

Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero

Encuentro con las diferencias en la educación infantil: niños y niñas en las fronteras del género

DANIELA FINCO¹

RESUMO: O artigo problematiza o conceito de infância, buscando revelar as diferenças que meninos e meninas carregam e as suas ações sociais, constitutivas de infâncias plurais, destacando suas particularidades e diferenças. Aborda as interações entre professoras e crianças em geral e, especialmente, as crianças que transgridem os padrões de gênero que lhes são impostos, dando significados e estruturando suas experiências sociais. Com o foco nos estudos de gênero busca um exercício de superação das amarras do pensamento único, propõe um trabalho de desconstrução da naturalização dos conceitos de criança e de infância que implica questionar a sua relação com os adultos, buscando compreender a ordem que constringe as suas vivências. Destaca a educação infantil como um espaço coletivo, um espaço de reflexões sobre o respeito à diversidade e também um espaço para favorecer a diversidade das infâncias.

PALAVRAS-CHAVE: infância; gênero; educação infantil.

RESUMEN: El artículo aborda el concepto de infancia, tratando de revelar las diferencias de los niños y niñas y sus acciones sociales, constitutivas de infancia plural, destacando sus peculiaridades y diferencias. Discute las interacciones entre maestras y niños y niñas

1. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo; Guarulhos/SP, Brasil. *E-mail:* dfinco@unifesp.br.

en general, y en especial los niños y las niñas que transgreden las normas de género que se les imponen, dando significados y estructura a sus experiencias sociales. Con el foco en los estudios de género busca un ejercicio de superación de las ataduras del pensamiento, la haciendo el trabajo de deconstrucción de los conceptos de naturalización de los niños, las niñas y la infancia que implica cuestionar su relación con los adultos, tratando de entender el orden que limita su experiencias. Destaca la educación infantil como espacio colectivo, un espacio de reflexión sobre el respeto de la diversidad, así como un espacio para promover la diversidad de las infancias.

PALABRAS CLAVE: infancia; género; educación infantil.

Este artigo problematiza o conceito de infância, buscando revelar as diferenças que as crianças carregam e as suas ações sociais, constitutivas de infâncias plurais, destacando suas particularidades e diferenças. Com o foco nos estudos de gênero, busca um exercício constante de superação das amarras do pensamento único, determinado, positivista, tão potente e enraizado nas pesquisas acadêmicas. Propõe-se um trabalho de desconstrução da naturalização dos conceitos de criança e de infância, o que implica questionar a sua relação com os adultos, buscando compreender a ordem que constringe as suas vivências e explorando algumas questões. Existem diferenças na forma como estão sendo educados meninos e meninas em creches e pré-escolas? O que é imposto para meninas e meninos que vivem em um ambiente coletivo e público da educação infantil? 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, usa batom ou veste um vestido de noiva? Como é vista aquela menina que não tem preferência pelo cor-de-rosa, possui os meninos como seus melhores amigos e vive jogando futebol? 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 adultos e que fogem aos padrões de comportamento considerados “típicos” para o seu sexo? Em quais saberes e construtos se baseiam essas práticas? Quais são as estratégias de resistência aos poderes arbitrários impostos pelas/os professoras/res? Como esses meninos e meninas constroem seus valores, suas regras, suas identidades de gênero diante dessa relação com as/os professoras/es?

Começo com uma discussão sobre as bases teóricas que influenciaram os conceitos tradicionais da abordagem da infância e trago alguns resultados da minha

pesquisa de doutorado². A minha preocupação inicial é a de mostrar de que maneira essa distinção natureza/cultura é atribuída ao corpo e produzida pelas ciências médicas, biológicas e sociais, em um determinado contexto social, histórico e cultural, contribuindo para a construção da concepção de infância e criando dicotomias que ainda permanecem presentes, nos dias de hoje, na maneira como organizamos nossas vidas. Aponto que a insistência, cada vez mais precoce, na dicotomia homem/mulher em nossa sociedade tem um papel profundo na maneira como e na forma como educamos nossas crianças.

