e manda chamar os pais (trecho extraído do relato de observação – outubro/ 2015).

A cena em pauta, desconsidera que crianças nesta idade, estão em processo de desenvolvimento integral e mais especificamente o desenvolvimento das diversas identidades e papéis sociais. Nesse momento da vida, a construção da afetividade está em evidência. O professor da cena, pautado em suas concepções relativas aos estudos das relações de gênero vê como verdade que as carícias trocadas por duas meninas são desviantes da norma e devem ser evitadas a todo custo.

Os estudos das relações de gênero, baseados nos Direitos Humanos afirmam que a sociedade e as escolas são plurais e devem ser vistas como tais. As carícias não dependem de gênero e sim de sensibilidade e respeito. No caso da cena em tela, as crianças estão expressando troca de carícias sem se importarem com visões adultocêntricas e papéis de gênero e sexualidade. A cena esta fundamentada na lógica da heterossexualidade compulsória em que o professor de educação física constrói seus valores e crenças. Segundo essas concepções, a cena dá significados a dimensões homoeróticas. Neste sentido, esse professor está desconsiderando qualquer sentimento de afetividade entre duas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

o presente estudo se propôs a analisar, à luz dos estudos das relações de gênero e sexualidade, algumas cenas do cotidiano de uma escola, para sondar como essa instituição contribui para a (re)produção das desigualdades de gênero e para o sexismo. Dizendo em outras palavras, a pesquisa pretendeu averiguar, como alguns profissionais da escola, nos diversos espaços e tempos de aprendizagem, tentam inculcar nos corpos e mentes de alunos e alunas, e muitas das vezes de forma não intencional, com é ser menino e ser menina para atender a norma. Os mecanismos utilizados para disciplinar os corpos são múltiplos e o currículo educacional também contribui com essa disciplina e controle. Assim, fica evidente na análise das cenas do

cotidiano da escola, que algumas professoras e professores, baseadas/os em concepções essencialistas, ancoradas em uma natureza, acabam delimitando comportamentos diferentes para meninos e meninas, gerando com esse comportamento, relações de poder como empoderamento masculino em relação ao feminino.

Enfatizamos nesse estudo, a relevância de um trabalho com formação continuada para todos os profissionais da escola, que envolva e problematize temas como corpo, gênero, e sexualidade, assim outros marcadores sociais como, raça, etnia, geração e crença religiosa, pois, estes são também elementos imbricados nas questões de gênero. Podemos compreender que a escola é uma instituição importante na produção das desigualdades de gênero e disputas de poder, assim como há importância – e a escola dá conta – que as atividades escolares não produzam segregações nos conhecimentos planejados para meninos e meninas. Consideramos importante que alunas e alunos tenham acesso a esse conhecimento por meio de atividades educacionais, para que não (re)produza mais desigualdades de gênero. Nesse viés, os “sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (LOURO, 2003 p.59). Temos consciência que a linguagem é dinâmica e capaz de produzir novos olhares e importantes mudanças em benefícios de uma sociedade plural e justa. Para tanto precisamos ajustar nossos olhares em direção a atitudes que promovam verdadeiras transformações, partindo do princípio que condutas preconceituosas e discriminatórias podem ser revistas e a escola é partícipe dessa valiosa transformação.

O sistema vigente - ocidental cristão-, que considera uma única forma de masculinidade e feminilidade, insistentemente, tenta imprimir - e imprime -, nos corpos dos sujeitos implicados, marcas do binário de gênero, utilizando múltiplos mecanismos para “naturalizar” fatos construídos pela cultura. Frente a essas versões que nos atravessam “podemos notar o quanto a escola está engajada em desenvolver tipos de identidades consideradas como as mais adequadas para meninos e meninas”(GUIZZO, B. S; FELIPE J., 2008, p.35). Estratégias e mecanismos que possibilitem a desconstrução das desigualdades de gênero continuam sendo a “chave” na luta por espaços de convivência com as diferenças. Enfatizamos nessa transformação, a educação no cotidiano escolar.

A escola é um campo de dimensões significativas para a (des)construção de valores, crenças, olhares e comportamentos. Nessa via, é um espaço privilegiado para a (des)construção das relações desiguais de gênero, sexualidades, condição física, origem social, religião, classe social, geração e estado civil. O papel social dessa instituição é tornar-se um ambiente de convivência com as diferenças.

O estudo convida a discussões, problematizações e múltiplas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABREU, J. J. V; ANDRADE; R.T. A Compreensão do Conceito e Categoria Gênero e sua Contribuição para as Relações de Gênero na Escola. **VI Encontro de Pesquisa em Educação 2010**. Disponível em: www.ufpi.br. Acesso em (19/11/2015).

- BOMFIM, C. **Desnudando a educação sexual**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- CARVALHO, M. E. P; ANDRADE.F. C. B; JUNQUEIRA. R.D. **Equidade de gênero e diversidade sexual na escola: por uma prática pedagógica inclusiva**. João Pessoa: Ed. Universitária. UFPB, 2009.
- _____, **Gênero e diversidade sexual: um glossário**. João Pessoa: Ed. Universitária. UFPB, 2009.
- CHAUÍ, M. S. **Repressão sexual: Essa nossa (des)conhecida**. São Paulo: Brasiliense, 9ª edição, 1985.
- FAUSTO-STERLING, Anne. **Sex / Gender: biology in a social world**, Lillington, Carolina do Norte: Routledge, 2012
- FINCO, D. Relações de Gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Proposições: Dossiê: Educação Infantil e Gênero**, vol.14, nº 42, 2003, PP 89 – 102. [Links], 2003.
- FURLANI, J. **Educação sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico racial numa proposta de respeito às diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011
- GUIZZO B, S; FELIPE, J. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela de (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003
- _____, **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 6ª edição, 2003
- MEYER, D; SOARES, R de (Orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- MORENO, M. **Como se ensina a ser menina**. O sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 2003.
- SOUZA, MC. **Sexo é uma coisa natural? A contribuição da psicanálise para o debate da sexualidade/escola**. In: AQUINO, Júlio G (Org.). **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.
- VIANNA, C; FINCO D. Meninas e Menir ucação Infantil: Uma questão de Gênero e Poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 3, 2009. Disponível em www.scielo.br. Acesso em: (20/11/2015).