



IDENTIDADES DE GÊNERO MASCULINAS NA INFÂNCIA E AS REGULAÇÕES PRODUZIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL¹

Bianca Salazar GUIZZO²

RESUMO:

O principal objetivo deste artigo é investigar de que forma as crianças de uma escola pública de Educação Infantil (5-6 anos) da grande Porto Alegre entendem as questões de gênero presentes no seu cotidiano. Para tanto, exploro situações e falas emergidas no referido âmbito escolar, especialmente a partir de propagandas televisivas voltadas para este público. Busco também discutir e problematizar os modos como professoras, equipe diretiva, pais e mães lidam com tais questões, contribuindo para a constituição de masculinidades e feminilidades ainda na infância. Para a operacionalização das análises, tomo por base os conceitos de gênero, representação, discurso e identidades, a partir do referencial teórico-metodológico dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, em especial das vertentes vinculadas à abordagem pós-estruturalista. As análises realizadas permitem argumentar que meninos e meninas vêm sendo constituídos de maneiras bastante diversas. As crianças do sexo masculino são alvo de maior regulação para que, desde a infância, se adequem ao modelo hegemônico de masculinidade, havendo uma clara preocupação com a sexualidade destes.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, gênero, mídia, identidade, representação.

ABSTRACT:

The main objective of the present article is to know how (5 to 6 years old) Public School children at Porto Alegre understand issues of gender in their everyday lives. For this I explore situations and talks emerging in the referred school environment, especially television advertisements aiming at this public. I have also sought to discuss and problematise how teachers, board of directors and parents deal with these questions, contributing to male and female identities still in their early years. For the analyses to be adequately performed I have taken as a base gender, representation, discourse, and identity concepts from the theoretical and methodological reference in the Cultural Studies and Female Studies, especially brands associated with post-structuralist approach. Performed analyses allow us to claim that boys and girls have been shaped in many diverse ways. Male children have been target of most regulation for them to be shaped into the male hegemonic model since boyhood, with an explicit concern for sexuality.

KEYWORDS: childhood, gender, media, identity, representation.

PARA UM INÍCIO DE DISCUSSÃO ...

Em épocas passadas, pensadores, historiadores e educadores como Jean Jacques Rousseau (no século XVIII), Jules Michelet e Friedrich Fröebel (no século XIX)

¹ Este artigo é decorrente da minha Dissertação de Mestrado intitulada "Identidades de Gênero e Propagandas Televisivas: um estudo no contexto da Educação Infantil", sob orientação da Prof^a Dr^a Jane Felipe.

² Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
bguizzo_1@hotmail.com.br

propuseram uma educação diferenciada em razão do gênero. Tais autores utilizavam as idéias de essência, instinto e natureza para reafirmar as diferenças entre meninos e meninas (FELIPE, 2000a, 2000b). Também defendiam que as meninas deveriam ser recatadas e criadas principalmente para desenvolver atividades voltadas à família e ao lar. Em contrapartida, os meninos eram incentivados a ocupar “lugares de maior prestígio e visibilidade social” (FELIPE, 2000a, p. 117), como, por exemplo, o “mundo dos negócios”. A feminilidade estava calcada especialmente nas questões que diziam respeito ao cuidado, ao amor e à maternidade; já a masculinidade estava voltada para as que envolviam coragem, trabalho, competição e perseverança.

Nos espaços escolares ainda hoje é possível perceber alguns aspectos discriminatórios relacionados aos gêneros (SUBIRATS, 1994; MORENO, 1999). Aos meninos, posições de maior prestígio e visibilidade continuam sendo atribuídas, contrariamente ao que acontece às meninas (eles são quem, na maioria das vezes, ocupam posições de “líderes de turmas”; são mais incentivados e elogiados quando “executam” bem determinada atividade, etc.). Na escola são fornecidos/apresentados modelos de comportamentos femininos e masculinos os quais auxiliam as crianças a compreenderem conceitos do que é ser menina e menino. Moreno (1999) refere que, geralmente, tais modelos são considerados como universais e inerentes, de modo que não se hesita em ligá-los a um determinismo biológico. Louro (1997, p. 89) afirma que “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” (grifos da autora).

