

Patrícia do Nascimento Campos

“Menino não brinca de boneca! Só brinca de carrinho”: Educação Intercultural e a Perspectiva de Gênero na Educação Infantil

Monografia

Departamento de Educação
Curso de Especialização em Educação Infantil

Rio de Janeiro
Março 2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas em Creches e Pré-escolas

“Menino não brinca de boneca! Só brinca de carrinho”: Educação
Intercultural e a Perspectiva de Gênero na Educação Infantil

Patrícia do Nascimento Campos

Orientadora: Cristina Carvalho

Rio de Janeiro
Março 2013



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Curso de Especialização em Educação Infantil:
Perspectivas em Creches e Pré-escolas

Patrícia do Nascimento Campos

“Menino não brinca de boneca! Só brinca de carrinho”: Educação
Intercultural e a Perspectiva de Gênero na Educação Infantil

Monografia apresentada ao
Departamento de Educação
da Pontifícia Universidade
Católica do Rio de Janeiro
como requisito parcial à
obtenção do título de
Especialista em Educação
Infantil, pela conclusão do
curso de Especialização em
Educação Infantil -
Perspectivas de Trabalho
em Creches e Pré-Escolas.

Rio de Janeiro
Março 2013

Todo o falso dilema da igualdade *versus* a diferença cai, desde o momento em que já não temos uma entidade homogênea “mulher” confrontada com outra entidade homogênea “homem”, mas uma multiplicidade de relações sociais nas quais a diferença sexual está construída sempre de diversos modos, e onde a luta contra a subordinação tem que ser estabelecida de formas específicas e diferenciais. A pergunta sobre se as mulheres têm que se tornar idênticas aos homens para serem reconhecidas como iguais, ou se têm que afirmar sua diferença a custo da igualdade, aparece como pergunta sem sentido uma vez que as identidades essenciais estão sendo questionadas.

Chantal Mouffe

Resumo

O presente trabalho tem como projeto amplo conhecer as práticas educativas onde estão baseadas as relações entre meninos e meninas no contexto da Educação Infantil. Pautome nos Estudos Culturais e de Gênero, para analisar os aspectos históricos, sociais e culturais da relação entre o masculino e o feminino e sua relação com a escola, reconhecendo a perspectiva intercultural de educação como meio para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática. Reflito sobre as práticas escolares responsáveis por produzir e demarcar os papéis de sexo/gênero nos sujeitos que delas participam, a fim de problematizar as representações que se apoiam nas características biológicas para justificar diferenças, desigualdades e posicionamentos sociais distintos para homens e mulheres. Por fim, apresento e analiso um estudo realizado no contexto da Educação Infantil de uma escola particular localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

Sumário

Introdução -----	5
Capítulo 1 – A Historiografia do Gênero-----	10
1.1. A emergência do Gênero -----	10
1.2. O conceito da palavra Gênero -----	11
1.3. A construção dos gêneros -----	14
Capítulo 2 – Aspectos sobre a formação da identidade de gênero-----	19
2.1. Identidade e Gênero: (re)construção, desconstrução -----	19
2.2. O papel da linguagem no processo de construção da(s) identidade(s)-----	22
2.3. Questionando Masculinidade(s) e Feminilidade(s)-----	25
Capítulo 3 – Relações de Gênero no contexto da Educação Infantil -----	27
3.1. Contextualizando o campo de pesquisa -----	27
3.2. Relações de Gênero no contexto do Maternal -----	28
Considerações finais -----	33
Referências bibliográficas -----	39

Introdução

Nas escolas brasileiras, geralmente, meninas e meninos estão juntos. Prática tão comum que quase nos parece “natural”. Um arranjo inquestionável, a respeito do qual não há o que estranhar. Será?

Neste trabalho, adotarei gênero como tema de pesquisa por desejar pensar aspectos das práticas escolares, especificamente na educação de meninas e meninos, que não seriam percebidos sem essa apropriação. Trata-se de contribuir para um questionamento nos fundamentos dos estudos sobre educação, ao se tomar como base as relações de gênero.

Esporadicamente surgem estudos ostentando que os homens têm mais neurônios que as mulheres. São divulgadas pesquisas que atestam diferenças entre o cérebro feminino e masculino ou estudos que explicam características peculiares de cada sexo, como a impetuosidade nos meninos e a fragilidade nas meninas. Há pesquisas que atestam que os meninos precisam de mais ordem e ora revelam que as meninas carecem de mais autoridade (Aquad, 2006, p.13-14). Em resumo, são muitos os meios de comunicação e informação que procuram provar o motivo das desigualdades entre homens e mulheres, entre meninos e meninas.

No entanto, não existe uma técnica amparada por dados científicos que dê conta da educação de um indivíduo. Educar homens e mulheres para uma sociedade democrática e igualitária requer reflexão coletiva, dinâmica e permanente.

Intrigada com tais aspectos e refletindo sobre o meu papel enquanto professora de meninos e de meninas, a motivação pelo tema nasce da experiência vivenciada no Grupo de estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC)¹ da PUC-Rio, através das discussões sobre diversidade cultural, educação brasileira e interculturalidade, atrelada à minha trajetória acadêmica, primeiramente no Curso de Pedagogia da PUC-Rio, e posteriormente, de forma mais aprofundada, no Curso de Especialização em Educação Infantil da mesma universidade.

Notamos que a escola ainda se apresenta como espaço fechado às questões das diferenças, especialmente quando se tratam de questões de identidade socialmente marginalizadas. Os estudos acadêmicos sobre desigualdade de gênero têm revelado que

¹ O grupo é coordenado pela Professora Vera Candau e o Professor Marcelo Andrade; e tem como finalidade o desenvolvimento de estudos e pesquisas de caráter interdisciplinar, privilegiando como temática central as relações entre educação e cultura(s) em diferentes espaços educativos.

o lugar social que ocupa cada um dos sexos não é o mesmo e depende do espaço, da construção histórica e cultural do corpo, da sensibilidade, das atividades e das aprendizagens de homens e mulheres. Trata-se de um discurso tão poderoso que atravessa os tempos e os lugares de uma maneira que parece natural até para aquelas que neste processo são discriminadas, as mulheres.

Portanto, falar de desigualdades entre os gêneros é situar o debate em todas as relações sociais, inclusive as escolares e acadêmicas. Afinal, qual o compromisso da educação com a igualdade de gêneros? Como a escola pode contribuir para uma sociedade mais democrática e menos sexista? Parece cada vez mais consensual que a escola deva preparar seus alunos e alunas para a cidadania, contribuindo com a formação de sujeitos éticos e responsáveis. Logo, por desejar contribuir para a construção de uma educação democrática e igualitária, pretendo também analisar os aspectos históricos, sociais e culturais da relação entre o masculino e o feminino no contexto da Educação Infantil. Persigo, dessa maneira, o objetivo de reconhecer as práticas escolares responsáveis por produzir e demarcar os papéis de sexo e gênero nos sujeitos que delas participam.

Considero importante estudar as relações de gênero e educação, no contexto da Educação Infantil e dentro de uma perspectiva intercultural, porque ainda se verifica a escassez de pesquisas que articulam gênero e práticas pedagógicas envolvendo crianças de 0 a 6 anos. Rosemberg (2001) destaca raríssimos estudos que contemplam o lugar da infância na construção social das relações de gênero em âmbito educacional. A autora estudou a produção apresentada, nos últimos anos, nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisas em Pós-Graduação em Educação (ANPED) e constatou apenas 3% sobre estudos de gênero. Dentre as pesquisas apresentadas, Rosemberg (idem) chama atenção para a quantidade de trabalhos que apresentam a *auto-referência e o adultocentrismo* dos estudos sobre a mulher e relações de gênero, ou seja, mulheres adultas estudam mulheres adultas. O foco, portanto, continua sendo a mulher adulta ou as relações de gênero sob a ótica da vida adulta.

Desde muito cedo é forjado um projeto de socialização diferente para meninos e meninas. Esse projeto é pautado em sistemas de significação que ensinam os papéis que meninos e meninas devem desempenhar na nossa sociedade: comportamentos, brincadeiras, vestuários, desejos, valores, atitudes, prazeres, entre outros atributos

sociais que, ao serem inscritos nos corpos dessas crianças, definem suas identidades de gênero.

Por outro lado, ao enfatizar o caráter construído dos gêneros, não pretendo negar a materialidade biológica dos corpos, tão pouco argumentar que ela seja menos importante, mas sim buscar problematizar as representações que se apoiam nas características biológicas para justificar diferenças, desigualdades e posicionamentos sociais distintos para homens e mulheres.