Questionar as “falsas dicotomias” – como biologia/cultura; essencialismo/construtivismo – é fundamental para que possamos compreender de que maneira as diferenças sociais são atribuídas ao corpo e analisar as contribuições de várias vertentes teóricas, produzidas pelas ciências médicas, biológicas e sociais, que fazem referência às diferenças sexuais baseadas no corpo (cérebro, genes, hormônios e fisiologias masculina e feminina), para explicar possíveis variações das habilidades, das capacidades, dos padrões cognitivos e da sexualidade humana (FAUSTO-STERLING, 2000).

Qual é o papel, afinal, que a Biologia desempenha na determinação e na definição dos comportamentos sociais? Como os conceitos de “natureza humanizada” e de “corpo social e biologicamente inacabado” podem ajudar-nos a refletir sobre essas questões? As respostas nos mostram como as falsas dicotomias — corpo e mente, razão e emoção, força e sensibilidade — acabam presentes na nossa concepção de infância e educação, caracterizadas por uma “educação do corpo”, desenvolvida por uma “ortopedia pedagógica” justificadas por uma “pedagogia dos hormônios”.

A proposta é questionar o caráter biológico e social da construção da identidade de gênero na infância e desconstruir os conceitos tradicionalmente utilizados para a abordagem da infância e com os quais as crianças têm sido sistematicamente tematizadas nas ciências sociais.

2. Meu doutorado foi realizado em uma escola municipal de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo (FINCO, 2010). O objetivo foi observar e interpretar as interações entre professoras e crianças em geral e, especialmente, as crianças que transgridem os padrões de gênero que lhes são impostos, dando significados e estruturando suas experiências sociais. Trata-se de investigação qualitativa, de inspiração etnográfica, que envolveu quatro turmas de crianças de 3 a 6 anos e suas professoras e recorreu aos registros das observações em caderno de campo e às entrevistas realizadas com as professoras.

Como o conhecimento sobre o corpo adquire gênero? Como, em outras palavras, o social se materializa? Anne Fausto-Sterling (2000) observa como grande parte dos processos e resultados de pesquisas da área médica são simplistas. Aponta que é necessário um sistema interdisciplinar, de abordagem dinâmica, para estudar sexo, gênero e sexualidade. Como feminista e bióloga, seu conhecimento sobre a história da ciência levou-a a centrar-se na forma como a produção do conhecimento científico é influenciada pelas histórias enraizadas em práticas humanas, língua, política e cultura. Essa perspectiva contribui para a desconstrução de determinadas “verdades” que vêm sendo construídas quando falamos das diferenças entre meninos e meninas na infância.

Os fatos científicos não são universais, mas são sempre construídos dentro de um determinado contexto histórico e social. Como a nossa visão social tem mudado, também se vêm transformando as nossas opiniões científicas sobre a sexualidade e o corpo humano. As ideias de Foucault (1977) sobre disciplinas e regimes de verdade são também evidentes nos estudos de Fausto-Sterling. Foucault alegou que os constrangimentos estruturais das disciplinas formam nossa capacidade de olhar para o mundo. Ele também descreveu como os nossos conceitos de normalidade estão presentes na forma como construímos o conhecimento. De modo semelhante, quando afirma que a influência da normalidade no estudo da sexualidade e das identidades de gênero tem sido particularmente pernicioso, Fausto-Sterling argumenta que se manterão constrangidas as investigações sobre sexualidade e as identidades de gênero, enquanto nós continuarmos a aceitar o dualismo “mente e corpo”, no qual o corpo (natureza) é o fundamental precursor de comportamento. A pesquisadora defende uma perspectiva mais flexível sobre as identidades de gênero e sexualidade: aquela que não dá significado primário ou *status* aos genitais, mas permite ao indivíduo o direito de redefinir a sua identidade sexual. É necessário mudar a nossa perspectiva, ver a natureza e a cultura como sistemas indivisíveis e dinâmicos.

