

## MENINA OU MENINO? A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NA ESCOLA

---

Francisca Jocineide da Costa e Silva<sup>1</sup>

PAECHTER, Carrie. *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Porto Alegre. Artmed, 2009. 192 p. Tradução, consultoria e supervisão: Rita Terezinha Schmidt.

Como se dão os processos de construção das identidades de gênero, e que implicações trazem para as crianças e jovens? Neste livro, Carrie Paechter, professora-pesquisadora do Reino Unido, explora essas questões em dez capítulos, que versam sobre as construções das identidades de gênero desde o nascimento até a juventude, sobretudo nos espaços familiares e escolares.

No capítulo introdutório a autora apresenta sua tese que é: “masculinidades e feminidades são o produto de processos grupais” (p.11). Seu argumento é justificado pelo fato das diferenças de gênero serem pautadas nas construções sociais e não na genética, bem como pelas relações de poder presentes nos grupos e indivíduos. Também explica que escolheu escrever sobre a infância e adolescência por entender que as aprendizagens de gênero são transmitidas por adultos e, portanto, buscou evidenciar como as crianças e jovens interpretam e vivenciam essas aprendizagens.

No capítulo dois, *Sexo e gênero, poder e conhecimento*, a autora aborda as concepções teóricas que norteiam suas análises. Inicia destacando que a nomeação do bebê em categoria homem ou mulher “regula o modo como os indivíduos são tratados” (p.16) e, portanto, após o nascimento passam a aprender a pertencer a uma das categorias. Ao serem nomeadas, as crianças são inseridas em comunidades de prática de masculinidades e feminidades que são locais diversos, a fim de aprenderem as práticas e significados que devem desenvolver enquanto meninos/homens e meninas/mulheres, construir suas identidades de gênero e pertencerem a esses grupos.

A primeira base teórica que a autora aponta é a divisão cartesiana mente/corpo, usada para explicar o dualismo formal, que indica a existência necessária de um polo superior e um inferior, por exemplo, o masculino sobre o feminino, bem como para explicar a construção de identidade focada na mente, que desconsidera o corpo, o que “permite teóricos[as] de várias áreas reivindicar uma distinção entre sexo e gênero” (p.19). Ela critica essa distinção destacando seu efeito positivo, que se refere à utilidade da distinção para os grupos feministas e transexuais; e o negativo, que diz respeito aos efeitos que a valorização teórica de um termo sobre outro (sexo/gênero ou gênero/sexo) implicam ao se conceber masculino e feminino.

Com base nas ideias de Judith Butler, a autora apresenta as “masculinidades e feminidades como identidades performativas” (p. 24) que não são inatas, mas aprendidas constantemente de acordo com o ambiente em que se está inserido/a. Nesse sentido, usa o conceito de poder desenvolvido por Foucault: o poder se dá nos entrelaços das relações

---

<sup>1</sup> Mestranda em Educação no PPGE/UFPB.

humanas, mas de forma que os sujeitos se põem em uma “vigilância panóptica”, ou seja, por saberem que são vigiados/as e regulados/as, terminam por se autovigiar e autorregular. Nesse sentido, Carrie Paechter entende que poder/conhecimento são gendrados e são a base da construção da masculinidade e feminidade, tendo como instrumento a vigilância e regulação.

O capítulo três, *Masculinidades e feminidades como comunidades de prática*, aborda a construção das identidades de gênero nas comunidades de prática, suas implicações e como ocorrem. As práticas das comunidades precisam ser ancoradas em três dimensões (p. 33): “engajamento mútuo” (o compromisso uns com os outros), “empreendimento comum” (o trabalho coletivo com um mesmo objetivo), e “repertório compartilhado” e “agenda” de cada comunidade, que todos/as devem assumir.

Nesse sentido a identidade é vista como relacional: à *performance*, pois é produzida e deve ser vivenciada nas comunidades para que haja a aceitação e pertencimento de cada membro no grupo; e às comunidades – a masculina depende da feminina para se legitimar como tal e vice-versa. Os indivíduos participam também de outras comunidades de prática, não apenas de masculinidade e feminidade; e sua participação e *performance* em comunidades masculinas ou femininas varia no tempo e espaço, porém todas as aprendizagens são embasadas nas relações de poder que permeiam sutilmente cada grupo.