Meyer (2003, p. 17) nos auxilia na compreensão do conceito de gênero afirmando que “como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade”. Entretanto, tal compreensão parece não ser tão simples no âmbito escolar. Ao contrário, aí, além de não serem mencionadas diferentes possibilidades de se compreender masculinidade e feminilidade, há uma preocupação em reiterar formas tidas como “normais” de ser menino ou menina, homem ou mulher (FELIPE e GUIZZO, 2004). E é possível afirmar também que tal preocupação torna-se ainda mais enfática em relação aos meninos. E é justamente isso que procurarei discutir e problematizar no âmbito desse artigo.

Para tanto, explorarei situações e falas emergidas entre crianças de 5-6 anos de uma escola pública de Educação Infantil situada na Grande Porto Alegre especialmente a partir de propagandas televisivas voltadas para este público³. Busco também discutir e problematizar os modos como professoras, equipe diretiva, pais e mães contribuem para a constituição de masculinidades ainda na infância.

REGULAÇÃO CULTURAL SOBRE OS MENINOS

As instituições escolares – por meio de seus variados segmentos e, principalmente, através dos sujeitos que por elas cotidianamente circulam (docentes, equipes diretivas, crianças, responsáveis, etc.) – estão intensamente envolvidas nos processos de formação de identidades infantis, como já explicitiei anteriormente. Moreno (1999) afirma que a escola tem uma dupla função: a formação intelectual e social dos indivíduos, de acordo com os modelos culturais aceitos. Provavelmente por

³ Um conjunto de 11 propagandas televisivas foi utilizado como “deflagrador” de algumas conversas e discussões que propus às crianças. Tal conjunto foi selecionado a partir de gravações feitas da programação infantil veiculada, no turno da manhã, pela Rede Globo na semana anterior ao Dia das Crianças no mês de outubro de 2003.

isso “todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres” (LOURO, 2000, p. 60). É possível afirmar, além disso, a escola está

(...) envolvida com projetos de formação de determinados tipos de pessoas, o que hoje poderíamos chamar de determinadas identidades sociais (...). Esta função ‘formativa’ da escola (...) [parece ser] bem mais importante do que a mera transmissão de conhecimentos em sentido estrito, e é esse seu envolvimento com a produção das identidades sociais que faz com que ela continue sendo, ainda hoje, um espaço institucional constantemente disputado pelas mais diferentes vertentes políticas e por distintos movimentos sociais (MEYER, 2001, p. 29, destaque da autora, acréscimos meus).

Meninos e meninas tornam-se alvos desses processos por meio de atos de regulações e controles empreendidos na escola. Tais regulações são, via de regra, muito discretas e, de maneira geral, passam quase que imperceptíveis aos olhos de muitas pessoas. Talvez por essa sutileza é que, não raro, deixam de ser questionadas tanto no âmbito educacional, como fora dele. Sem dizer que ainda há uma grande carência de discussão de temas relacionados a gênero e sexualidade nos cursos de formação de profissionais da educação, o que, muitas vezes, dificulta a problematização de situações e temáticas emergidas no cotidiano escolar.

Se antes, diante de comportamentos e falas tidas como “fora do comum”, as escolas valiam-se de sanções muito mais corporais, hoje é através de manifestações orais mais sutis que elas buscam “enquadrar” alunos e alunas dentro daquilo que consideram o “normal” (VARELA, 1996). Cabe destacar que embora crianças de ambos os sexos sejam alvos de atos regulatórios, percebe-se que esses são bem mais constantes quando se trata de acontecimentos envolvendo meninos.

Sabo (2002) e Oliveira (1998) são alguns dos autores que defendem a idéia de que meninos são inseridos em redes de controle para que, desde a mais tenra idade, assumam uma postura que se aproxime da masculinidade predominante, valorizada, idealizada, ou seja, aquela voltada para a heterossexualidade, virilidade, coragem, entre outros atributos. Christian-Smith e Erdman (2001, p. 208) falam que “as subjetividades sexuais dos meninos são objeto de intensa regulamentação por meio de pressões sutis e diretas sobre eles para começarem desde cedo a apresentar pequenas versões da hegemonia masculina”. E, como fala Badinter (1993), para ir apresentando tais versões, os meninos precisam convencer as pessoas que os rodeiam, e também a eles mesmos, de que não são mulheres, nem mais bebês e, muito menos, homossexuais.

