

## **O discurso sobre corpo, gênero e sexualidade: uma abordagem na educação**

Wendel Souza SANTOS<sup>1</sup>

### **Resumo**

Esta pesquisa aborda as relações entre corpo, gênero, sexualidade na educação. Nosso objetivo foi investigar quais e como os aspectos e sentidos do discurso em torno do tema estão sendo difundidos. Para tanto, fizemos uma revisão de literatura sobre a temática e delimitamos nossas análises e investigações na presença masculina na docência infantil. Percebemos a necessidade de desnormalizar as relações entre corpo, gênero e sexualidade no sistema educacional, pois na vida dos seres humanos, essas relações são experimentadas ou reveladas em expectativas, imaginações, anseios, crenças, posturas, valores, atividades práticas, papéis e convivências. Abrange, além do nosso corpo, nossa história, nossos costumes, nossas relações afetivas, nossos desejos e prazeres, nossa cultura. Trata-se das dimensões do ser humano que abarca gênero, identidade sexual, orientação sexual, ou seja, subjetividades extremamente plurais.

**Palavras- Chave:** Corpo. Gênero. Sexualidade. Educação.

### **Abstract**

This research deals with the relationship between body, gender, sexuality education. Our objective was to investigate what and how aspects and meanings of speech on the theme are being broadcast. Therefore, we made a literature review on the subject and delimit our analysis and research on male presence in children's teaching. We realize the need for desnormalisation the relationship between body, gender and sexuality in the educational system, as in the lives of human beings, these relationships are experienced or revealed in expectations, imaginations, desires, beliefs, attitudes, values, practices, activities, roles and cohabitation. It covers, in addition to our body, our history, our customs, our personal relationships, our desires and pleasures, our culture. This up dimensions of the human being which covers gender, gender identity, sexual orientation, or extremely plural subjectivities.

**Keywords:** Body. Genre. Sexuality. Education.

---

<sup>1</sup> Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. E-mail: wss181@hotmail.com

## Introdução

Uma importante constatação sobre linguagem, sentidos e funcionamento na educação é que estes não se tornam vazios. Quando se aborda corpo, gênero e sexualidade em sala de aula e não sabemos o que dizer, ficam os conceitos sendo difundidos por meio do senso comum. Através de nossas experiências educacionais, percebemos o quanto as temáticas que envolvem corpo, gênero e sexualidade são marginalizadas, equivocadas e distorcidas. Dentro do espaço escolar esses estudos são discursivados muitas vezes como “sacanagem”. Muitos seriam os motivos que explicariam o descaso da escola em relação ao tema, que vão desde: o fato destes estudos serem encarados como tabu; a dificuldade em abordá-lo devido à diversidade de opiniões; o medo e o silenciamento dos professores ao falar sobre sexo; o vazio sobre a temática na formação de professores. Infelizmente ainda encontramos tabus, preconceitos e relutâncias em discuti-lo.

Sendo corpo, gênero e sexualidade, principalmente no que se refere à orientação sexual, são temas transversais que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no qual são diretrizes para os conteúdos ensinados nas escolas. Porém, historicamente falando a escola tem dificuldades para lidar com a diversidade. Nesse sentido:

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (FREIRE, 1987, p.42).

Segundo Louro (2000), conformado na estreita divisão entre mente e corpo, o campo educacional frequentemente rejeita, abafa, desqualifica ou ressignifica os temas relativos à sexualidade. Hoje, tal como antes,

a sexualidade permanece como alvo privilegiado da vigilância e do controle das sociedades. Ampliam-se e diversificam-se suas formas de regulação, multiplicam-se as instâncias e as instituições que se autorizam a ditar-lhe normas (LOURO, 2008, p.21).

Desse modo, Louro (1997, 2011), expressa sua inconformidade e desencanto em relação aos tradicionais arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação, à segregação e ao silenciamento. Há muito tempo a autora vem estudando e trabalhando com essas questões. Ela demonstra consciência de que essas abordagens são muito importantes para quem trabalha no campo da Educação, muito especialmente para professores que lidam, cotidianamente, com crianças e adolescentes.