Para compreender como são tratadas as múltiplas diferenças de gênero no espaço da educação infantil, também é importante ressaltar os vestígios da história da nossa concepção de “hormônios sexuais” e como esse conceito foi aplicado à investigação sobre o sexo e as identidades de gênero. Em pesquisa recente, Bellenzani, Blessa e Paiva (2008) explicam que:

A natureza do sexo e seus hormônios explicariam comportamentos menos civilizados e definiriam a “natureza rebelde” de uma etapa universal do desenvolvimento humano não descrita até então: a adolescência. A verdade sobre essa sexualidade natural e normal definiria também “a” família natural e normal. “Famílias desestruturadas” (não-naturais), para usar a linguagem que se fala na escola ou nos serviços de saúde e de assistência social, explicariam desvios de comportamento a serem tratados ou prevenidos. (BELLENZANI; BLESSA; PAIVA, 2008, p. 63).

As diferenças entre homens e mulheres, porém, não podem ser explicadas pelo hormônio ou pelo corpo caloso. Nossos corpos são complexos demais para dar respostas claras sobre as diferenças sexuais, pois “[...] quanto mais procuramos uma base física para o ‘sexo’ mais claro fica que o ‘sexo’ não é uma categoria física pura.” (FAUSTO-STERLING, 2000, p.19). Os paradoxos inerentes a tais raciocínios continuam a rondar a medicina dominante, situando mais e mais os debates escolares e as bases do ativismo ao redor das identidades sexuais. Apesar do desenvolvimento tecnológico, insiste-se na polaridade e justifica-se a natureza binária. Essas ideias reforçam os tabus e os mecanismos de defesa impostos sobre uma prepotência biológica e médica, uma “pedagogia dos hormônios”, segundo Maria Cristina Cavaleiro (2009). A tradição ocidental, que separa o corpo e mente, materializa-se em diferentes disciplinas do conhecimento, resultando em uma certa “ortopedia pedagógica” (SAYÃO, 2008).

Se ser menina e ser menino fossem apenas construções biológicas, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tal. É perceptível que existem intensos esforços para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina — existe uma busca pelo desenvolvimento “normal” da masculinidade e da feminilidade. Há uma forte preocupação, na história dos estudos dos comportamentos masculinos e femininos durante a infância, com a necessidade de uma clara identidade de gênero, por se acreditar na “maleabilidade das identidades das crianças” pequenas. É necessário estar atento para como os resquícios das contribuições das áreas médicas, biológicas e psicológicas ainda estão presentes no imaginário das pessoas nos dias de hoje e influenciam na “educação do corpo”, como nos alerta Carmen Soares (1998).

As preferências e os comportamentos de meninas e meninos não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas. Ao buscar suas causas, encontraremos suas origens em reações automáticas, em

pequenos gestos cotidianos — cujos motivos e objetivos nos escapam — que repetimos sem ter consciência de seu significado, porque os interiorizamos no processo educacional. São preconceitos que não resistem à razão nem aos novos tempos e que continuamos a considerar verdades intocáveis, nos costumes e nas regras inflexíveis. “E todo preconceito impede a autonomia do ser humano, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato da escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real do indivíduo.” (HELLER, 1992, p.59).

Diante das opressões que as crianças sofrem, meninos e meninas podem deixar de exercitar habilidades mais amplas, deixar de experimentar, de inventar e de criar. O modo como estão sendo educados pode contribuir para tornarem-se mais completos ou, por outro lado, para limitar suas iniciativas e suas aspirações. Desse modo, veremos a seguir como algumas práticas educativas estão pautadas nas concepções biologicistas da constituição da identidade de gênero e da sexualidade das crianças.

MENINAS E MENINOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇOS DE CONFRONTO E CONVÍVIO COM AS DIFERENÇAS

São complexas as interações entre as crianças que transgridem as fronteiras de gênero e suas professoras na educação infantil (FINCO, 2010). Tomando-se como base concepções diferenciadas de criança e infância, com o desafio de construir instrumentos de investigação adequados para pesquisar a cultura infantil, sua produção e as condições, partindo da concepção de criança como um indivíduo capaz, produtor de cultura, portador de história, realizei minha pesquisa, considerando que a criança pensa e concebe o mundo, representa o seu próprio universo, não é uma miniatura do cosmos adulto, segundo Walter Benjamin (1984). Bem ao contrário, a criança é um ser humano capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e de mando. 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, perceber os diferentes poderes utilizados nas negociações cotidianas, e compreender os processos institucionais e socializantes que a crianças vivencia no ambiente da educação infantil. (THORNE, 2002; CORSARO, 2005).