Por esta razão, defendo no meu trabalho uma proposta de educação intercultural que tem por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social (Candau, 2002). Uma educação que atua na dinâmica da diversidade cultural presente no cotidiano escolar e promove a valorização da diferença e a inter-relação de diferentes grupos socioculturais, agindo na contramão dos discursos e práticas constituídas por relações de poder.

Segundo Louro (2008), a escola não apenas transmite conhecimentos e não apenas os produz, mas também “fabrica” sujeitos e produz identidades de gênero. Todavia, é necessário reconhecer que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade. Se admitirmos, portanto, que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão, e se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente, que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e por fim, se não concordamos com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

Afinal, é “natural” que meninos e meninas se separem na escola para os trabalhos de grupos e para a formação de filas? É preciso aceitar que “naturalmente” a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles e elas se “misturem” para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão “características” de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar meninos e meninas com critérios diferentes? Como professoras de Educação Infantil, precisamos aceitar que os meninos são “naturalmente” mais agitados e curiosos do que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, devemos nos “preocupar”, pois isso é indicador de um “desvio” de comportamento?

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e o sentido que nossas crianças dão ao que aprendem. É preciso, também, problematizar as teorias que orientam o nosso trabalho. Temos que estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.

Para tanto, fundamento minhas discussões a partir do campo teórico dos Estudos Culturais, pelo viés de suas vertentes pós-estruturalistas. Essa corrente entende o conceito de gênero como uma construção sócio-histórica das distinções baseadas no sexo, o que vale dizer que a masculinidade e a feminilidade não são constituídas propriamente pelas características biológicas, mas são resultado de tudo o que se diz ou se representa dessas características.

A metodologia seguida no presente trabalho se vale de uma breve revisão bibliográfica de autores que exploram os temas de gênero, infância e interculturalidade no contexto escolar, bem como observações sobre o cotidiano de uma escola particular, de Educação Infantil, localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

Devido à natureza das questões optei pelo desenvolvimento de uma pesquisa na perspectiva de uma abordagem qualitativa, já que para Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do produto e tem como proposta descrever a perspectiva dos atores.

Para analisar a vida, a cultura e a socialização de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil e assim penetrar no seu dia-a-dia, considerei importante desenvolver um estudo de inspiração etnográfica, devido à complexidade da realidade e para a apropriação de aspectos simbólicos e culturais presentes na dinâmica da escola, inserindo-me no cotidiano escolar dessas crianças de modo a compreender, a partir de suas experiências, seus modos de ser, viver e relacionar-se com seus/suas colegas e professores/as, tendo como foco de análise a construção das identidades de gênero.

Essa monografia está estruturada em três capítulos: no primeiro capítulo busco refletir sobre o conceito de gênero numa perspectiva histórica, social e cultural. No segundo capítulo discuto sobre alguns aspectos da formação da identidade de gênero na

criança pequena. No terceiro capítulo, trago o estudo de inspiração etnográfica realizado com crianças de três anos.

Á guisa de Considerações Finais, apresento as percepções sobre a pesquisa, procurando fazer uma síntese do que o estudo se propôs a partir das questões enfatizadas.

Capítulo I

A Historiografia do Gênero

1.1. A emergência do gênero

O termo gênero tem sido utilizado como questionamento dos papéis sexuais destinados aos homens e às mulheres. Falar em gênero, em vez de falar em sexo, significa dizer que a condição das mulheres e dos homens não está determinada pela natureza ou pelo sexo biológico, mas sim, que é resultado de uma construção social, cultural e política.

É curioso observar o caso das mulheres, pois elas ainda assumem, representam e reproduzem os estereótipos caracterizados pela diferença socialmente estabelecida entre os sexos. Apesar serem as maiores responsáveis, nas famílias, pelos primeiros cuidados das crianças e se ocuparem, de maneira predominante do ensino, principalmente na Educação Infantil e nas séries iniciais do fundamental, muitas não conseguem realizar um trabalho de desconstrução desses papéis sociais na perspectiva de eliminar, através do cuidado e da educação das crianças, o machismo presente em nossa sociedade. Portanto, considero importante, neste capítulo, analisar quais discursos e práticas sociais garantem que as mulheres confirmem as representações dominantes da diferença entre os sexos, perpetuando o processo de submissão social das mesmas. Enfrentar o silêncio sobre as diferenças entre os sexos e os gêneros no currículo escolar exige, nesta perspectiva, historicizar a construção do masculino e do feminino; reconhecer as práticas discursivas que construíram a suposta natureza feminina e masculina, bem como o lugar social esperado para cada sexo/gênero. Historicizar significa, aqui, desconstruir o discurso para reconstruí-lo em bases mais igualitárias, pois se ele é uma construção histórica, se nem sempre foi assim, então, podemos pensar e fazer diferente do que vem acontecendo e do que acontece hoje. Percebo que é nesta perspectiva que se situam os principais estudos sobre gênero e educação hoje.

1.2. O conceito da palavra gênero

Desde 1975, quando a ONU instituiu o Ano Internacional da Mulher² e dedicou a década à superação das desigualdades entre os gêneros, o mundo tem voltado seu olhar para essa temática e muitas ações têm se efetivado na tentativa de contribuir para a extinção dessa desigualdade que tem a violência como uma de suas consequências mais radicais. No mundo inteiro, políticas públicas e iniciativas privadas tentam a promoção da igualdade de direitos e a equidade de gênero, entendidas como um passo fundamental para a verdadeira democracia.

No início dos anos 80, teóricas feministas forjaram o conceito de gênero para dar conta da entrada das mulheres no domínio público do trabalho, educação, política, entre outros campos. A categoria gênero começou a ser utilizada para denunciar a discriminação que a mulher sofria em todos os níveis. Nesta perspectiva, num primeiro momento gênero foi sinônimo de mulher³.

A história do gênero teve o objetivo principal de introduzir na história global a dimensão da relação entre os sexos, com a certeza de que esta relação não é um fato natural, mas uma relação social construída e incessantemente remodelada. Relação esta que produz saberes, como toda visão nova sobre o passado, e categoria de análise que permite reescrever a história levando em conta o conjunto das relações humanas.

Dessa maneira, “gênero” tem sido o termo utilizado para teorizar as questões da diferença sexual, questionando os papéis sociais predominantes destinados às mulheres e aos homens. A categoria de gênero não se constitui numa diferença universal, mas permite entender a construção e a organização social da diferença sexual. A história das mulheres e a história do conceito de gênero estão interligadas, mas este se situa no campo relacional, porque só se concebe mulheres se elas forem definidas em relação aos homens.

Joan Scott (1995, p.15), idealizadora do conceito de gênero como categoria útil de análise histórica, afirma:

² Ver em COLLING, 2009.

³ Hoje os estudos sobre a masculinidade estão muito avançados, demonstrando, na prática, que os estudos de gênero compreendem os dois gêneros, masculino e feminino. Se a mulher é o efeito, o resultado de práticas discursivas e não discursivas, da mesma maneira é o homem.

Por gênero me refiro ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se relaciona simplesmente às ideias, mas também às instituições, às estruturas, as práticas cotidianas como aos rituais, e tudo o que constitui as relações sociais. O discurso é o instrumento de entrada na ordem do mundo, mesmo não sendo anterior à organização social, é dela inseparável. Segue-se, então, que o gênero é a organização social da diferença sexual. Ele não reflete a realidade biológica primeira, mas ele constrói o sentido desta realidade. A diferença sexual não é a causa originária da qual a organização social poderia derivar; ela é antes, uma estrutura social móvel que deve ser analisada nos seus diferentes contextos históricos.

Ser homem e ser mulher é uma construção simbólica implicada nos discursos que configuram os sujeitos, as identidades. Neste sentido, é necessária uma perspectiva crítica que desmonte os estereótipos universais e os valores tidos como inerentes às naturezas masculina e feminina.

A ideia de gênero, diferença de sexos baseada na cultura e produzida pela história, secundariamente ligada ao sexo biológico e não ditada pela natureza, tenta desconstruir o suposto padrão universal entre homens e mulheres e demonstrar a sua historicidade. São as sociedades, as civilizações que conferem sentido à diferença sexual, portanto, não há uma verdade absoluta na diferença entre os sexos, mas um movimento para dar-lhe sentido, interpretá-la e cultivá-la.

A teoria dos gêneros enfatiza o aspecto relacional e reivindica a utilização do gênero como categoria histórica necessária para realizar qualquer tipo de investigação. O importante para esta teoria é a distinção entre gênero e sexo, pois o gênero é a expressão culturalmente determinada da diferença sexual, enquanto o sexo representa uma “categoria biológica”. O gênero como categoria social analisa a organização desigual e discriminatória da sociedade segundo os órgãos sexuais reprodutores dos indivíduos, ou seja, macho e fêmea. O sexo não estabelece necessariamente uma relação com o social. Tal relação é dada pelo gênero, enquanto construção sociocultural.