Sendo assim, trazemos para a reflexão o estudo sobre gênero e educação, enfocado a tentativa de desnormalizar os discursos sobre corpo, gênero e educação, bem como a participação masculina na docência infantil em uma abordagem flexível qualitativa. Nossos estudos tiveram como base a análise teórica de cunho pos-crítico, que atualmente vem ganhando expressiva discussão nos estudos sobre corpo, gênero e sexualidade.

## **A tentativa de (des)normalizar as relações entre corpo, gênero e sexualidade na educação**

Nesse capítulo, iremos refletir um pouco sobre os estudos pós-estruturalistas e estudiosos *queer*<sup>2</sup>, que nas últimas décadas vem abordando uma nova maneira de refletir gênero. Sendo assim, percebemos que as distinções sexuais tem servido para distinguir homens e mulheres, distinção esta, que acaba por gerar preconceito, desigualdade e ocultamentos. Então, muitas vezes aquilo que dizemos ou pensamos sobre o que é feminino ou masculino remete a um olhar somente para aspectos biológicos, “assim não

---

<sup>2</sup> A Teoria Queer emergiu nos Estados Unidos em fins da década de 1980, em oposição crítica aos estudos sociológicos sobre minorias sexuais e gênero. Teórica e metodologicamente, os estudos queer surgiram do encontro entre uma corrente da Filosofia e dos Estudos Culturais norte-americanos com o pós-estruturalismo francês, que problematizou concepções clássicas de sujeito, identidade, agência e identificação. Central foi o rompimento com a concepção cartesiana (ou Iluminista) do sujeito como base de uma ontologia e de uma epistemologia. Ainda que haja variações entre os diversos autores, é possível afirmar que o sujeito no pós-estruturalismo é sempre encarado como provisório, circunstancial e cindido. Teóricos queer encontraram nas obras de *Michel Foucault* e *Jacques Derrida* conceitos e métodos para uma empreitada teórica mais ambiciosa do que a empreendida até então pelas ciências sociais. De forma geral, as duas obras filosóficas que forneceram suas bases foram *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber* (1976) e *Gramatologia* (1967), ambas publicadas em inglês na segunda metade da década de 1970. (MISKOLCI, 2009, p. 150).

podemos estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos e a sua opacidade” (ORLANDI, 2005 p.9).

Fazendo uma pequena digressão histórica na literatura sobre a temática, percebemos que a sexualidade não é algo novo no comportamento humano. É tema que sempre esteve presente na história da humanidade. Na antiguidade o sexo era considerado algo natural. A visão que esses povos tinham em relação à sexualidade foi alterada com o surgimento do cristianismo. Essa religião passou a toda e qualquer forma de atividade sexual estéril, isto é, que não fosse para a finalidade da procriação.

Nesse breve contexto da história da sexualidade, no capítulo *História da Sexualidade*, Foucault (2009) comenta que é a partir do século XVII com o surgimento do cristianismo que a sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Daí em diante, o sexo é silenciado e controlado. Ainda de acordo com o filósofo, o sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso. O autor comenta: “poder falar da sexualidade se podia muito bem e muito, mas somente para proibi-la” (FOUCAULT, 2009, p.9). Este momento se caracteriza como a fase de fortes repressões sexuais.

Torna-se compreensível que este modo distorcido de encarar as diferenças tem gerado, historicamente, sérios processos de exclusão no campo educacional. Percebemos, ao longo de nossas experiências educacionais que essa instituição não apenas transmite ou constrói conhecimento, mais fabrica sujeitos, suas identidades em meio a relações de poder, tornando este, um espaço disciplinar e normalizador.