A construção social da infância aponta um novo paradigma de estudos para a compreensão do papel ativo da criança e possibilita perceber que há realidades

sociais que só podem ser descobertas, apreendidas e analisadas a partir do ponto de vista das crianças e de seus universos específicos. Com Corsaro (2005), entendendo que a pesquisa etnográfica com crianças, em uma perspectiva sociocultural, é uma possibilidade.

Utilizei o gênero como categoria de análise para observar as diferentes formas de como se relacionam meninos e meninas. Isso implicou conhecer, saber mais sobre as diferenças sexuais, compreender como são produzidas pelas culturas e sociedades nas relações entre homens e mulheres. Como nos diz Scott (1995), o gênero pode ser entendido como a “organização social da diferença sexual”, 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.

Desse modo, esta reflexão aborda como 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. Revela como se constroem as práticas de desencorajamento frente às expectativas de gênero, a constituição de um poder disciplinar heteronormativo na infância e seus reflexos nas práticas cotidianas na educação infantil. As professoras 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 correspondam às características mais desejáveis para o masculino e para o feminino:

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 Maria*)³.

3. Com o objetivo de preservar as identidades das professoras envolvidas na pesquisa foram utilizados nome fictícios.

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 Ana*).

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 Miriam*).

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 cuidadas, se preocupam com detalhes. Elas se preocupam com o que eu vou achar do trabalho delas, os meninos não estão nem aí. (*Professora Sara*).

A educação infantil busca identificar padrões de normalidade quanto ao desempenho das crianças e estabelecer regularidades para a orientação da prática dos educadores. Ao se considerar a criança 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 (1993). 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 das instituições de educação infantil, 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.

Esse conjunto de expectativas e regras faz com que a criança pequena que transgride 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. Assim, cada criança que transgride é entendida como 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.159).

Foram escolhidos relatos de casos de transgressões das fronteiras de gênero e as percepções sobre cada um deles. Os casos, do “menino que se veste de noiva” e da “menina que usa tênis de dinossauro” são exemplos de vozes que ainda não emudeceram (BENJAMIN, 1984), de corpos que escapam das 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 como Pedro, ele poderia falar que iria se casar com a Julia, 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 Sara*).

Essas crianças, ao transgredirem as fronteiras, introduzem elementos de instabilidade, tensão e crise. São esses meninos e meninas que colocam em cheque determinadas concepções, que por longo tempo foram naturalizadas. Os sentimentos de angústia e dúvida experimentados pelas professoras na relação com essas crianças são evidências do caráter dinâmico e complexo dessa relação.

No convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas ou meninos e vivenciam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança (FARIA; FINCO, 2011). Meninas e meninos participam dos processos de mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea. E as diferenças que as crianças nos mostram são elementos importantes para compreendermos os modos como as infâncias contemporâneas são construídas. Talvez o estranhamento a essas diferenças e esse olhar desconfiado apresentados pelas professoras sejam o primeiro passo em direção a um movimento de interpretação e de desnaturalização de algumas crenças sobre meninos e meninas, e possa fazer com que algumas certezas sejam desfamiliarizadas e desconstruídas.

MENINOS E MENINAS CRUZANDO AS FRONTEIRAS

O gênero, a condição social pela qual somos identificados como homens ou mulheres, e a sexualidade, a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais, tornaram-se duas coisas inextricavelmente vinculadas. O resultado disso é que o ato de cruzar a fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado (isto é, aquilo que é culturalmente definido como apropriado) parece, algumas vezes, a suprema transgressão (WEEKS, 1999).

Ao lado do reconhecimento dos dois tipos de identidades, a de gênero e a sexual, é também importante e possível entender que essas são plurais e estão em constante transformação.

Na compreensão das professoras, é na pré-escola que a criança “forma seu caráter” e “forma sua moral” e nesse processo a identidade de gênero das crianças é entendida

como “uma identidade maleável”; e, por isso, quando estão fora dos padrões, é necessário, segundo a fala de uma das professoras “*ir levando para o outro lado*”:

Eu acho que a professora de pré-escola tem um importante papel. Acredito muito na nossa responsabilidade, porque é nesta idade pré-escolar que está se formando o caráter, a moral. Acho que o jeito que eu lido com as crianças, vai deixar algo neles. (Professora Sara).