O dualismo platônico, que separava mente/corpo, razão/emoção, homem/mulher, foi a base de todo o pensamento ocidental e serviu como racionalização do exercício do poder expresso nas relações entre senhor/escravo, homem/mulher, opressor/oprimido, entre outros. O modo como percebemos os gêneros também pressupõe oposição e polaridade. O feminino, na maioria das vezes, está associado à passividade, meiguice, delicadeza e cuidado. O masculino, por sua vez, está associado à agressividade, força, coragem e racionalidade. Como em todos os pares duais, a maioria das características de um está ausente no outro.

A polarização entre o privado e o público ocupa um lugar de destaque na história das mulheres. Segundo Pateman (1996), tal dicotomia é uma característica universal, transhistórica e transcultural à existência humana. A crítica da autora se refere, principalmente, à oposição e à separação entre as duas esferas. Atualmente a discussão centra-se não somente na separação entre o espaço público e o espaço privado, mas na hierarquização dotada a cada um dos espaços e na produção da importância política ao espaço público. A lógica de tal separação, a incorporação do saber e do poder em uma esfera e o desmerecimento e a desqualificação de outra são questões que se apresentam no centro das discussões.

O feminino caracterizado como natureza, emoção, amor, intuição é destinado ao espaço privado; ao masculino destina-se a cultura, a política, a razão, a justiça e o poder, relacionados ao espaço público. Essa dicotomia constitui uma oposição desigual entre homens e mulheres, caracterizando a sujeição das mulheres aos homens dentro de uma ordem aparentemente universal e igualitária.

A separação entre o público e o privado deve deixar de estabelecer domínios diferenciados quanto ao gênero e à importância social. Sem mudanças na vida pessoal e doméstica não poderá haver mudanças na vida política, porque os problemas da vida privada das mulheres são também problemas políticos.

Se as mulheres haverão de participar plenamente, como iguais, na vida social, os homens haverão de compartilhar por igual na educação dos filhos/as e outras tarefas domésticas. Enquanto as mulheres forem identificadas com este trabalho “privado”, seu status público sempre será debilitado. Esta conclusão não nega – como se pode deduzir – o fato biológico de que são as mulheres, e não os homens, as que parem as criaturas; o que nega é o suposto patriarcal em virtude do qual o fato natural pressupõe que unicamente as mulheres podem criá-las [...] isto pressupõe algumas mudanças radicais na esfera pública, na organização da produção, no que entendemos por “trabalho” e na prática da cidadania (Pateman, 1996, p. 51).

Para Perrot (2005), o espaço público, por oposição ao privado, designa o conjunto dos direitos e deveres que definem a cidadania e constrói a política como o coração da decisão e do poder. A luta das mulheres pela sua inclusão na categoria de “*cidadãos*”, ou melhor, “*cidadãs*”, tanto na defesa do sufrágio universal quanto no ataque à sua minoridade civil, que as transformavam em propriedade privada de seus pais e maridos é um exemplo concreto da dicotomia entre o público e o privado. Se o homem era

caracterizado como único provedor, por exemplo, isto hoje não mais acontece como há algumas décadas.

Segundo dados estatísticos, milhares de lares brasileiros são chefiados e mantidos somente por mulheres. E este tem sido o motivo alegado para diversos casos de violência contra a mulher. O avanço do movimento feminista que permitiu à mulher disputar vagas em empregos antes proibidos a coloca, muitas vezes, como a concorrente dos homens no mundo do trabalho.

A tentativa de desqualificação do feminino tem efeitos também na remuneração. Como os homens seriam os únicos provedores, o trabalho feminino foi sempre visto como algo subalterno, de menos importância, como mero complemento da renda familiar, por isto merecedor de menores salários. Os considerados “serviços de mulher”, como a enfermagem, o magistério e a assistência social, ainda são mal remunerados, talvez devido a esta visão social sobre o trabalho exercido majoritariamente pelas mulheres. Assim, enfermeiras, pedagogas e assistentes sociais são vistas como trabalhadoras de segunda categoria, independente da relevância social de tais profissionais.

Homens e mulheres, papéis construídos historicamente, com delimitações de funções sociais e sexuais, com profissões adequadas a cada sexo, com comportamentos permitidos a cada um, chegam à escola. A escola recebe mulheres e homens que vivem no cotidiano das relações de desigualdade entre os gêneros. A problemática, então, consiste no que fará a escola: confirmará tais estereótipos ou tentará desconstruí-los?

1.3. A construção dos gêneros

Questões centrais no estudo dos gêneros referem-se ao papel das culturas, dos sistemas de significação e suas relações de poder, uma vez que esses elementos sociais encontram-se implicados na constituição dos sujeitos. Desde a mais tenra idade, de acordo com o sexo de cada sujeito, esses sistemas de significação ensinam tipos de comportamentos, brincadeiras, vestuários, desejos, valores, atitudes, prazeres, entre outros atributos sociais que, ao serem inscritos nos corpos, definem as pessoas. É no âmbito da cultura e da história que se definem as identidades sociais – de gênero, sexuais, nacionais, raciais, de classe etc. Essas múltiplas e distintas identidades

constituem os sujeitos, na medida em que eles são interpelados a partir de diferentes situações, instituições, agrupamentos sociais. Nesse sentido, entendo que a identidade é uma construção, um processo de produção, uma relação; e não uma essência. Ela tem estreitas conexões com relações de poder e não é fixa, permanente, homogênea ou acabada (HALL, 2006).

Mulheres e homens aprendem desde muito cedo a ocupar e/ou a reconhecer seus lugares na sociedade e, para tanto, um investimento significativo é posto em ação, uma vez que as várias instâncias sociais atuam nesse processo, desempenhando papel importante nessa complexa rede que (con)forma e governa nossos corpos e nossas vidas. Como ressalta Louro (2008, p. 25):

Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, freqüentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas e contraditórias. A produção dos sujeitos é um processo plural e permanente.

O entendimento de gênero tornou-se fundamental no desenvolvimento das pesquisas. Nesse sentido, gênero, associado às perspectivas teóricas citadas anteriormente, refere-se a um conceito elaborado inicialmente por feministas anglosaxãs, a partir do início da década de 70, que “queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72). A utilização dessa expressão tinha como proposta uma negação ao determinismo biológico presente no termo sexo. De acordo com Louro (2008, p.21), o que as feministas buscaram fazer “é demonstrar que a feminilidade e a masculinidade não são constituídas propriamente pelas características biológicas. Mas, sim, por tudo que se diz ou representa a respeito destas características”. Cabe ressaltar aqui que enfatizar o caráter fundamentalmente histórico, social, cultural, e linguístico do gênero não significa negar que ele se constrói com – e através de – corpos que passam a ser reconhecidos e nomeados como corpos sexuados. Com tais considerações não estou negando a materialidade biológica dos corpos, tampouco afirmando que ela não é importante, mas chamando atenção para os discursos que utilizam as características biológicas para justificar diferenças, desigualdades e posicionamentos sociais.

Essas representações tornam visível o funcionamento de diversos atributos sociais definidores de masculinidade e feminilidade – comportamentos, falas, gestos, condutas e posturas – que, ao serem inscritos nos corpos, passam a ser tidos como próprios da essência do homem e da mulher. Às mulheres cabem os gestos delicados, a forma de sentar, a graça, o pudor, o trato com as crianças e com os assuntos domésticos, a afetividade, a timidez etc.; em contrapartida, aos homens cabem os gestos e a fala forte e a maior aptidão física. Eles não devem ser tímidos, afetuosos e delicados, tampouco podem chorar.

Na escola, por sua vez, alguns desses elementos sociais se articulam e reforçam as distinções entre os sexos em diversas circunstâncias, por exemplo, quando as filas, os grupos de trabalho, as atividades físicas e as brincadeiras são separadas por sexo, e ainda, quando são estabelecidas determinadas maneiras para sentar e se portar em sala de aula, consideradas como sendo de meninos ou meninas. Ao mesmo tempo, também operam mecanismos que regulam as preferências sexuais, ou seja, os meninos e as meninas só são autorizados/as a estabelecer relações de amizade – brincadeiras – com o mesmo sexo, no entanto, relações de afeto – carinho, abraços – são desautorizadas.

Esses padrões de comportamento construídos e transmitidos de forma hegemônica, por gerações, ainda que, com conotações específicas aos diversos grupos sociais, vêm sendo expressados e compartilhados através das atitudes das pessoas, de modo não problemático, pela maioria.

Louro (2008) afirma que a escola entende bem sobre diferenças, distinções e desigualdades. Para a autora, a própria escola as produz. Ela argumenta que, enquanto instituição, a escola exerceu uma ação distintiva, incumbindo-se de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que não tinham acesso. Também dividiu internamente os que lá estavam, através de mecanismos de classificação, ordenamento e hierarquização. A escola separou adultos de crianças, católicos de protestantes, ricos de pobres e meninos de meninas.