Um exemplo interessante ocorreu entre o grupo de crianças quando falávamos a respeito de anúncios televisivos endereçados a meninos e alguns comentários foram feitos sobre as roupas que os garotos das propagandas usavam. Gustavo⁴ falou: “*eu achei ‘tri’⁵ a roupa dele ... eu gosto de preto*”. Eu, então, questioneei: *e se a roupa dele*

⁴ Todos os nomes utilizados nesse artigo não são verídicos a fim de preservar as identidades dos sujeitos envolvidos.

⁵ Expressão bastante utilizada pela população do Estado do Rio Grande do Sul para se referir a algo considerado muito legal, muito bonito, etc.

fosse de outra cor tu ias gostar? Ao que Gustavo respondeu: “*só se não fosse rosa ... rosa é de bicha e de mulher*”.

Aí está denotada claramente a idéia de que meninos, para se “enquadrarem” na masculinidade hegemônica, além de precisarem exaltar o tempo todo características como coragem, agilidade e força, precisam demonstrar explicitamente certa aversão a tudo aquilo que se aproxima da feminilidade e da homossexualidade. Dessa forma, é possível observar o quanto a constituição da identidade de gênero masculina está pautada por um comportamento homofóbico (horror a homossexuais) e misógino (aversão a tudo aquilo que pareça pertencer ao mundo feminino).

Entretanto, creio ser importante compreender que não há uma única forma de se viver a masculinidade (e também a feminilidade). Porém, há uma que predomina e por isso é chamada de hegemônica: refiro-me à masculinidade vinculada diretamente à heterossexualidade. Masculinidade essa que, como já coloquei, “se constrói em relação a várias masculinidades subordinadas assim como em relação às mulheres” (SABO, 2002, p. 37). Gostaria de ilustrar aqui algumas estratégias muito utilizadas pelos adultos (família, professora, etc) para consagrar determinados tipos de comportamentos tidos como ‘essencialmente’ masculinos:

Durante a realização da entrevista com a mãe do Gustavo, ele ficou brincando enquanto ela conversava com a professora. Quando o menino foi brincar no ‘cantinho da cozinha’ a sua mãe falou: ‘Gustavo, nesse não que é de menina’ (Caderno de Anotações, 10/03/2004, p. 11).

Situações assim podem reforçar, em alguma medida, a noção de que a masculinidade hegemônica se distancia de tudo o que se atrela ao que é considerado feminino. Atitudes como as da mãe de Gustavo vão definindo, reiterando e fixando noções essencializadas que, no discurso do senso comum, vêm sendo consideradas como as mais desejáveis por uma parcela considerável da população.

Determinados modos de ser menino ou menina, lugares e posições que cada um pode ocupar, são mostrados com frequência em múltiplas instâncias (na TV, em revistas, livros infantis, em peças publicitárias) como se fossem “naturais” e, por consequência, incontestáveis. E por serem tomados dessa forma, crescentemente, é que modos de ser, posições e lugares específicos vão sendo inseridos ao discurso do senso comum. E tal discurso, conforme destaca Pinto (1989, p. 45), pode ser compreendido como aquele que tem “a capacidade de dar sentido à vida cotidiana e uma enorme potencialidade de ser articulado a diferentes visões de mundo. É um discurso fluído (...)” e, de modo amplo, de fácil entendimento para pessoas leigas em alguns assuntos. Sendo assim, muitas vezes, acaba por orientar os processos educacionais por meio dos quais crianças, jovens e adultos são educados/as.

É possível inferir ainda o quanto aos meninos há uma possibilidade menor de “atravessar” as fronteiras de gênero. A eles é menos permitido que façam “coisas” de menina, talvez pelo fato de ainda a identidade masculina ser colocada como superior à feminina. As meninas, quando ocupam lugares considerados masculinos ou quando fazem “coisas” de menino, poucas vezes são repreendidas.