Sendo assim, a sexualidade encontra-se, portanto, sujeita ao discurso de uma pedagogia tradicional que se encarrega de “reproduzir tipos específicos de comportamentos, valores, hábitos, atitudes pessoais conectados com o tipo de sociedade na qual os indivíduos estão inseridos” (MENEZES, 2012, p 12). Nesse sentido, percebemos o discurso fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico. Por esse viés de estudo se pode conhecer melhor o ato de significar e significar-se (Orlandi, 2005). Deste modo, trata-se de uma forma de regulação social que tem funcionado no sentido de manter tipos de regulação social, como também manter espaços de segregação de gênero e sexualidade em meio a relações de poder.

Segundo Butler (2000), a diferença sexual é frequentemente evocada como uma questão referente a diferenças materiais, ou seja, aquilo que existe e é classificado como masculino ou feminino. No entanto,

A diferença sexual, entretanto, não é, nunca, simplesmente, uma função de diferenças materiais que não sejam, de alguma forma, simultaneamente marcadas e formadas por práticas discursivas. Além disso, afirmar que as diferenças sexuais são indissociáveis de uma demarcação discursiva não é a mesma coisa que afirmar que o discurso causa a diferença sexual. A categoria do "sexo" é, desde o início, normativa: ela é aquilo que Foucault chamou de "ideal regulatório". Nesse sentido, pois, o "sexo" não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir — demarcar, fazer, circular, diferenciar — os corpos que ela controla. Assim, o "sexo" é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas (BUTLER, 2000, p. 111).

De outro modo, Butler (2000) diz que o "sexo" é um constructo ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Assim,

Ele não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o "sexo" e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas. O fato de que essa reiteração seja necessária é um sinal de que a materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta. Na verdade, são as instabilidades, as possibilidades de rematerialização, abertas por esse processo, que marcam um domínio no qual a força da lei regulatória pode se voltar contra ela mesma para gerar rearticulações que colocam em questão a força hegemônica daquela mesma lei regulatória (BUTLER, 2000, p.111).

Sendo assim, existe nessas relações de gênero uma diferença simbólica e material, com efeitos de mascarar as identidades e culturas diversas. Contudo, as diversidades tornam-se problemas ao invés de oportunidades para produzir saberes. Isso porque a escola está inserida em meio a relações de poder e muitas vezes apagam as oportunidades que lhe são constitutivas, visto que o modelo instituído, na maioria, não considera as singularidades e as diversidades expressas nas subjetividades entre os envolvidos no ambiente educacional.

Percebemos que por um longo período, o processo de formação de professores se restringiu ao campo das denominadas disciplinas clássicas, cujo objetivo era a adaptação dos indivíduos às necessidades da sociedade, independentemente da sua história particular e cultural. Com isso, uma educação tradicionalista contribui para a repetição de discursos dominantes, de diferentes maneiras, às vezes, de modo imperceptível; distorcendo conhecimentos, desvalorizando crenças e veiculando imagens negativas.

Verificamos na literatura sobre o tema, que, ao longo de sua história, a educação brasileira estrutura-se a partir de discursos que reverberam em dizeres cotidianos fortemente tributários de um conjunto dinâmico de valores, normas e crenças responsável por reduzir à figura do “outro” (considerado “estranho”, “inferior”, “pecador”, “doente”, “pervertido”, “criminoso” ou “contagioso”) todos aqueles e aquelas que não se sintonizassem com o único componente valorizado pela heteronormatividade e pelos arsenais multifariamente a ela ligados – centrados no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês, física e mentalmente “normal” (Louro, 2000).

Portanto, percebemos na abordagem pós- crítica que o gênero se constrói por meio de discursos que possui um suporte histórico e institucional, que permite ou proíbe sua realização. Isso significa que sua definição – discursiva, linguística e documental - está sujeita a vetores de força, a relações de poder (Foucault, 2008). Diante disso, nessa discussão, a tentativa dos pós- críticos é colocar em cheque os equívocos sobre corpo, gênero e sexualidade para (re)definir, (des)naturalizar as vozes discursivas construídas através do tecido narrativo de uma “pedagogia de equívocos” sobre o que é ser feminino ou masculino. Neste contexto, Guacira Lopes Louro (1997) se volta especialmente para as práticas cotidianas, rotineiras e comuns. Entende que são precisamente os gestos e as palavras banalizados que devem se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e de desconfiança. A tarefa mais urgente seria desconfiar do que é tomado como “natural”. Desta íorma, currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos e processos de avaliação são colocados em questão.