Já tive menininho que queria passar esmalte, queria passar batom, entendeu, já tinha uma tendência para isso, na sexta-feira as meninas traziam estojo de maquiagem, esmalte e ele passava, ia para casa pintado, com esmalte, era tranquilo, na escola eu deixava, achava que ia passar, mas chegou uma hora que eu chamei o pai. Ele tinha uma tendência muito grande, isso já dá pra ver na pré-escola. (Professora Maria).

A autenticidade, aquilo que é próprio da infância, é entendida como diferença e divergência, sendo patologizada, como uma forma de ameaça futura. Nesse sentido, para algumas teorias, a infância é uma fase, um momento passageiro. Quando se fala em criança, estaria em questão ou o passado do adulto ou a projeção de futuro. O estatuto social da criança é deslocado do presente para o passado ou o futuro, pois sua referência é o universo adulto e o ser adulto (JENKS, 2002). A questão que se coloca é o fato de que a constituição da identidade acontece ao longo da vida e não somente em uma determinada fase da infância; porém, o que pudemos perceber no decorrer dessa pesquisa é que o período da infância, em contextos educativos de instituições infantis, possui características essenciais para vivenciar experiências de vidas diferenciadas, que compõem o processo de construção das identidades.

A polêmica causada pela transgressão das crianças era amenizada quando as crianças brincavam também em diferentes brincadeiras e com as mais diversas crianças do grupo. O que realmente incomodava e preocupava as professoras era a insistência e a constância das transgressões pelas crianças: o que fazer quando o interesse pelas brincadeiras e objetos “que não lhes pertenciam” não fossem “um interesse passageiro”, quando fossem uma “*coisa de ser*”? “*O que fazer quando a diferença não desaparece?*” O que fazer diante desses corpos que traçam linhas de fuga, que insistem em escapar, transgredir as fronteiras de gênero?

As modernas sociedades ocidentais fixaram das características “básicas” da masculinidade e da feminilidade com base nos aspectos biológicos. A normalização

da dicotomia homens versus mulheres acabou por fundar a forma de pensamento segundo a qual há um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino, há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são entendidas como adequadas, “naturais”, apropriadas, etc. para as mulheres ou para os homens. A tendência com relação a muitas dessas características é percebê-las quase como uma extensão da “natureza” de cada sexo. (LOURO, 1992).

A cristalização dos papéis masculinos e femininos no dia-a-dia das instituições de educação infantil leva à produção da menina e do menino “legítimos” ou “normais” e, conseqüentemente, à classificação e à hierarquização das diferentes práticas que acabam por criar a distinção entre os comportamentos anormais e os normais. Dessa classificação emerge a divisão rígida relacionada à futura identidade sexual da criança. Faz-se necessário problematizar a dissociação entre as identidades de gênero e as identidades sexuais, uma vez que ambas se inter-relacionam e são concomitantes. No entanto, a tendência a estabelecer uma relação direta entre gênero e sexualidade é o que, primordialmente, precisa ser questionado.

O que poderemos ver, com os dados da pesquisa, é que ultrapassar a fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado parece, algumas vezes, suprema transgressão, e isso precisa ser controlado e normatizado por algumas estratégias. As relações entre professoras e crianças mostraram muitas vezes o esforço de sujeição de meninos e meninas.

Máscula, abrutalhada, agressiva. Afeminado, delicado, dengoso. Essas são marcas atribuídas aos corpos que escapam. São gestos ambíguos para uma instituição que possui, intrinsecamente, uma organização que atua definindo, em seus espaços e tempos, símbolos do que significa ser feminino e ser masculino.