Através de instituições e práticas, algumas concepções foram e são até hoje aprendidas e interiorizadas, de tal maneira, que tornam-se quase “naturais”, e a escola é parte importante desse processo. A construção dessa “naturalidade” é tão forte que às vezes nos impede de notar, no interior delas, onde convivem meninos e meninas, moças e rapazes, eles e elas se movimentam, circulam e se agrupam de formas distintas. Meninos parecem ser mais agitados e utilizar mais o espaço enquanto as meninas parecem ser mais calmas, frágeis e obedientes. Usualmente, “consideramos tudo isso de

algum modo inscrito na ordem das coisas” (Louro, 2008, p. 60). Um grande aprendizado que no final colocará cada qual em seu lugar. As divisões de gênero estão implicadas nessa construção e é na história dessas divisões que podemos encontrar uma explicação para a “lógica” que as rege. A esse respeito, Louro (2008, p. 61) chama atenção:

Para um aprendizado eficaz, continuado e sutil, um ritmo, uma cadência, uma disposição física, uma postura parecem penetrar nos sujeitos, ao mesmo tempo em que esses regem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades “escolarizadas”. Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados.

Pensar e discutir sobre as relações de gênero e a educação é uma tarefa urgente, principalmente se entendemos que é necessário modificar a cultura em relação ao que pensamos sobre os papéis sociais dos homens e das mulheres. Neste sentido, dois lugares de mudança de mentalidades são fundamentais: (1) o lar, no qual meninos e meninas recebem as primeiras noções do que é ser homem e o que é ser mulher e o papel que cabe a cada um/a na sociedade; e (2) a escola, onde as desigualdades de gênero, muitas vezes, são reafirmadas na mesma lógica predominante dos ambientes familiares. Estabelecer uma hierarquia em grau de importância dessas instituições na solução deste problema é uma tarefa muito difícil, mesmo porque as duas estão intimamente ligadas e submersas na mesma cultura patriarcal.

Se essas duas instituições são lugares privilegiados para possíveis mudanças, são também lugares historicamente responsáveis pela manutenção e reprodução da desigualdade entre os gêneros. Pois, é dentro da família e dentro da escola que são construídas as imagens simbólicas de homens e mulheres, igualitários ou não. A escola, apesar de seus problemas e dificuldades, é o lugar primordial para essa mudança, pois nela se pode iniciar uma nova cultura de respeito entre homens e mulheres através de políticas públicas educacionais, tais como: formação de professores, construção de currículos e elaboração de materiais pedagógicos que respondam às demandas por uma sociedade menos sexista. É na escola – e menos na família – que a sociedade pode intervir, com mais legitimidade, a fim de forjar um novo projeto de sociabilidade entre homens e mulheres. A história da desigualdade entre os sexos/gêneros sempre foi marcada pelos discursos considerados verdadeiros mediante relações de saber e poder.

Sempre foi aceito e legitimado, sem indagações pela escola, o lugar por excelência da marcação sexual, ou seja, de submissão das mulheres e de domínio masculino. Por outro lado, é na escola que poderá ser construída a equidade de gênero e relações sociais mais igualitárias.

Trabalhar com relações de gênero na educação escolar nos permite entender as relações sociais de uma maneira mais ampla e igualitária, incorporando os sujeitos masculinos e femininos na história, mas também nos remete a encarar a história como uma construção humana, um relato carregado de relações de poder em que o feminino foi secularmente subjugado e desvalorizado.

Capítulo II

Aspectos sobre a Formação da Identidade de Gênero na Criança

2.1. Identidade e Gênero: (re) construção, desconstrução...

A leitura que pensadores psicanalíticos fazem de Freud é que a imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança aprende a pensar gradualmente, parcialmente e com grande dificuldade.

Ela não se desenvolve naturalmente a partir do interior do núcleo do ser da criança, mas é formada na relação com os outros; especialmente nas complexas negociações psíquicas inconscientes, na primeira infância, entre a criança e as poderosas fantasias que ela tem de suas figuras paternas e maternas. (Hall, 2006, p. 37).

As crianças chegam à creche/escola, cada vez mais jovens e nela passam a maior parte do tempo. Nesse processo elas vão construindo suas identidades em paralelo a outras instituições e já começam a assimilar os papéis sociais de gênero que lhe vão sendo apresentados.

As escolas, lado a lado com outras instituições onde agimos, desempenham um papel importante na definição das identidades sociais se considerarmos: 1. (a escola) como o primeiro espaço social do qual a criança participa em seu contato com o mundo fora de casa (que vai ter a função de legitimar ou recusar essas identidades); 2. o tempo que os indivíduos passam nela; 3. o papel de autoridade do/a professor/a no gerenciamento dos significados construídos nesse contexto; e 4. o crédito social que esses significados, geralmente, têm.

Os discursos construídos na sala de aula sobre os tipos de pessoas que somos têm que ser cuidadosamente examinados devido a sua relevância na definição de quem somos (Lopes, 2002).

Dessa forma, as escolas devem ser analisadas como lugares onde um sentido de identidade, valor e possibilidade é organizado através da interação entre professores/as e aluno/as; como lugares onde alunos/as são introduzidos a modos particulares de viver a vida, onde as subjetividades são produzidas, e onde as necessidades são construídas e legitimadas.

Isso não quer dizer, contudo, que as ações discursivas das quais os/as alunos/as participam em outros contextos não influenciem, diretamente, os processos de construção de identidade deles/as. Na verdade, podem entrar em conflito. Entretanto, as

salas de aula têm papel diferenciado nos processos de construção das identidades dos/as alunos/as na escola, e essas identidades têm função crucial quando as pessoas se deparam com oportunidades de vivenciá-las novamente no mundo fora da sala de aula.

Segundo Foucault (2009), as identidades não são escolhidas, mas são inscritas em relações discursivas de poder específicas nas quais são construídas. Identidades sociais são construídas através do discurso, e, portanto, não são intrínsecas aos indivíduos, mas emergem na interação entre os sujeitos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados. Do mesmo modo, as identidades não são fixas, pois estão em constante construção e por isso estão sujeitas a mudanças, podendo ser reposicionadas.

Portanto, a identidade não é uma qualidade inerente de uma pessoa. Ela nasce da interação com os outros e é modelada pelas práticas discursivas. Também o gênero não é fixado antes da interação social, mas é construído na/pela interação, ou seja, as identidades são construídas no discurso, sendo, portanto fragmentadas, contraditórias e ambíguas.

Para Silva (2009), o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão os processos que tendem a fixar e estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. Um processo semelhante ao que acontece com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Conforme destaca o autor, tal como a linguagem, “a identidade está sempre escapando” (p. 84). A fixação é uma tendência, e ao mesmo tempo, uma impossibilidade.

Nesse contexto, o poder atravessa a sociedade em diferentes direções, dependendo das relações sociais nas quais as pessoas se envolvem por meio de distintas práticas discursivas. Considerando a relevância da escola na vida dos indivíduos, principalmente em termos da quantidade de tempo que passam nela, percebo que as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a de outros. Além disso, se reconhecemos a escola como espaço de construção de conhecimento, é preciso atentar para a credibilidade dos significados gerados em sala de aula, também pela relevância do papel de autoridade que os/as professores/as desempenham na construção do significado (Lopes 2002).

O discurso é ação social ao passo que as pessoas estão constantemente criando o mundo em sua volta. Nessas circunstâncias os participantes estão posicionados em relações de poder que definem como podem agir em relação a alguém e vice-versa. Os

sujeitos sociais são formados por práticas discursivas, entretanto, também são capazes de remodelarem e reestruturarem estas práticas.

A percepção do discurso como construção social coloca as pessoas como participantes no processo de construção do significado na sociedade e, portanto, inclui a possibilidade de permitir posições de resistência em relação a discursos hegemônicos, isto é, o poder não é tomado como monolítico e as identidades sociais não são fixas. Desse modo, a visão socioconstrucionista do discurso e da identidade social tem também implicações para a própria concepção de como o conhecimento é construído na escola, e, por extensão, na sociedade, ao colocar a prática de ensino-aprendizagem, como espaço em que se defrontam identidades sociais, marcadas pela cultura, pela instituição e pela história.

Conforme destaca Lopes (2002),

Se a pesquisa sociocultural centra-se na ação humana e se o discurso é ação, para compreender como as pessoas constroem suas identidades sociais nas salas de aula é necessário focalizar as práticas discursivas com as quais alunos/as e professores/as estão envolvidos nas escolas para construir o significado ou o papel de mediação do discurso nas práticas sociais situadas onde atuamos (p. 97).