## **Gênero e docência: o professor “homem” na educação infantil**

A participação masculina na docência infantil se desenvolve, muitas vezes, em meio a preconceito, estigmas e desvalorização. Cabe salientar, que as relações de gênero também se configuraram no decorrer da história do Brasil. O patriarcalismo e o autoritarismo influenciaram em sérios processos de exclusão da mulher, negros, homossexuais, entre outros, na história brasileira.

Isso define bem que há um preconceito ou estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas, racionais, para eles; dóceis, relacionais, afetivas, para elas. Em decorrência, funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros ficam mais identificadas com os corpos e as mentes femininas, ganhando, assim, um lugar inferior na sociedade, quando comparadas às funções tidas como masculinas (SCOTT, 1995).

Até o surgimento da vertente das teorias pós-críticas, estes grupos de gênero, sexuais, étnicos, raciais ou de classe não tinham voz. Aprendemos a idealizar algumas características humanas como as representações legítimas e naturais do que seja ser humano, ou seja, um “ideal” padrão este a que se refere geralmente a homem, branco, heterossexual, ocidental, que tomava a voz destes grupos, conferia-lhes valores e posturas nas quais estes não se reconheciam e que lhes conferia representações e efeitos de verdade. Relações de poder que instituem o poder de onde se fala, quem fala e de quem se fala (FONSECA, 2011). Em decorrência disso, o movimento feminista, sendo muito difundido por Louro, Butler, Scott, entre outras, com a influencia de Michel Foucault, vem se destacando nos estudos sobre gênero com a ideia de (des)construção e (des)naturalização com o objetivo de mitigar as desigualdades que se permeia sobre as identidades de sexo. Segundo Louro,

Muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos naturalmente. Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo "dado" pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. No entanto, podemos entender que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações,

símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente natural nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo de natureza. Através de processos culturais, definimos o que é — ou não — natural; produzimos e transformamos a natureza e a biologia e, conseqüentemente, as tornamos históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (LOURO, 2000, p. 6).

Nesse contexto, gênero, corpo e sexualidade na educação, acabam por gerar certos limites. A instituição escolar se desenvolve em meio a relações de poder e saber, isso supõe forças maiores em um regime de segregação ao falar do assunto. A dificuldade se encontra, pois, existe certa tendência em estudar a compreensão do termo “sexo” somente como algo biológico, esquecendo assim das representações sociais e individualidades.

Assim, recentemente, mesmo sexualidade compreendida como um traço cultural, ainda existe certos limites no campo educacional, sendo debatida e contestada em estudos que se intensificam. Os pós- estruturalistas que, fundamentados na obra de Michel Foucault, desenvolvem fortes críticas à distinção sexo-gênero, sob o argumento de que a própria construção do caráter natural do sexo, da natureza sexuada precedente à cultura, caracteriza mecanismos instituídos social e culturalmente para a manutenção da estrutura binária, hierarquizada e subordinadora entre os gêneros (BUTLER, 2003).

Na educação, o professor utiliza-se de métodos para se disciplinarizar e adequar-se ao padrão da escola e de professora da docência infantil, que é adotado como padrão, como norma para atuação mesmo daqueles indivíduos que não correspondam ao gênero feminino e atuem na nesta etapa da educação. Esta disciplinarização passa, sobretudo, pelo corpo. O corpo é o local em que demonstramos nosso autocontrole, transformando-se em um lugar de informação, portanto, é o primeiro a ser disciplinarizado. Daí, tanto investimento para dominar o corpo. Mantê-lo sobre controle pode significar torná-lo mais útil ou formatá-lo ao que se espera. (Fonseca, 2011).