Outra relação conflitante identificada pelas professoras ocorria quando os meninos preferiam ficar ou brincar a maior parte do tempo com outras meninas, ao invés de estarem com outros meninos. Estar a maior parte do tempo com meninas ou brincar sempre com elas atribuía-lhes características “afeminadas” como “*jeitinho de falar*”, ou ser mais “*sossegado*”:

Eu tive um menino que tinha comportamento de menina. Ele só brincava de boneca, ele tinha todos os jeitinhos de menina, o jeitinho de falar, a voz era assim... Aí eu chamei os pais para conversar, ele tinha 4 para 5 anos, aí a mãe explicou que ele era o caçula de uma família só de meninas. Ele tinha três irmãs, uma com 10, uma com 12 e uma com 14, e elas faziam todas as vontades dele, e que ele fazia automaticamente tudo que elas

mandavam. Então ele tinha como referência só as meninas. O pai era um motorista de ônibus que pouco tinha contato com o filho, porque, quando ele chegava, o filho já estava dormindo e, quando o filho vinha para a escola, ele estava em casa, então eles tinham pouco contato. Mas eu orientei porque elas estavam interferindo na vida deste menino. (*Professora Gilda*).

Tive meninos com lado afeminado mais afluído, que só brincava com meninas, com brincadeiras de meninas. E a gente até falava, vai brincar com seus amigos, mas ele estava sempre com as meninas, era sempre assim. Ele tinha um jeito diferente dos outros meninos, era desligado, era mais sossegado. Ele era adotado, ele ficou no orfanato até três anos e meio, tinha bastante lembrança disso, agora eu não sei se isso tinha relação ou não. (*Professora Gilda*).

O estranhamento frente a esses meninos e a meninas que insistiam em ultrapassar as fronteiras de gênero não permitia que as professoras enxergassem o brincar como uma atividade em si, pelo simples prazer de brincar. Para elas essa forma de brincar, este “*jeito de ser*”, acabava sendo justificado por “*maus exemplos*” dentro da família ou pela ausência de um modelo de família, o que não era adequado para a criança.

O que podemos ver é um processo de socialização de gênero, que possibilita experiências corporais marcadas por uma relação desigual, marcadas pela condição de menina e de menino. Assim, os diferentes jeitos de ser criança com “*trejeitos diferentes*” são indicações que sugerem uma razão da existência de tantas pedagogias que voltadas para uma “*educação do corpo*” que busca civilizá-lo, “*sexualizá-lo*”.

Considerar as “*feminilidades*” e “*masculinidades*” como não bipolares, mas como “*dimensões independentes, relativamente separadas*” e profundamente relacionais torna-se essencial para desenvolver uma visão mais complexa e dinâmica acerca dos processos sociais que intervêm na construção dos gêneros. Afinal, é a vivência nas “*fronteiras de gênero*” que marca e reforça as diferenças e as separações entre grupos (FERREIRA, 2002).

É bastante comum utilizar o sexo como critério de organização na educação infantil. Meninas e meninos são ensinadas/os a gostar de coisas diferentes, a “*saber fazer*” coisas diferentes, a serem competentes ou hábeis em tarefas ou funções distintas. Essas preferências, essas habilidades e esses saberes conformam seus corpos e os envolvem, expressando-se através deles. No corpo da menina e no corpo do

menino inscrevem-se formas diferentes de perceber, de movimentar-se; formas diferentes e geralmente opostas de comportar-se, de expressar-se, de preferir.

Assim, o poder disciplinar heteronormativo alastra-se gradativamente sobre o conjunto das relações sociais. Essa relação de poder trata de várias técnicas que passam a ser utilizadas nas práticas educativas que têm por alvo principal o direcionamento do corpo. O controle e a normatização dos corpos de meninos e meninas conta, além das diferentes formas do poder disciplinar, com uma prática muito sutil, mas cotidiana, que é o controle das individualidades. O poder disciplinar (FOUCAULT, 1977) atrelado à heteronormatividade assegura a ordenação das “multiplicidades humanas” em relação às identidades de gênero. Ele se volta para o controle da produção e das individualidades, do funcionamento do poder e da disciplina para o ordenamento ou direcionamento da conduta humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa discussão traz à tona alguns paradoxos e dilemas destacados pela ambivalência das atitudes sociais dos adultos perante a infância, sobretudo no que diz respeito à relação entre o que queremos para nossas crianças e as realidades em que algumas delas são inseridas. Os adultos gostam da espontaneidade das crianças, mas estas têm as suas vidas cada vez mais organizadas. “Os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia, mas a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controle, disciplina e organização.” (JENKS, 2002, p.16).