A visão do discurso e da identidade social utilizada pelo autor é de natureza socioconstrucionista, e permite compreender que tanto o discurso como as identidades são construídos socialmente. Isso quer dizer, por um lado, que o significado é construído pelos participantes do discurso, no passo a passo da interação, no processo de se tornar o que está sendo dito compreensível para o interlocutor, e, por outro, que ao nos envolvermos nesse processo nos construímos e construímos os outros a nossa volta. As pessoas, portanto, têm suas identidades sociais construídas nos encontros interacionais dos quais participam na medida em que aprendem a se construir a partir da palavra dos interlocutores.

Nessas circunstâncias, o discurso tem papel central como força mediadora dos processos de construção de nossas identidades sociais, já que o que somos é construído a partir do papel que representamos um para o outro por meio da palavra. Como lembra Vygotsky (1987a):

Nossas identidades como pessoas só podem existir no contexto social, já que nossa capacidade de pensar é constituída no social, tendo a interação como força mediadora principal. (p.198).

Nesse sentido, o papel que os/as professores/as desempenham na construção das identidades sociais não pode deixar de ser enfatizado, pois quando um/a aluno/a não consegue se encontrar no mundo social descrito pelos/as professores/as é como se sua vida não existisse.

2.2. O papel da linguagem no processo de construção da(s) identidade(s) de gênero

Se as identidades sociais são constitutivas do processo de uso da linguagem, isto é, se o modo como construímos as identidades das pessoas é central na definição de como nos engajamos e engajamos outros no discurso e construímos significados, devemos considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente social. Também é preciso ter consciência de que através do uso da linguagem, construímos nossas várias identidades sociais e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade.

Provavelmente, dois dos aspectos mais centrais de nossas identidades sociais sejam o gênero e a sexualidade. As pessoas usam a linguagem umas das outras, tanto na forma escrita quanto na forma oral, com base em suas identidades de gênero e sexualidade, entre outras identidades (classe social, raça etc.), ao mesmo tempo em que as constroem.

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é seguramente o campo mais eficaz e persistente, tanto porque ele atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Podemos supor que a linguagem seja apenas um eficiente veículo de comunicação, no entanto, ela não apenas expressa, mas institui relações, poderes, lugares. Ela não apenas veicula, mas produz e fixa diferenças; “é um turbilhão (que) nos usa muito mais do que nós a usamos. Ela nos carrega, molda, fixa, modifica, esmaga e ressuscita” (Denise Portinari, 1989 *apud* Louro, 2008, p. 65).

Complementa Bakhtin (1988a):

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc... A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (p. 95).

Diante disso, percebo que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser “os alunos”, ela deve se sentir incluída, quando na verdade está sendo escondida e/ou silenciada. É nesse sentido que nos alerta Louro (2008):

A linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, mas também pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (da mesma forma, as etnias, raças, sexualidades, classes etc.) (p. 67).

A pesquisa de Valerie Walkerdine (1995) sobre gênero revela que as expectativas geradas em relação aos resultados obtidos em matemática para meninos e meninas pelos/as professores/as são diferentes. Eles são considerados desconcentrados quando tiram uma nota inferior e as meninas esforçadas quando tiram nota superior a dos meninos.

Louro (2008) contribui trazendo o trabalho de Barrie Thorne (1993), que através de pesquisa etnográfica com crianças pequenas, descreve inúmeras situações de brincadeiras e jogos que subvertem o senso comum de “lados opostos” entre meninos e meninas. Ela reconhece que,

a situação das escolas favorece o agrupamento de crianças por gênero, mais do que ocorre na vizinhança ou nos playgrounds, onde grupos mistos são frequentes. Isso talvez ocorra devido à organização escolar graduada por idade, por ser esse um espaço que reúne muitas pessoas, ou pelo caráter de avaliação constante (p. 79).

A separação de meninos e meninas é, então, muitas vezes, estimulada pelas atividades escolares, que dividem grupos de estudo ou que propõem competições. Para a autora “ela também é provocada nas brincadeiras que ridicularizam um garoto, quando é chamado de “menininha”, ou nas perseguições de grupos de meninas aos garotos”. Por outro lado, a pesquisadora entende que também “se constrói, na escola, uma série de

situações que representariam um “cruzamento de fronteiras”, ou seja, situações em que as fronteiras ou os limites entre os gêneros são atravessados” (p.79).

Baseada na revisão da pesquisa de Kelly (1998) sobre diferença escolar e diferenças de gênero, Lopes (2002, p.205) faz uma observação. Segundo o autor, “o tratamento diferenciado para meninos e meninas persiste em todos os níveis de escolaridade, em várias classes sociais, grupos étnicos e em várias disciplinas do currículo”. É a partir dessa visão que Simone de Beauvoir⁴ afirma que ninguém nasce mulher, mas é construído como tal: o mundo social traz essa identidade à tona. Em outras palavras, o que está sendo sugerido aqui é que muito do que parece ser tomado como diferenças naturais entre os homens e as mulheres, é criado no discurso. Como analisa Louro (2008):

A linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício de poder. Currículos, regulamentos, instrumentos de avaliação e ordenamento dividem, hierarquizam, subordinam, legitimam ou desqualificam os sujeitos (p.85).

As identidades sociais são estruturadas como uma língua no sentido de que podem ser articuladas em uma gama de posições contraditórias de um contexto discursivo ao outro.

De acordo com Vygotsky (1987), a linguagem desempenha papel essencial por ser constituidora da consciência e organizadora da ação humana. A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras, surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica.

Contudo, uma política pedagógica e curricular deve ir além das benevolentes declarações de boa vontade com a diferença, partir de uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a identidade e a diferença, mas questioná-las.

⁴ Escritora francesa que tratava (1908-1986) de questões ligadas à emancipação feminina e o papel da mulher na sociedade. Sua obra refletia também a luta feminina e as mudanças de papéis estabelecidos, bem como a participação nos movimentos sociais. O livro que melhor condensa suas experiências é “O Segundo Sexo”.

2.3. Questionando Masculinidade(s) e Feminilidade(s)

A “masculinidade”⁵ na sociedade patriarcal em que vivemos é tomada como um dado ou um traço natural do humano em relação à qual a feminilidade e a sexualidade são definidas. A “masculinidade” é entendida como intrínseca aos homens, isto é, determinada biologicamente (Lopes, 2002).

A análise das práticas discursivas na instituição escolar pode fornecer acesso a como as masculinidades estão sendo construídas atualmente no Brasil. Isso não quer dizer, contudo, que as crianças não estão sendo expostas a outras instituições (a família, a igreja, o clube etc), cujas práticas discursivas podem contradizer ou legitimar os significados escolares, e, portanto, igualmente afetar a construção social das masculinidades.

Entretanto, o conceito de masculinidade hegemônica é uma construção social através da qual os homens aprendem a desempenhar a “masculinidade”. “O envolvimento com esse projeto de gênero masculino requer total vigilância da parte dos homens sobre eles mesmos em termos de separá-los das mulheres e da sexualidade homoerótica” (Lopes, 2002, p. 154).

Haja vista, que todo um investimento é realizado no sentido de que um menino deve provar que é um ser separado da mãe (ele não é bebê, nem é uma menina) e também não é gay. Isso é o que Badinter (1992 *apud* Lopes 2002) chama de negação tripla da vida de um homem, que se tornará mais evidente na adolescência. Essa negação tripla indica todo o trabalho que ainda tem ser feito depois que um homem nasce. Esse trabalho pode ser entendido como um emprego de dedicação exclusiva para os homens, já que a ameaça das mulheres e dos gays é um risco constante e persiste por toda a vida.

A masculinidade é imposta pela vida em família e pelos primeiros amigos, e a escola continua essa imposição como a literatura sobre gênero e sexualidade nas escolas mostra (Lopes, 2002; Louro, 2008). Para esses autores, o investimento nas escolas como agências reguladoras é crucial para esse projeto. O que os meninos logo aprendem é que têm que parecer “machos” e o gênero é usado para controlar a sexualidade. No caso das meninas, elas são criadas para reprimir a sua sexualidade na infância e mais tarde, na adolescência, aprendem a desempenhar o papel de seduzir o sexo oposto. Já os meninos são estimulados de modo a não recusar nenhuma chance de vivenciar o sexo.

⁵ Neste índice usarei o termo “masculinidade” (entre aspas) para pensar em masculinidade hegemônica (Lopes, 2002).