Com isso, ao enfatizar as vozes femininas nas atuais investigações educacionais, corre-se o risco de desconhecer o pensamento dos homens que se enveredam pelo

magistério e o processo de adaptação/recriação do masculino no ambiente escolar. Percebemos que quando se trata do olhar masculino do professor desse segmento, quase não são encontradas referências ao tema; e mais, os preconceitos e discursos que frequentam a sociedade contemporânea são reafirmados no cotidiano escolar. Assim, o professor homem torna-se um corpo estranho na docência infantil. (RABELO, 2013).

Ademais, a abordagem da escola enquanto uma instituição disciplinar, segundo a interpretação de Michel Foucault, oferecia o respaldo de trabalhar com um construto teórico largamente utilizado em pesquisas para abordar sexualidade como práticas disciplinares de docilização de corpos (Weeks, 2000). As relações de gênero e corpo na docência infantil desenvolvem delimitações e dicotomias na figura do “profissional-professor –homem”. Assim, a tentativa dos estudiosos pós- críticos é tentar (des)naturalizar essas relações e construir novas formas de pensar, principalmente no âmbito educacional, espaço este privilegiado para desenvolver uma nova mentalidade.

As justificativas em incluir na reflexão sobre corpo, gênero, sexualidade e educação as relações entre docência infantil e o professor “homem” se deu devido à observação constante de como se desenvolveu a formação em pedagogia em diversas universidades, bem como o mercado de trabalho para tal curso, principalmente no que se refere à docência infantil. Sendo assim, percebe-se na formação em pedagogia, o quanto a presença feminina acaba por se tornar a maioria.

Quando redirecionamos o olhar para o mercado de trabalho do professor homem para a educação infantil, verificamos justificativas das mais diversas possíveis tais como:

A mulher cuida melhor das crianças do que o homem;

A pedofilia está ligada mais a figura masculina;

Os pais não iriam aceitar seus filhos sendo educados por homens;

Não contratamos homens para educação infantil.

Enfim, inúmeras justificativas que remetem a uma discriminação exorbitante para os homens pedagogos, que, em nada tem a ver com a qualidade de qualquer profissional. No bojo dessas discussões,

Estudiosas/os feministas vêm, já há alguns anos, colocando essas questões, ao mesmo tempo que sugerem fórmulas não sexistas de tratamento. No entanto, se em algumas sociedades seus esforços estão

sendo acolhidos e incorporados, em outras são ainda menosprezados ou ridicularizados. (LOURO, 1997, p.67)

Louro (1997) faz uma crítica a termos usados a figura masculina no intuito de generalizar homens e mulheres, o que acabaria por gerar uma invisibilidade da identidade feminina. Porém, quando redirecionamos nossos olhares para o curso de pedagogia, acontece o oposto. São os homens sendo generalizados por discursos femininos, o que acaba por gerar ocultamento e até discriminação de modo sutil.

A nossa proposta não é confrontar estudos feministas, e sim toma-los como base para compreender também como essas relações sexistas se desenvolvem a atuação de homens pedagogos na educação infantil. Nesse contexto, Guacira Lopes Louro faz uma crítica quando olhamos o corpo de modo biologizante, por conseguinte a autora situa esses reflexos no campo educacional:

Nossos corpos constituem-se na referência que ancora, por força, a identidade. E, aparentemente, o corpo é inequívoco, evidente por si; em consequência, esperamos que o corpo dite a identidade, sem ambiguidades nem inconstância. Aparentemente se deduz uma identidade de gênero, sexual ou étnica de "marcas" biológicas; o processo é, no entanto, muito mais complexo e essa dedução pode ser (e muitas vezes é) equivocada. Os corpos são significados pela cultura e, continuamente, por ela alterados. Talvez devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma "marca" definidora da identidade; perguntar, também, quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência. Pode ocorrer, além disso, que os desejos e as necessidades que alguém experimenta estejam em discordância com a aparência de seu corpo. LOURO, 2000. p.8).