Em uma das discussões em que apresentei as propagandas da *Barbie*, assim que comecei a fazer alguns questionamentos acerca do que tinham visto, um dos meninos, o Juliano, falou: “*eu não vou falar porque era de menina*”. Já Daniel disse que só havia gostado da parte em que aparecia o castelo, mas do restante do anúncio não. Ao ser perguntado sobre o motivo pelo qual não havia gostado, ele ficou em silêncio; Daniela

(que estava ao seu lado) prontamente respondeu: “*porque era de menina ora, porque tinha Barbie!*”.

Em outro encontro, veio à tona a discussão a respeito do que garotos e garotas podiam ou não fazer. Muitos dos meninos mencionaram que gostavam de jogar futebol. Mariana inseriu-se na conversa e falou: “(...) *eu gosto de Barbie, mas eu gosto também de jogar futebol ... eu adoro (...) eu até estou com o calção do Grêmio*”. Eu perguntei a ela onde jogava futebol, ao que ela respondeu: “*eu jogo lá em casa, mas agora eu não tenho bola, porque eu e o meu tio tava jogando ... daí furou ... tem que comprar outra [bola]*”. Em decorrência dessas discussões, vê-se o quanto as meninas “parecem ter muito menos medo de se assemelhar aos homens [meninos] e, sempre que podem, escapam dos rígidos padrões femininos (...)” (DUTRA, 2002, p. 365, acréscimo meu).

Na continuação da conversa questionei que outras atividades meninos e meninas podiam praticar. Mariana respondeu: “*[as meninas] dançam balé*”. Eu então perguntei se os meninos também podiam dançar balé e a maioria respondeu que não. Mariana novamente se manifestou dizendo: “*eu acho muito estranho (...) [meninos dançarem balé] é mais para menina*”.

Nesses acontecimentos fica visível o quanto os meninos aprendem a evitar aquilo que a cultura define como sendo atividades ou características femininas. As meninas, como ficou explícito nas falas de Daniela e Mariana, também parecem saber que meninos devem evitar a aproximação a quaisquer dessas atividades ou características. Sabo (2002, p. 37) refere que “uma grande parte da iniciativa de meninos e de homens a se conformarem ao ideal masculino provém nem tanto do desejo de ser viril (...) mas do medo de ser visto como pouco viril ou como feminino”. Quando Mariana referiu que jogava futebol nenhum estranhamento foi causado, porém quando foi levantada a questão sobre a possibilidade dos meninos dançarem balé, meninos e meninas foram categóricos em suas respostas afirmando que não seria possível. Nessa direção, julgo interessante trazer para o âmbito da discussão outro fato:

Após o recreio, o orientador pedagógico contou uma história para as crianças. Essa história dizia respeito aos bons comportamentos e às boas maneiras que as crianças deveriam ter. No desenrolar da conversa um dos meninos – o Tiago – contava as ‘más’ atitudes de alguns/algumas colegas. Depois de um tempo, o orientador falou: ‘pelo jeito nós temos um fofoqueiro aqui na turma! Será que é legal fazer fofoca?’. E as crianças responderam em voz alta: ‘nãããooo’. E para finalizar ele disse: ‘nem as meninas estão fazendo fofoca ... assim tu me envergonha, envergonha a nós, homens’. E o Tiago, então, não se manifestou mais (Caderno de Anotações, 05/04/2004, p. 17-18).

Nesse trecho é fortemente marcada a idéia de que meninos devem evitar qualquer aproximação a tudo que possa ser considerado feminino. Dessa forma, como “fazer fofoca” é um comportamento “próprio” de meninas e mulheres, conforme insinuou o orientador pedagógico, tal atitude só “envergonharia” os homens; ainda mais que “nem as meninas” estavam fazendo fofoca. Como argumenta Warner (1999) “tagarelar” e “fazer fofoca” desde há muito tempo atrelam-se ao feminino, o que acaba posicionando especialmente mulheres e meninas como “faladeiras” e “fofoqueiras”. Entretanto, aqui, nenhuma característica deve ser considerada essencial a um ou a outro gênero.