De acordo com Lopes (2002, p. 155) “as escolas são um dos primeiros lugares onde a identidade social é produzida”. Cabe perguntar: por que se importar com tudo isso? Por que observar a construção das diferenças? A resposta reafirma uma das proposições fundamentais dos Estudos Feministas: porque esse é um campo político, ou seja, porque na instituição das diferenças estão implicadas relações de poder. Se aceitarmos a questão da construção da identidade de gênero como central ao trabalho com meninas e meninos na escola, é razoável indagar o que deve ser feito. Não há panaceia ou receitas prontas: será uma tarefa complicada e mesmo desagradável, podendo-se prever uma expectativa de tensão, instabilidade, contestação e resistência.

Mudanças sociais amplas ocorrem fora da escola, mas para crianças e jovens essas transformações são mediadas em partes, tornando-se mais, ou menos, opressoras ou libertadoras, pelas suas experiências na escola. Dessa forma, a educação se coloca como um processo social em que transformações podem ser geradas.

Capítulo III

Relações de Gênero no contexto da Educação Infantil

3.1. Contextualizando o campo de pesquisa

A concepção de infância não existiu sempre da mesma maneira. Em cada período histórico, ela foi se modificando para atender à inserção e ao papel da criança na sociedade.

Atualmente, a legislação brasileira se aproxima de uma concepção de infância alicerçada na história e na cultura. Essa concepção, elaborada nos últimos anos, tem sido alimentada por estudos que identificam as singularidades infantis não em oposição ao universo adulto e sim reconhecendo que as crianças são atores sociais plenos, inseridos em um mundo amplo e em uma sociedade marcada por contradições. Os estudos vêm apontando para a existência de culturas da infância.

Segundo Borba (2006), as culturas da infância seriam compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.

Entende-se que a criança é parte da humanidade constituída por sua tradição cultural, porém também é capaz de ressignificar elementos dessa cultura por meio de experiências e interações.

Desta forma, a criança precisa ser entendida no contexto de seu tempo histórico, inserida numa classe social, pertencente a uma etnia, produto de uma cultura e, ao mesmo tempo, produtora de cultura. E esta é, portanto, a concepção de infância que orienta este trabalho.

Para analisar a vida, a cultura e a socialização de meninos e meninas no cotidiano escolar e assim penetrar no seu dia-a-dia, considerei importante desenvolver um estudo de inspiração etnográfica, devido à complexidade da realidade e para a apropriação de aspectos simbólicos e culturais presentes na dinâmica da escola. Por isso participei do cotidiano escolar de uma instituição de Educação Infantil a fim de compreender, a partir das experiências das crianças, seus modos de ser, viver e relacionar-se com os colegas e professores/as. Para tanto, foram realizadas observações em uma sala de aula da Educação Infantil no período de quatro meses, em torno de dez horas semanais. Além da sala de aula, outros espaços como o pátio, corredores, entrada e saída das crianças também foram contemplados.

A pesquisa foi realizada em uma escola particular localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro. Com seus amplos prédios de estilo moderno, dotado de quadras esportivas, pátios e jardins, a instituição se sobressai como um espaço privilegiado para o estudo e

a formação de crianças e jovens tanto por suas instalações físicas quanto pela qualidade de seu ensino.

A escola é mantida por uma congregação religiosa e embora seja uma escola particular, possui um diferencial em relação às outras escolas privadas da região. Atende preferencialmente crianças e adolescentes moradoras de uma comunidade próxima a escola. Nela, os estudantes recebem bolsas de estudo e as famílias pagam uma quantia simbólica. Para isso, a escola faz um estudo socioeconômico das famílias antes do ingresso dos/as alunos/as, e negocia com as famílias a quantia que podem pagar, girando em torno de cinquenta reais.

Com pouco mais de 1.000 alunos/as matriculados, e uma média de 25 por turma, a escola funciona em dois turnos: manhã (das 7:00 às 12:00 horas) e tarde (das 13:00 às 17:00 horas). Mantém a Educação Infantil com três períodos (Maternal / Pré I / Pré II), e o Ensino Fundamental.

Durante o período da pesquisa acompanhei uma turma de maternal, com vinte e três crianças de aproximadamente três anos de idade, uma professora e uma auxiliar, para observar como as crianças e professoras vivenciam as questões de gênero no contexto escolar. Uma vez na escola, acompanhei a turma em suas atividades cotidianas, especialmente na sala de aula, pátio da Educação Infantil onde acontecia o momento de recreação, sala de vídeo, aula de música e de Educação Física. Nesse processo, também entrei em contato com outras crianças e outras professoras (de turmas diferentes), bem como as coordenadoras desse segmento.

3.2. Relações de gênero no cotidiano do Maternal:

As salas destinadas à Educação Infantil têm saída para o pátio reservado a esse segmento. Trata-se de um espaço amplo, arborizado e com alguns brinquedos de madeira. No lado direito do pátio está uma casa de bonecas, muito bem cuidada e em grande escala. O chão é de cimento, mas possui três áreas de areia. A casa de boneca é a reprodução de uma casa convencional, porém em tamanho menor e seus objetos são, em sua maioria, feitos de plástico e o mobiliário em madeira. Há três ambientes na casa: quarto, sala e cozinha. Nesses espaços, por ora apresentados, as crianças acionam os papéis sociais de gênero por meio do jogo simbólico. Elas representam em suas brincadeiras o papel da mulher, do homem, da esposa, marido e dos filhos e filhas.

As observações sobre o cotidiano escolar possibilitaram identificar como meninos e meninas se organizam nas situações de atividades em sala e nos momentos de brincadeiras livres. De modo geral, nas atividades dirigidas pela professora, as crianças trabalham em grupos mesclados, com meninos e meninas. No entanto, no momento da brincadeira, em que as crianças podem interagir livremente com o espaço, brinquedos e com os colegas, foi possível constatar o quanto é comum a formação de grupos homogêneos – meninos brincam com meninos e meninas brincam com meninas. As crianças observadas pareciam já ter incorporado seus papéis de gênero antes mesmo de chegarem à escola. Pois, embora, houvesse um incentivo durante a rotina escolar para que meninas e meninos estivessem em interação, existia certa resistência por parte dos meninos em permitir a entrada de uma menina no seu grupo para brincar. O mesmo acontecia em relação às meninas.

No entanto, ainda que meninos e meninas realizassem suas tarefas escolares juntos, não posso afirmar que esta seja uma prática que compreenda a reflexão a respeito da co-educação. A professora afirmou que algumas meninas não podiam ficar juntas, pois conversavam e brincavam sem conseguir prestar atenção nos comandos dela. A fala da professora era direcionada para o grupo das meninas. Em todo caso, a iniciativa de mesclar os grupos pareceu estar relacionada ao bom desempenho do trabalho entre as crianças.

Durante as observações, foi possível perceber que, nas atividades relacionadas ao corpo humano, a professora ressaltava as partes do corpo, como olhos, nariz, boca, braços, pernas etc. e trazia um dado cultural relacionado à vestimenta de meninos e meninas. *“Meninos usam cueca e meninas usam calcinha”*.

Mesmo depois da atividade, ela se voltava para as crianças de modo a estabelecer um critério para cada gênero, de acordo com essa vestimenta. Ainda que falasse sobre uma prática cultural, isso não foi conversado ou questionado junto com as crianças. Simplesmente era assim...

Em um desses momentos, a auxiliar me informou que estavam trabalhando o corpo com as crianças e elas estavam pintando o uniforme da escola que seria colocado no boneco que estava pregado no mural (no mural da sala haviam duas silhuetas feitas de papel pardo, que representavam menino e menina). Então o uniforme da escola seria colocado no menino e na menina colocariam um vestido de festa, que ainda não estava pronto. Ao final da atividade, a professora deu o comando para as crianças lavarem as mãos para o lanche, ressaltando: *“Quem usa cueca pode ir lavar as mãos agora”*, e todos os

meninos levantaram e foram lavar as mãos junto com a auxiliar. Depois ela disse: *“agora todas que usam calcinha podem lavar as mãos.”* Imediatamente todas as meninas se levantaram e foram lavar as mãos.

A professora relatou que como o projeto da turma era sobre o Corpo, seria necessário ressaltar a todo o momento a diferença entre meninos e meninas: *“No início as crianças não conseguiam distinguir meninos de meninas, mas agora já compreendem”*. (Diário de campo).

Segundo Auad, 2006:

As características biológicas entre homens e mulheres são interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade. Ou, em outras palavras, as características e diferenças anatômicas são enxergadas, percebidas e valorizadas do modo como são, e não de outro modo, graças à existência das relações de gênero socialmente construídas (p.21).

Questionar, e não imediatamente negar, o que percebemos como tipicamente feminino ou tipicamente masculino pode ajudar a notar como muitas diferenças entre homens e mulheres não são naturais.