Segundo a autora, o poder/conhecimento gendrado age nas comunidades de prática por meio da legitimidade da participação, que tem relação com a prática que o indivíduo desenvolve no grupo, enfatizando que as “comunidades de prática de masculinidade mantêm relativamente mais poder em relação às de prática de feminidade”, apoiadas na ideia que a “masculinidade deve ser merecida e a feminidade é o que sobra” (p. 41). Outra dimensão da ação do poder/conhecimento gendrado é o corpo como marcador da participação nas comunidades de prática, pois o corpo deve se enquadrar na comunidade (a partir das genitálias) e é regulado e autorregulado. A terceira dimensão é o “controle da prática” que é exercido pelos “membros plenos” sobre os “membros periféricos” (p. 44-45). Os primeiros são os responsáveis pelos grupos e os que definem e impõem as normas para construir e encenar as identidades de gênero. Esse controle também ajuda a manter as fronteiras (quarta dimensão) que delimitam as características do grupo, as permissões e proibições, inclusões e exclusões. A autora conclui o capítulo reforçando que as comunidades de prática de masculinidade e feminidade, variáveis no tempo e espaço, são locais por excelência de construção das identidades de gênero por serem espaços de relações complexas, mas aparentemente simples.

No capítulo quatro, *Aprendendo masculinidades e feminidades com pais/mães, irmãos/irmãs e educadores/educadoras*, a autora começa a demonstrar como as masculinidades e feminidades são ensinadas em comunidades locais de prática, desde a aprendizagem dos bebês e das crianças pequenas inseridas na comunidade familiar. O ponto principal para legitimar as aprendizagens nas comunidades é definir por meio do poder/conhecimento gendrado que as diferenças entre homens e mulheres são naturais e expressar essa definição a partir da nomeação dos bebês em uma das duas categorias.

As ações da comunidade local de prática são embasadas nos tratamentos diferenciados para cada sexo e na primeira infância as crianças passam a receber orientações e incentivos específicos sobre o que cada uma pode fazer ou não enquanto menino ou menina. A autora considera que as construções das identidades são perpassadas por fatores sociais, cognitivos, ambientais e biológicos, sendo que esse último pode agir como premissa para os demais, pois “não decretam quem nós somos, mas atuam paralelamente, e podem modificar as forças social e cognitiva” (p. 55).

São apresentadas pesquisas realizadas com pais, mães e irmãos/ãs, que apontam que suas expectativas para meninos e meninas são diferenciadas, bem como suas ações para a construção das identidades de gênero das crianças. De forma geral as pesquisas evidenciaram que pais e mães esperam (e ensinam) que suas filhas sejam calmas e mais retraídas perante atividades desafiadoras, ao passo que esperam que seus filhos sejam mais ativos e enfrentem obstáculos, embora em alguns relatos essas expectativas tenham sido contrariadas. Já os irmãos e irmãs maiores reproduzem suas construções estereotipadas de masculinidade e feminidade e dificilmente ultrapassam as barreiras de cada gênero.

Segundo a autora as crianças pequenas ao se perceberem dentro de comunidades locais de prática (por meio do desenvolvimento cognitivo) absorvem e reproduzem informações diferenciadas para cada gênero, por meio da linguagem, da observação do seu corpo e do outro, e das práticas nas relações familiares, em que as relações de poder/conhecimento gendradas são expressas constantemente. As crianças vão construindo suas identidades de gênero a partir dessas vivências, por exemplo, ao verem o pai sempre fora de casa fazendo algo de maior valor enquanto a mãe fica em casa na realização de atividades infundáveis; contudo, a presença do pai em casa, mesmo que em menor tempo, significa a presença do “poder”. O capítulo é finalizado com sugestões de intervenções para as famílias realizarem, pautadas em atividades que desconstruam os estereótipos de gênero.

O capítulo cinco aborda as *Masculinidades e feminidades na pré-escola*. A autora destaca que é o primeiro momento em que as crianças terão contato com outras formas de concepção de feminino e masculino que podem ser iguais ou contrárias às vivenciadas em seus lares. Nesse sentido, as crianças buscam espaços que representem sua vivência de gênero para sentirem-se pertencentes aos grupos de meninos e/ou meninas.

A escola é apresentada como local de “normalização: ou seja, onde a ideia de criança ‘normal’ é construída” (p. 72), e essa normalidade inclui as formas dicotômicas e binárias estabelecidas culturalmente sobre as vivências de gênero. Outra característica da escola é que esta é um local de regulação e vigilância dos corpos para que se tornem gendrados, o que ocorre por meio da organização do espaço, pelo estabelecimento de normas e pelas orientações que as crianças recebem.

São destacadas algumas pesquisas que mostraram as orientações e prescrições feitas pelos adultos na educação infantil, como formas de estabelecer e manter a legitimidade nas comunidades locais de prática de masculinidade e feminidade, e as construções das identidades pelas crianças, que se dão com base na dicotomia de gênero através das brincadeiras, expressões corporais e vestuários culturalmente gendrados. Por meio dessas atividades as crianças também legitimam sua *performance* nas comunidades e atuam para que seus pares evitem ultrapassar as barreiras de gênero.