Observa-se também o quanto as escolas “tendem a se apoiar em abordagens normativas quando se deparam com questões de gênero e sexualidade, e suas ações, nestes campos, são balizadas por saberes que, supostamente, permitem classificar e

diferenciar ‘com certeza’ o que é normal e o que é desviante” para meninos e meninas fazerem ou não (MEYER e SOARES, 2004, p. 11, grifos das autoras).

Quanto à sexualidade, aos meninos também são dispensados intensos controles e preocupações. Porém, antes de exemplificar tal fato, faz-se necessário expor como tal conceito vem sendo entendido. Talvez pelo fato de a sexualidade ter como suporte um corpo biológico, ela ainda venha sendo compreendida por muitos/as como algo que é “inato” e bastante “natural” aos seres humanos. Porém, os sentidos que a ela são atribuídos podem variar de acordo com contextos históricos, sociais, políticos e culturais, o que nos possibilita pensá-la como uma construção. Weeks (1999, p. 38) destaca que

embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo. (...) [ou seja, ela] tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico.

Para além disso, poderíamos pensar que se a sexualidade realmente fosse algo tão natural ao ser homem ou ao ser mulher, será que haveria um distanciamento tão grande nas formas de se vivê-la e expressá-la em diferentes localidades do planeta, por exemplo? Partindo dessa pergunta podemos nos dar conta do quanto a sexualidade está imbricada a aspectos culturais, políticos, históricos e sociais vigentes em uma determinada sociedade.

Segundo Weeks (1999, p. 43), a sexualidade pode ser compreendida como uma “série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas (...)”. Provavelmente em razão desses aspectos é que se torna possível entender a sexualidade como algo que “envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos convenções ... Processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 1997, p. 11). No entanto, tais argumentos estão longe de serem levados em consideração por ampla parcela da população que ainda vê a sexualidade como algo que está “essencialmente” ligada à reprodução da espécie humana, o que acaba por tornar a sexualidade heterossexual como a mais desejável e correta.

Realizadas tais colocações acerca da sexualidade, volto-me aos exemplos oriundos da turma de Educação Infantil:

Na Hora do Brinquedo Livre, o Gustavo não parava de correr atrás do Tiago. Várias vezes a professora pediu que eles parassem de correr dentro da sala, mas eles não paravam. Até que ela proferiu a seguinte fala: ‘Gustavo, quem sabe tu pára de correr atrás de homem desse jeito!? Ainda se fosse atrás de uma menina!’. Os dois meninos, ao ouvirem a fala da professora, instantaneamente pararam e o restante da turma caiu na gargalhada (Caderno de Anotações, 19/04/2004, p. 22).

Não só por parte de professores/as, equipe diretiva e responsáveis, como antes destaquei, parece haver uma maior atenção sobre falas e comportamentos de meninos. Mesmo entre as crianças a regulação sobre eles mostrou-se bem mais intensa, fato que provavelmente se dê em decorrência das representações que são acionadas a partir do que os adultos com os quais convivem falam e fazem.

Quando discutíamos a respeito de quais brinquedos eram “próprios” para meninos e quais eram “próprios” para meninas, Juliano foi enfático ao afirmar que não brincava de *Barbie*. Quando perguntei o porquê respondeu simplesmente que não gostava. Tiago, atento à discussão, disse: “*se ele brincar de Barbie vão pensar que ele é*

uma bicha (...) vão pensar que ele é menina". Daniel concordou e aproveitou para se manifestar: *"o meu pai não gosta de me ver brincando de boneca"*. Lisiane disse que brincava de carrinho; Camila também comentou que meninas brincam de carrinho; porém meninos não podiam brincar de boneca. Nas palavras de Camila *"é muito pior o menino brincar de boneca, porque daí vira aquilo que os guris falaram ... bicha! O meu avô fala isso para o meu primo"*. Leandro foi o único menino a falar que gostava de brincar de *Barbie*. Quando Leandro acabou de manifestar sua opinião, Daniel imediatamente sentenciou: *"vai ser gay!"*.