Outro fator que chama atenção é que as crianças demonstraram ter noções sobre as brincadeiras que são permitidas socialmente para as meninas e negadas aos meninos (*vice-versa*). No episódio descrito a seguir, as meninas impediram a entrada de um menino em seu grupo, que brincava com bonecas: Fernanda⁶ levou uma boneca para a escola, Gustavo ficou interessado no brinquedo e quis pegá-lo. *“Você não pode pegar a boneca, menino não brinca de boneca! Só brinca de carrinho”* disse Fernanda. Ao escutar isso a professora resolveu perguntar para a turma o que eles achavam do que a colega havia dito. Algumas crianças concordaram e outras não. *“Eu sou menina e brinco de carrinho com meu filho, não vejo nenhum problema nisso. Os meninos da turma também não brincam de pai e mãe junto com as meninas?”* Mesmo após a conversa, Fernanda não quis emprestar a boneca para Gustavo. (Diário de campo).

Uma situação bem parecida com a anterior pode ser notada na seguinte cena, onde crianças brincavam com areia no pátio: um grupo de meninas brincava comigo de fazer comida de areia, num dos canteiros do pátio da escola. Rafael quis entrar na brincadeira, mas as meninas não autorizaram Rafael a brincar com elas.

⁶ Os nomes das crianças apresentadas nessa pesquisa são fictícios.

Renata: *Menino não brinca de fazer comidinha!* As demais meninas concordaram com a colega.

Rafael: *Mas eu quero brincar!*

Naquele momento defendi que Rafael poderia entrar na nossa brincadeira e complementei dizendo que na minha casa meu pai também fazia a comida; perguntei para as crianças quem fazia a comida na casa delas, e tive as seguintes respostas:

Camila: *É o meu pai também!*

Luiza: *Só a minha mãe faz comida na minha casa.*

Renata: *Na minha casa, minha mãe e meu pai fazem comida.*

Provoquei dizendo que Rafael também poderia fazer comida de areia com a gente. As crianças não deram muita importância para a minha fala e continuaram dizendo para Rafael não pegar os brinquedos. Rafael permaneceu próximo ao grupo, brincando de preparar bolo de aniversário com a areia. Ele procurou cuidadosamente alguns gravetos para representarem a vela do bolo e as meninas também entraram nessa brincadeira, esquecendo a ideia de afastar Rafael. (Diário de campo).

Dentro deste processo encontram-se as relações de gênero e a sexualidade, que embora nem sempre contempladas nos currículos das escolas e nos cursos de formação de professores/as como objeto de discussão e análise, estão presentes na sociedade, sendo constantemente acionadas nas diversas relações sociais e institucionais. (Jane Felipe, 1998).

Ainda, sobre a construção da ideia incorporada pelas crianças, de que existem objetos e/ou brinquedos especificamente de meninos ou meninas, Carina fez o seguinte comentário em relação ao que trouxeram de casa: *“Eu trouxe uma flor porque sou menina, você trouxe um carrinho porque é menino.”* (Diário de campo).

Em outra cena, uma disputa pela cor vermelha aconteceu no pátio da escola...

Natália: *Eu quero a pá vermelha, tia!*

Auxiliar: *Então procura aí, vê se ainda tem pá vermelha na caixa.* Natália revirou a caixa e não encontrou nenhuma pá vermelha. Só tinha pá azul.

Natália: *Tia, não tem mais pá vermelha? O Gustavo está com uma.*

Auxiliar: *E agora? Vai falar com o Gustavo, pergunta se ele não quer trocar com você!*

Natália: *Você quer trocar de pá comigo?* Gustavo concordou e fez a troca. Em seguida, Natália foi sorridente em direção a auxiliar exibindo a pá vermelha. (Diário de Campo).

A cena apresentada acima revela que para a criança as cores também têm um gênero. Ela deveria brincar com a pá vermelha porque essa “é de menina” e rejeitar a pá azul que ainda estava sobrando na caixa, porque provavelmente essa é uma “cor de menino”. Concepções mal orientadas sobre o gênero são inscritas na criança e modelam suas atitudes e preferências.

Nessa perspectiva, Louro (2008) argumenta que:

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar (também fora da escola) e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. (Dessa forma) se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados. (p. 61).

Em contrapartida, existem crianças que são levadas pela curiosidade a explorar os arsenais considerados do sexo oposto: em outro momento de observação, Bernardo pegou uma boneca e foi para debaixo da mesa. Aproximei-me e perguntei o que estava fazendo ali.

Bernardo: “*Estou arrumando ela (a boneca). Quero que fique bem bonita para a festa*”. Bernardo não conseguiu fechar o botão do vestido que estava colocando na boneca e pediu minha ajuda. Teria Bernardo se sentido mais a vontade para brincar embaixo da mesa porque estava com uma boneca?

Gabriele, Carol e Gustavo estavam num canto da sala com alguns brinquedos. Eles pegaram uma cadeira e fecharam esse canto da sala de forma que só coubessem os três ali. Pegaram também uma boneca, pratos, copos e um fogão de brinquedo e disseram que ali era a casa deles. Na brincadeira Carol e Gustavo eram casados, Gabriele e a boneca eram as filhas do casal. (Diário de campo).

Considerações finais:

Diante das observações realizadas no contexto da Educação Infantil, pude perceber situações em que a professora chamava atenção para o uso da vestimenta a fim de mostrar às crianças a diferença entre meninos e meninas. O grupo masculino deveria associar o uso da cueca à identidade menino e o grupo feminino, o uso da calcinha à identidade menina; fator estabelecido culturalmente pela nossa sociedade.

Através desses processos culturais, definimos o que é ou o que não é natural, produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, por conseguinte, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros nos corpos é feita sempre no contexto de uma determinada cultura e de acordo com as marcas dessa cultura. As identidades de gênero são, portanto, “compostas e definidas por relações sociais. Elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade” (Louro, 2008, p.11).

Todavia, não constatei diferença no tratamento entre meninos e meninas por parte das professoras (professora e auxiliar), mas as próprias crianças levantavam essa polêmica quando revelavam em suas falas e atitudes que existem objetos, cores, brinquedos e brincadeiras que são específicos de um gênero.

Ainda no contexto da escola pesquisada, pareceu existir “mistura na sala de aula” e “divisão no pátio”. Percebi que o trabalho na sala de aula envolvia sempre grupos mistos. A fila que a turma fazia para se deslocar para outros espaços era única, e, geralmente, a professora fazia o pedido para que as crianças se posicionassem intercalando meninos e meninas; e o mesmo acontecia na roda de atividades, um menino, depois uma menina.

Em vários momentos, tive a impressão de existir algum investimento para que os grupos não se isolassem entre meninos e meninas. No entanto, a professora da turma ressaltou características no comportamento das crianças que atrapalhavam o desenvolvimento das atividades. Para essa professora, existem meninas e meninos “bagunceiros, dispersos e falantes” na sala de aula. A formação de grupos mistos, na visão da professora, parecia equilibrar essas características e dinamizar o trabalho em sala de aula.

Por outro lado, no momento da recreação, em que as crianças podem brincar livremente (sem atividade planejada) pelo pátio, foi possível perceber a polarização entre os grupos de meninos e meninas na execução de suas brincadeiras. A área do

campo de futebol era sempre ocupada pelos meninos, que inclusive impediam que as meninas circulassem para não atrapalhar o jogo.

A dominação da área do futebol pelos meninos permite reconsiderar simbolicamente a separação entre o espaço privado, atribuído às mulheres e o espaço público, tradicionalmente masculino. A brincadeira das meninas ficava mais restrita ao uso do canteiro de areia e do parquinho.

Quando a turma era levada para brincar na casa de bonecas, meninos e meninas participavam das tarefas relacionadas ao cuidado com a casa. Nesse espaço foi possível perceber meninas e meninos brincando, mas ainda assim, existiam grupos combinados segundo a separação dos gêneros. O quarto, onde haviam bonecas, berço, cama e penteadeira era ocupado pelas meninas. Os meninos demonstraram gostar de brincar no cômodo da sala, onde havia uma caixa com carrinhos. Alguns circulavam pela cozinha, brincavam no piano, mas a maior diversão consistia em varrer a varanda da casa com os equipamentos de limpeza.

Vygotsky (1987) ajuda a compreender melhor as relações entre as brincadeiras, os papéis sociais e a formação do indivíduo. Toda brincadeira é ao mesmo tempo uma atividade da criança, uma expressão, um aspecto das relações sociais, ou seja, uma atividade carregada de significados e que acompanha as fases do desenvolvimento infantil, compreendendo a relação entre infância e personalidade.