[...] Os sujeitos que, por alguma razão ou circunstância, escapam da norma e promovem uma descontinuidade na seqüência sexo/gênero/sexualidade serão tomados como minoria e serão colocados à margem das preocupações de um currículo ou de uma educação que se pretenda para a maioria. (LOURO, 2000, p.6).

Nesse contexto, percebemos as relações de gênero acaba por privilegiar uns em distinção a outros. Desse modo, Guacira Lopes Louro (1997, 2000, 2011) aborda as relações de gênero como construção social e enfatiza as mudanças ocorridas ao longo do tempo, convidando educadoras e educadores para que assumam essas mutações que os confrontam, como mola propulsora para discutir ideias como a de tolerância e aceitação da diferença, com o intuito de (des)naturalizar posturas sexistas.

Em crítica,

Se temos um padrão moderno de escola, também temos padrões de aluno, professor e de formação que esta instituição espera. Inclusive, toma-se como um possível e esperado padrão que as turmas dos anos iniciais sejam regidas por uma professora. Dessa forma, entendo que, ao esperar uma relação normal ou de competência, as gestoras tomam como ideal o padrão de professora dos anos iniciais. Assim, para elas, o “bom professor” homem dos anos iniciais deve aproximar-se da “figura ideal”, ou seja, do padrão de professora dos anos iniciais, ou como era nomeada antes da instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, da “professora de primário”. Acabam lidando com esse “ideal” como algo dado e esquecem que isso é resultado de uma construção, que como tal pode ser desconstruída. Ao se esperar esta normalidade, tenta-se estabelecer o sentido desse modelo disciplinar: disciplinarizar o corpo, o comportamento e atitudes desses professores. (FONSECA, 2011, p.47).

Atualmente as demandas do docente infantil são configuradas para um profissional que atenda às demandas sociais e culturais dos seus alunos. Sendo assim questionamos: somente mulheres poderiam desenvolver isso?

Diante dessa reflexão, o trabalho docente passou a ser exercido, com o estereótipo de missão feminina desde o período de consolidação como profissão até os dias atuais em que se constata flagrantemente a maioria de mulheres nesta função. Isso se verifica nos dados apresentados a seguir.