Outra situação que vai ao encontro do que venho colocando, ocorreu após o recesso de Páscoa:

Na 'Roda de Conversa', muitas crianças queriam contar o que tinham feito no recesso de Páscoa, bem como falar das guloseimas que haviam ganhado. (...) Flávio falou que havia ganho um ovo de chocolate da Barbie. Ao acabarem de escutar a fala do colega, principalmente os meninos, caíram na gargalhada. A professora questionou o motivo das risadas e da gozação e o Daniel prontamente respondeu: 'esse ovo é só de menina, meninos ganham outros ovos mas não esse daí da Barbie' (Caderno de anotações, 12/04/2004, p. 19).

Em tais acontecimentos, vê-se que "a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade [e da feminilidade]" (LOURO, 1999, p. 27, acréscimos meus). Tanto a atitude da professora, como os comportamentos das crianças (dando gargalhadas em função do que a professora e do que Flávio haviam proferido) e as suas falas reportam-nos à compreensão de que "os corpos dos garotos devem proclamar sua rejeição a qualquer possível traço de homossexualidade. Seus corpos não podem sugerir nada de feminino" (LOURO, 2000, p. 69-70). Nesse sentido, Medrado e Lyra (2002, p. 69) também referem que, na atualidade a masculinidade possui, em especial, dois grandes contrapontos, quais sejam: a homossexualidade e a feminilidade. "Na cultura contemporânea, ser 'homem de verdade' implica não somente em não ser mulher, mas também e, principalmente, não ser homossexual" (destaques dos autores). Apesar de serem bastante pequenos, ficou evidente o quanto os meninos da turma já sabiam dizer aquilo que eles não deveriam ser: gays, bichas ou boiolas, como eles mesmos, muitas vezes em tom pejorativo, nomearam.

Além disso, vê-se que a heterossexualidade é vista como "normal", "natural" e "universal". Na escola pesquisada, outras possibilidades de se viver a sexualidade em momento algum foram mencionadas. Parece que lá, como também em muitas sociedades,

supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Conseqüentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento (LOURO, 1999, p. 17).

Alguns estudos, embasados especialmente na teorização *queer*⁶, vêm questionando o caráter normativo que vem sendo atribuído à sexualidade heterossexual

⁶ Para um maior entendimento acerca da teorização *queer* ver, por exemplo, Louro (2004).

(LOURO, 2004; SABAT, 2004). Na referida teorização, a heterossexualidade é tomada apenas como mais uma possibilidade, dentre outras, de um sujeito expressar sua identidade sexual, uma vez que “(...) todas as identidades são produzidas culturalmente, inclusive aquelas que, por se constituírem na norma, são, paradoxalmente, tão evidentes que se tornam invisíveis” (LOURO, 2000, p. 69).

Nessa mesma direção, relevante trazer uma contribuição de Britzman (1996, p. 74) quando argumenta que:

‘Nenhuma’ identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; ‘nenhuma’ identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual, instável, que deve se virar sozinha (grifos da autora).

Nesse sentido, os discursos que circulam nesses exemplos que foram mencionados, e na escola de forma mais abrangente, acabam por criar significados e constituir representações que atribuem sentido àquilo que passamos a chamar de realidade. Assim, por exemplo, a identidade heterossexual passa a ser vista como a única realidade possível, no que diz respeito à sexualidade. Importante destacar que tais discursos articulam-se no âmbito escolar em meio a relações de poder. A partir da perspectiva foucaultiana, o poder não deve ser visto como propagado em um só sentido ou direção, mas sim como algo relacional, circular, que funciona como uma rede, e que não está posto em um lugar único. Machado (1993, p. XIV) nos auxilia nessa compreensão ao salientar que “o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não”. Ele funciona como uma rede “(...) a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras (...) o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder”.

ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE CONTINUIDADES E RUPTURAS

Retomando a questão da constituição das identidades, percebe-se o quanto a escola (bem como outros meios culturais) está implicada no investimento daquelas consideradas mais “adequadas”, “sadias” e “normais”. Mesmo que haja fragilidades e contradições em tal investimento, almeja-se propagar e também fixar uma identidade masculina ou feminina “normal”, o que acaba articulando as identidades de gênero “normais” a um modelo específico de identidade sexual, qual seja, a heterossexual (LOURO, 1999). Sobre esse processo de normalização de determinada identidade que se observa nas sociedades atuais, julgo interessante lançar mão das palavras de Silva (2000, p. 83) quando argumenta que:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é ‘natural’, desejável, única. A força da identidade normal é

tal que ela nem sequer é vista com ‘uma’ identidade, mas simplesmente como ‘a’ identidade (grifos do autor).