A brincadeira de papéis sociais possui como conteúdo a atividade humana e as relações travadas entre os homens e as mulheres em nossa sociedade, seus trabalhos, suas produções e sua vida social. A apropriação do mundo através das crianças não ocorre, no entanto, sem a participação de outros indivíduos que façam a mediação nesse processo. A criança observa e reproduz o mundo dos adultos, o universo de homens e mulheres, através da imitação. Nesse processo elas estão aprendendo os códigos sociais de gênero que são a elas apresentados. Todavia, ela pode romper e buscar novas significações para esses códigos se estivermos atentos aos nossos discursos e práticas cotidianas.

Em síntese, a pesquisa sobre relações de gênero no cotidiano escolar da Educação Infantil, tornou possível compreender como as relações de gênero entre as crianças vão sendo construídas nesse espaço e ao mesmo tempo fabricam meninos e meninas. Casos singulares mostram como meninos e meninas reagem e resistem aos modelos tradicionais de masculino e feminino: quando os meninos tentam participar das

brincadeiras das meninas, brincar com bonecas ou cozinhar. Porém, na maioria das vezes são questionados por sua atitude pelas próprias crianças.

Os papéis de gênero desempenhados por meninos e meninas às vezes funcionam como uma regra pré-estabelecida. As crianças regulam suas brincadeiras de acordo com essas regras de modo que: meninos brincam com meninos e meninas brincam com meninas, existem brinquedos de meninas e brinquedos de meninos, existe cor de menina e cor de menino.

Ao longo das observações, a atuação das professoras (professora e auxiliar) nessa mediação com as crianças pareceu contraditória, pois ora questionavam as práticas desiguais presentes nas falas e atitudes das crianças e por vezes pareciam desatentas a essas questões. Apesar de utilizar uma justificativa cultural para diferenciar meninos e meninas no espaço escolar (uso de cuecas e calcinhas), a professora não demonstrou refletir a respeito desses códigos e se restringiu especificamente aos aspectos relacionados ao corpo humano, em sua dimensão biológica.

Portanto, é importante considerar a Pedagogia não como mero domínio de habilidades ou técnicas, mas como modo de produção cultural diretamente envolvido na forma como o poder e o significado são utilizados na construção e na organização do conhecimento. O currículo, assim como as demais práticas e/ou objetos culturais, trabalha no sentido de produzir os sujeitos.

As narrativas contidas no currículo, de maneira explícita ou não, corporificam noções muito particulares sobre o conhecimento, as formas de organização da sociedade e diferentes grupos sociais, estabelecendo, por exemplo, qual o conhecimento que pode ser considerado legítimo, quais as formas de conhecer que são válidas etc.

Nesse sentido o presente trabalho permitiu reflexões e ajudou a esclarecer que:

- cabe aos/às professores/as ultrapassar seus papéis de meros transmissores/as de informação, uma vez que eles/as são produtores/as culturais profundamente implicados/as nas questões públicas;
- a linguagem deve ser (considerada) não como um mero dispositivo de expressão, mas como “uma prática histórica contingente, ativamente envolvida na produção, organização e circulação de textos e poderes institucionais” (Giroux 1995, p. 95). É importante analisar como a linguagem funciona para incluir ou excluir significados, assegurar ou marginalizar formas particulares de comportamentos;

- gênero não é sinônimo de sexo (masculino ou feminino). As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. O conceito de gênero supera o papel sexual, por sua demarcação mais frontal contra o determinismo biológico;
- a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino;
- lidar com as diferenças sem transformá-las em desigualdades é um dos desafios que se apresentam a educadores e educadoras todos os dias. Em nossas escolas devemos educar crianças, jovens e adultos de diferentes etnias, gêneros e origens sociais e culturais para se tornarem pessoas capazes de desenvolver todo seu potencial na sociedade. Isto só é possível se a igualdade na diversidade for estabelecida como parâmetro comum;
- se outros modelos de masculino e feminino estão sendo gestados hoje é porque setores do movimento de mulheres e educadores/as questionaram as discriminações de gênero.

Bem como nos alerta Louro (2008),

da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres – dentro e também fora da escola (uma vez que a instituição “diz” alguma coisa não apenas para quem está no seu interior, mas também para aqueles/as que dela não participam) (p. 91).

Como caminho para uma sociedade menos sexista defendo a perspectiva de uma educação intercultural. Educação, esta, que orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social (Candau, 2002). A perspectiva intercultural se situa no âmbito da abordagem multicultural. Trata-se de um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica crítica e autocrítica, procurando valorizar a interação e a comunicação recíprocas entre os diferentes sujeitos e grupos culturais.

Para se entender a perspectiva intercultural no contexto escolar é preciso aprofundar o estudo sobre o que ela significa e qual a contribuição dela para se pensar

uma educação que trabalhe com a diversidade cultural no cotidiano escolar. Desse modo, quais seriam os critérios básicos para se promover processos educativos em uma perspectiva intercultural? Candau (2002), assim, considera:

- entender a educação como prática social em íntima relação com as dinâmicas presentes em cada sociedade;
- articular as políticas educativas, assim como as práticas pedagógicas, procurando reconhecer e valorizar a diversidade cultural, além de ter presente as questões relativas à igualdade e ao direito à educação como direito de todos/as;
- a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou momentos específicos ou a determinadas áreas curriculares, nem focalizar as atividades exclusivamente em referência a determinados grupos sociais. Busca um enfoque global que deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo, e todos os atores e dimensões do processo educativo;
- questionar o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, está presente na escola e nas políticas educativas e coloca uma questão fundamental: que critérios utilizar para selecionar e justificar os conteúdos da educação escolar?
- a educação intercultural afeta não somente o currículo explícito, como também o currículo oculto e as relações entre os diferentes sujeitos no processo educativo.

No entanto, educar na perspectiva intercultural implica uma intenção clara e objetiva de promover o diálogo e a troca entre os diferentes grupos sociais, culturais e étnicos. Os desafios para o trabalho com a educação intercultural são colocados por Candau (2002), numa perspectiva crítica, a saber:

- **Desconstruir:** para a promoção de uma educação intercultural, é necessário reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da sociedade brasileira;
- **Articular igualdade e diferença:** é importante articular as duas categorias no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas;

- **Resgatar:** os processos de construção das nossas identidades culturais, em nível pessoal e coletivo;

- **Promover:** experiências de interação sistemática com “os outros”. É necessário, também, favorecer processos de “empoderamento”, principalmente de grupos sociais que foram historicamente excluídos da sociedade.

As contribuições da autora são fundamentais para entendermos a perspectiva intercultural no cotidiano escolar, pautada num projeto de educação comum, no qual as diferenças sejam reconhecidas e integradas dialeticamente.

Nesse contexto, ao tratar das questões da perspectiva intercultural no cotidiano escolar, levanto reflexões para a construção de uma educação que aposta na relação igualitária entre homens e mulheres, e busca a promoção de uma educação ancorada na valorização do outro e das diferentes práticas sócio-culturais, na inter-relação com diferentes grupos visando a construção de uma sociedade justa e mais humana, onde seja possível articular diferentes políticas de igualdade e de identidade em prol da construção democrática.

Enfim, na maioria das vezes, é desejo de quem escreve que a leitura desperte prazer em trilhar novos caminhos teóricos e práticos; aguace a vontade de saber mais e, conseqüentemente, agir diferente; e, portanto, crie a necessidade de mudar mentalidades e atitudes. Desejo que leitoras e leitores, ao longo dessa leitura, almejem uma escola e uma sociedade diferente para meninos, meninas, mulheres e homens.

Referências Bibliográficas:

AZERÊDO, S. **Preconceito contra a “mulher”: diferenças, poemas e corpos.** São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo, Hucitec, 1988 a.

BORBA, Ângela. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo,** 2006.

CANDAU, V.M.F. **Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma aproximação.** Educação & Sociedade. Campinas, 2002.

COLLING, Ana Maria. **Relações de Poder e Gênero na Formação de Professor@s,** Revista de Didáticas Específicas, nº 1, ano 2009. Disponível em: www.didaticasespecificas.com.

FELIPE, Jane. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações para a Educação Infantil.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GIROUX, Henry. **Por uma pedagogia crítica da representação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GODINHO, T. SILVEIRA, Maria Lúcia (orgs.). **Educar para a igualdade: Gênero e Educação Escolar.** SP: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KRAMER, S. **Por entre as pedras. Arma e sonho na escola.** SP: Editora Ática, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 2008.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identities Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. (org.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

PATEMAN, Carole. **O Contrato Sexual.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

PERROT, Michelle. **As mulheres e os silêncios da história.** Bauru: Edusc, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Caminhos Cruzados: educação e gênero na produção acadêmica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v 27, n1, pp. 47-68, jan/jun. 2001.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** In: Educação e Realidade. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1987 a.

WALKERDINE, V. **O raciocínio em tempos pós-modernos.** Educação e Realidade. Vol. 20, jul/dez, 1995.