Por fim, a autora apresenta algumas intervenções que podem ocorrer na educação infantil com o objetivo de desconstruir os estereótipos de gênero, tais como observar se a organização do ambiente demarca os gêneros, atentar para as brincadeiras e atividades entre as crianças para que todas tenham experiências diversificadas, e evitar utilizar uma linguagem que sobreponha um gênero ao outro.

No capítulo seis, *Meninos e meninas no ensino fundamental*, a discussão é sobre as aprendizagens de gênero nesse nível de ensino. A escola passa a ser o local principal para a construção das identidades de gênero devido ao aumento do número de crianças de diversas idades. O conhecimento a ser aprendido também é diverso e pode ser fortemente gendrado, assim como os vários espaços da instituição, pátios, banheiros, salas de aula etc. O controle dos corpos na/pela escola se embasa na divisão cartesiana entre corpo e mente, sendo a mente o objeto a ser trabalhado pela escola e o corpo a ser disciplinado para não atrapalhar o

desenvolvimento da mente. Consequentemente, negar a sexualidade faz parte do controle corpóreo com a justificativa de que é preciso dar ênfase aos aspectos cognitivos, e que os corpos das crianças não possuem sensações.

A autora ressalva que “as masculinidades e feminidades construídas nesse nível escolar não são unitárias, mas múltiplas e compreendidas de forma relacional” (p. 90), ou seja, no mesmo espaço pode haver várias formas de compreensão de masculinidade e feminidade. Argumenta que a masculinidade e feminidade de professores e professoras podem influenciar a construção das identidades de gênero das crianças e a legitimação de suas comunidades locais de prática, assim como suas concepções de heterossexualidade. Apresenta estudos sobre as formas como professores/as expressam suas masculinidades e/ou feminidades, bem como sobre a identificação dos professores com os meninos, que poderia estar relacionada à classe social, e das professoras com as meninas “esforçadas”, que fazem “trabalho árduo” (p. 96), ou seja, associando suas conquistas acadêmicas ao seu esforço e não às capacidades cognitivas.

Enfoca também pesquisas sobre livros didáticos que apresentavam homens na posição de dominantes e mulheres de dominadas, e sobre comportamento de crianças em situação de exposição pública de suas capacidades cognitivas. Nota que as meninas se retraíam e não assumiam suas conquistas como resultantes de sua inteligência ou “esforço”, enquanto os meninos fingiam não fazer qualquer esforço, para se adequarem a sua comunidade de prática.

Como nos capítulos anteriores a autora finaliza com sugestões de intervenções para o ensino fundamental que são: todos/as professores/as devem tratar com seriedade a questão da igualdade/desigualdade de gênero; ter ciência que as atividades de exposição públicas das crianças podem ser problemáticas; apoiar as conquistas das meninas e questionar a competição entre meninos.

O sétimo capítulo aborda *Brincadeiras e grupos infantis de pares: construindo masculinidades e feminidades em espaços ao ar livre*, e analisa como se desenvolvem comunidades infantis de prática e como as crianças entre nove e onze anos constroem e vivenciam suas *performances* de masculinidade e feminidade. Apesar de serem espaços destinados às crianças, as áreas recreativas escolares e não escolares têm características diferentes pela obrigação ou não das crianças estarem lá, não são totalmente isoladas da presença dos adultos, e seus objetivos variam no tempo e espaço.

As pesquisas que a autora apresenta identificaram que algo comum nos espaços recreativos é a presença dos meninos como dominantes desses locais. Outro fator que é considerado pelas crianças durante suas construções de masculinidade e feminidade nos espaços recreativos é a hierarquia de idade, pois cada faixa etária exige *performance* diferente. As imagens midiáticas também aparecem nesse contexto; os meninos, por exemplo, buscam seguir os exemplos de masculinidade esportiva ao tentarem atrair as meninas.

O vestuário é de fundamental importância para as crianças, pois as variações de idade “exigem” vestir-se apropriadamente para pertencer às comunidades locais de prática referentes à idade. As construções das masculinidades e feminidades “têm grandes chances de ser categorizadas em termos de raça e de classe de diferentes formas em contextos distintos” (p. 108), ou seja, uma comunidade local pode ser formada somente por meninas brancas de classe alta e será diferente de outra de meninas de origem oriental.

A autora destaca que as construções nas comunidades locais de prática de masculinidade e feminidade têm por base a heterossexualidade expressa por meio do romance por parte das meninas e da “provocação sexual dos meninos” (p. 109); logo há rejeição, sobretudo dos meninos que não agem segundo as formas heterossexuais masculinas

androcêntricas, por exemplo, são mais calmos, não gostam de esporte, ou são mais dedicados aos estudos.