Porém, partindo das formulações dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, não podemos falar apenas em “uma” identidade, até mesmo porque as identidades não são fixas, centradas e unificadas, mas múltiplas, provisórias e cambiantes. Identidade alguma existe sem negociação ou construção: ser menino ou menina, homem ou mulher não é algo dado pela biologia ao nascermos, mas, ao contrário, é um processo repleto de rupturas e descontinuidades (BRITZMAN, 1996; LOURO, 1997).

Para finalizar, cabe referir que provavelmente o pouco conhecimento sobre gênero e sexualidades seja um dos motivos fundamentais pelos quais profissionais do campo da educação continuam ensinando e regulando, “discretamente” (às vezes nem tanto!) maneiras mais “adequadas” de meninos e, também, meninas se comportarem (FELIPE e GUIZZO, 2004). Problematizar e estranhar as formas de lidar com as crianças, especialmente no que se refere às questões de gênero talvez se apresente como um começo para que essas questões passem a ser tratadas, pelo menos, de forma um pouco diferente e menos preconceituosa.

Torna-se importante, além disso, mais uma vez salientar que representações e concepções são construções culturais que se fixam em tempos e lugares específicos por meio da linguagem. Sendo assim, o que é falado e mostrado na mídia, na escola, na família auxilia, de forma ampla, na constituição das identidades infantis. Identidades de gênero de crianças são constituídas não por uma condição preexistente, mas pelas maneiras como elas são nomeadas e representadas em momentos diversos de suas vidas, ou seja, suas identidades são formadas em um processo contínuo em relação às representações veiculadas cotidianamente nas instâncias sociais, culturais e políticas pelas quais circulamos.

REFERÊNCIAS

- BADINTER, Elisabeth. *XY: Sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jul. 1996.
- CHRISTIAN-SMITH, Linda e ERDMAN. “Mãe, não é de verdade!” Crianças construindo a infância através da leitura da ficção do terror. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2001. p. 53-86.
- FELIPE, Jane e GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Medição, 2004, p. 31-40.
- FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.25, n. 1, jan./jun. 2000a, p. 115-131.
- _____. *Governando mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000b.
- LOURO, Guacira. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. Segredos e mentiras do currículo nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 33-47.
- _____. Pedagogias da Sexualidade. In: ____ (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 7-34.
- _____. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000, p. 59-76.
- _____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. VII – XXIII.
- MEDRADO, Benedito e LYRA, Jorge. Produzindo sentidos sobre o masculino: da hegemonia à ética da diversidade. In: ADELMAN, Miriam e SILVESTRIN (Orgs.). *Gênero Plural: um debate interdisciplinar*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.
- MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: ____ (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Medição, 2004, p. 5-17.
- MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; Goellner, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.
- _____. Escola, Currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: Lia Scholze (Org.). *Cadernos Temáticos*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2001, p. 29-34.

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

PINTO, Céli Regina Jardim. *Com a palavra o Senhor Presidente José Sarney ou como entender os meandros da linguagem do poder*. São Paulo: HUCITEC, 1989.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casas. In: In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Medição, 2004, p. 95-106.

SABO, Donald. O estudo crítico das masculinidades. In: ADELMAN, Miriam e SILVESTREIN (Orgs.). *Gênero Plural: um debate interdisciplinar*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. Discursos sobre masculinidade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 6, n. 1, 1998, p. 91-112.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SUBIRATS, Marina. Panorámica sobre la situación de las mujeres: análisis y políticas. In: VILANOVA, Mercedes. *Pensar las diferencias*. Barcelona: Seminário Interdisciplinar Mujeres y Sociedad, 1994.

WARNER, Marina. *Da fera à loira: sobre os contos de fadas e seus narradores*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 35-82.

VARELA, Julia. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, n. 6, 1996, p. 68-96.

Artigo recebido: 30/10/2006

Aprovado: 21/05/2007