Os paradoxos, ambiguidades e contradições encontradas nas relações investigadas são sinais de um movimento de mudanças e de transformações. Porém, não foi possível deixar de acreditar que o espaço da educação infantil oferece uma condição especial para a reflexão das questões de gênero e também para a realização de mudanças. Como ensina a experiência italiana, o espaço de educação infantil é um “laboratório natural” (BONDIOLI; MANTOVANI, 2003), ideal para estudar e promover as trocas articuladas e construtivas entre os coetâneos. O desafio consiste, então, em investigar as relações sociais e ler a sociedade sob a ótica individual da criança. Um exercício de troca de ótica (QVORTRUP, 2005).

Enfrentamos o desafio de tentar compreender os desejos e as lógicas de meninos e meninas, e de usar essas informações em seu favor, para que diferenças se explicitem sem que sejam transformadas em desigualdades. Como resultado desse processo,

ampliamos o nosso entendimento sobre diversos aspectos das complexas e intrincadas relações de gênero na infância. Embora estudos das Ciências Sociais tenham demonstrado uma “crítica e sistemática desmistificação” das ideologias dominantes do capitalismo em relação à classe social, do colonialismo em relação à raça e do patriarcado em relação ao gênero, até agora “a ideologia do desenvolvimento tem se mantido relativamente intacta no que diz respeito à infância.” (JENKS, 2002, p.122).

Romper com esses modelos hegemônicos, medos e preconceitos presentes na educação de meninos e meninas não é uma tarefa fácil. Precisamos de alguma forma repensar a preponderância desse modelo hegemônico de vida (de ser), questionando-nos a que perspectiva tal modelo corresponde e com que interesses, para a partir daí “forjarmos asas” que nos permitam escapar a toda essa homogeneização a partir da qual fomos produzidos e com a qual estamos acostumados (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006).

É preciso trabalhar pela aceitação da pluralidade das identidades humanas, das formas de ser menino e de ser menina, pois a “[...] pluralidade não é uma parada temporária no caminho para a perfeição ainda não atingida, mas o elemento constitutivo da existência” (DAHLBERG, 2003, p.37) e, acrescentaria, da própria construção de novos direitos e novas políticas.

Duvidar, questionar e desconstruir tais formas dicotômicas de pensamentos, nos darão oportunidades de refletir sobre a construção de pedagogias descolonizadoras, ou seja, de buscar a construção de uma pedagogia da infância que favoreça desvendar as origens das desigualdades, desde as primeiras relações, na infância, sobre a construção de pedagogias que fujam das amarras generificadas dos nossos medos e preconceitos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, C.. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). *Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2006.
- BELLEZZANI, R.; BLESSA, C.; PAIVA, V. *Scripts em cena: HIV e mercado sexual no contexto turístico. Psicologia em Estudo*, v.13, n.4, p.653-662, 2008.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a cultura*. Campinas: Summus, 1984.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (org.). *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

- CAVALEIRO, M. C. *Feminilidades homossexuais no ambiente escolar: ocultamentos e discriminações vividas por garotas*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n.91, p.443-464, maio/ago. 2005.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FARIA, A. L.; FINCO, D. *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FAUSTO-STERLING, A. *Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality*. New York: Basic Books, 2000.
- FERREIRA, M. M. *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2002.
- 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 (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- JENKS, C. Constituinte a criança. *Educação, Sociedade e Culturas* — Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Portugal, n. 17, 2002.
- LOURO, G. L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.6, p.53-67, 1992.
- NARODOWSKI, M. *Infância e poder: a confrontação da pedagogia moderna*. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- QVORTRUP, J. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, P; JAMES, A. (Org.). *Investigação com crianças: Perspectivas e Práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.
- SAYÃO, D. T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? *Revista Eletrônica de Educação* — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos São Carlos, , v.2, n.2, 2008.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, jul./dez. 1995.
- SOARES, C. L. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.
- THORNE, B. From silence to voice: bringing children more fully into knowledge. *Childhood*, London, SAGE Publications, v.9, n.3, p.251-254, 2002.
- WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado. Pedagogias das sexualidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Recebido em 20 de maio de 2013 e aprovado em 15 de julho de 2013.