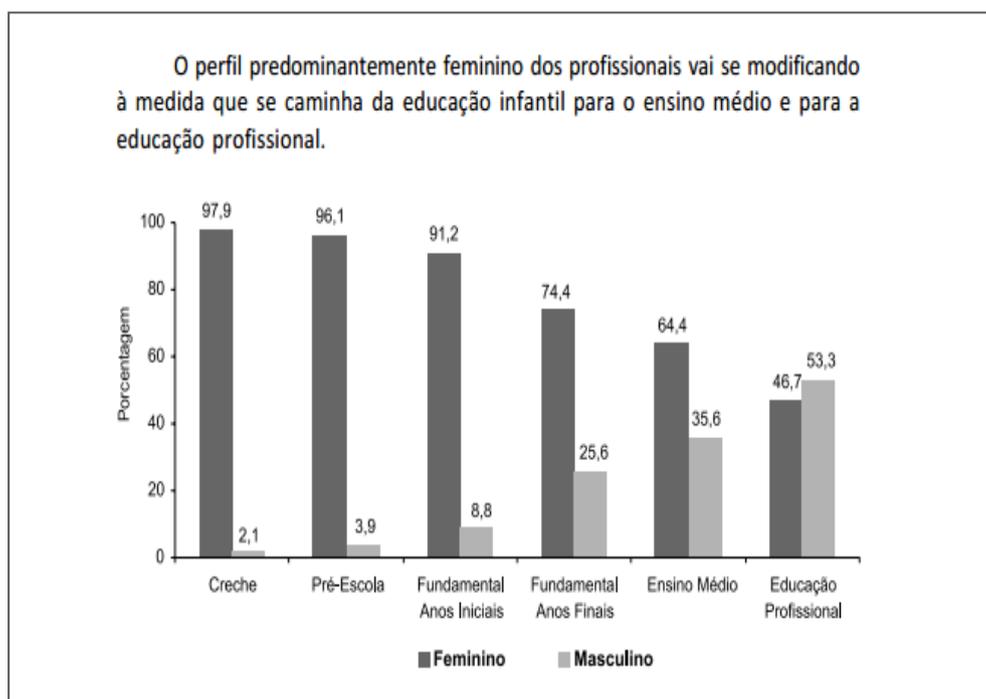


Figura 1: perfil dos docentes

Fonte: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>

Este gráfico mostra o quanto a docência infantil tem sido desenvolvida predominantemente pelo sexo feminino. Percebe-se que quanto mais vai aumentando o nível da educação, vão sendo mesclados à participação de ambos os sexos.

Cabe observar, que mesmo em meio a essas transformações no âmbito educacional, especificamente no que se refere às crianças de 0 a 5 anos, algumas ideias e conceitos sobre o docente da educação infantil permanecem inalteradas. Pois, histórica e culturalmente, na sociedade, a mulher sempre esteve encarregada de educar e cuidar dos filhos. De certa forma a construção da imagem social do professor da educação infantil teve origem na vinculação entre ensino escolar e família e entre mãe e professora, ou seja, na concepção assistencialista construída em uma matriz enraizada nas ideias socialmente construídas de infância, de relação adulto-crianças e cuidado. (Venturini; Thomasi, 2013). Portanto, como instituição implicada na construção dos sujeitos, essa escola também vai agir sobre as subjetividades dos professores “homens”. Estes professores homens também serão moldados por essa instituição, tanto no que se refere ao ser professor, mas, especialmente, no ser professor homem nos anos iniciais da educação básica. (Fonseca, 2011).

## Considerações finais

A pesquisa realizada apontou para o conflito que existe entre gênero, corpo e educação. Reconhecemos que o professor da educação infantil merece ser como ser respeitado, independente de sua raça, estereótipos, condição social e outros. Percebemos, cada vez mais, o quanto é urgente de as instituições educacionais, principalmente no que se refere às questões de corpo gênero e sexualidade.

Os estudos pós-criticos vêm nos alertar para este fato, buscando repensar o papel da educação na tentativa de (des)naturalizar as relações. Existe a necessidade de trabalhar o atendimento às diferenças no contexto escolar e que se traduz em medidas, tais como: dar oportunidades; resguardar da discriminação; acolher e aceitar o outro; oferecer uma educação de qualidade para todos; reduzir as desigualdades, aprender a conviver com as diferenças; e entender e reconhecer o outro.

Desse modo, Guacira Lopes Louro (1997, 2000, 2003) aborda corpo, gênero e sexualidade como construção social e enfatiza as mudanças ocorridas ao longo do tempo, convidando educadoras e educadores para que assumam essas mutações que os confrontam, como mola propulsora para discutir ideias como a de tolerância e aceitação da diferença, com o intuito de refletir sobre os currículos e a prática pedagógica.

Portanto, a educação deve trabalhar em prol da formação de identidades abertas a esta pluralidade cultural, desafiadoras de preconceitos, numa perspectiva de educação para a cidadania, para a paz, para a ética nas relações interpessoais.

## Referências

BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"* In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 110-127.

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

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins. **Quem é o professor homem dos anos iniciais? Discursos, representações e relações de gênero**. 2011, 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. v. 3, n. 2, jan.-jul. 2011. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/9/30/1>>. Acesso em: 07 jan. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. 191 p.

MENEZES, Marcelo Lima de. **Educando para diversidade**: uma questão de direitos. Sergipe: J. Andrade, 2012.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, jan./jun. 2009, p. 150-182.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

RABELO, Amanda Oliveira. Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental. **Educação pesquisa**, São Paulo, *Ahead of print*, abr. 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

VENTURINI, Angela Maria; THOMASI, Katia Barroso. A feminização na educação infantil: uma questão de gênero. **Revista Científica Digital da FAETEC**, v. 1, n. 1. 2013. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/A%20FEMINIZA%C3%87%C3%83O%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2.ed. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-82.