Algumas pesquisas apresentadas neste capítulo sugerem que deixar de brincar e de frequentar os espaços recreativos é necessário para as meninas pertencerem às comunidades locais de prática de “feminidades femininas”, e uma questão de segurança para as comunidades de “masculinidades subordinadas” dos meninos que não assumem *performance* de gênero androcêntrica. Também abordam que os tipos de brincadeiras contribuem para as construções de masculinidades e feminidades, como é caso dos meninos que só jogam esportes que consideram “de meninos”, enquanto as meninas não participam de esportes, tendo como lazer apenas o ato de conversar.

As intervenções que a autora apresenta ao final do capítulo são: negociar o uso dos espaços entre meninos e meninas e com ambos; encorajar as meninas para os esportes considerados masculinos; disponibilizar equipamentos que possibilitem atividades desafiadoras para ambos; possibilitar que as crianças experimentem vários tipos de jogos e brincadeiras; não naturalizar a exclusão de meninas das atividades recreativas e esportivas com a justificativa de que, por estarem crescendo, elas teriam que preservar seus corpos e se limitarem às conversas; e deixar que elas usem roupas apropriadas para realizar atividades esportivas.

No capítulo oito os pontos de discussão são as *Masculinidades e feminidades no ensino médio*. A autora destaca que nesse nível o controle dos corpos é mais uma vez intensificado, agora devido às transformações pelas quais estão passando. As construções das identidades sexuais também passam a ser vigiadas nessa fase e qualquer expressão fora da ordem heterossexual é tida como problema no ambiente escolar.

As pesquisas que a autora apresenta mostram os/as adolescentes cada vez mais autônomos/as na construção de suas identidades e no pertencimento a uma comunidade local de prática; porém, dentro do espaço em que seus corpos são regulados eles e elas buscam transgredir as normas, por exemplo, no uso de uniformes escolares que têm o objetivo de padronizar os corpos, os/as estudantes fazem customização para diferenciar-se individual ou coletivamente e mostrar seus corpos. As construções de comunidades locais de prática masculinas e femininas às vezes davam-se em oposição à escola, por exemplo: grupos que exibiam total rejeição à escola e a grupos que cumprem suas obrigações escolares com fins de ascensão socioeconômica; grupos independentes da escola, que por meio do seu capital cultural viam-se com autoridade para questionar o papel da escola; e grupos religiosos.

As pesquisas sobre os currículos escolares apontaram as divisões das disciplinas em mais apropriadas para meninos por necessitar mais do raciocínio (como a matemática) e mais “fáceis” para meninas. Professores/as contribuíam para essas divisões e para os/as estudantes afirmarem-se em suas comunidades de prática de masculinidade ou feminidade, logo não questionavam a lógica androcêntrica do conhecimento.

A autora afirma que a educação física, além de ter uma especificidade para classes sociais diferente, também torna-se uma disciplina em que os corpos (principalmente masculinos) aptos para os esportes são dominantes e modelos a serem seguidos na comunidade de prática de masculinidade em detrimento dos corpos deficientes ou dos meninos que não simpatizam com as atividades físicas, logo estes são excluídos e sofrem com preconceitos. Já os corpos femininos não são autorizados à exposição e não é admissível a competição entre ambos, pois as comunidades de prática masculina consideram a incapacidade do corpo feminino para os esportes e não aceitam a possibilidade das mulheres vencerem os homens.

Sobre os currículos vocacionais e profissionais, a autora alega que são uma forma de segregação de classe social e as construções de masculinidade e feminidade operam de formas diferentes em cada classe. Por exemplo, meninos das classes trabalhadoras participam de cursos profissionais para acesso à mão de obra rápida, e as meninas frequentam cursos relacionados à economia doméstica. Nas classes médias os/as estudantes “permanecem nos modelos universitários” (p. 143).

A autora conclui o capítulo enfatizando que as comunidades escolares de prática de masculinidade e feminidade influenciam e promovem a construção de gênero por meio das suas proibições e permissões, do seu currículo, do controle dos corpos etc. As intervenções sugeridas são: não negar a existência dos corpos na escola; estimular os/as docentes a conhecerem sobre as construções de masculinidades e feminidades e assim não reforçarem estereótipos heteronormativos; apoiar alunos/as homossexuais e discutir sobre outras formas de *performances* corporais; ajudar jovens nas escolhas de seus cursos futuros de forma que os possibilite pensar nas implicações de suas escolhas; e ajudar professores/as a refletirem sobre suas práticas acerca das construções de masculinidades e feminidades.

No nono capítulo a autora trata de *Ser e se tornar: aprendendo masculinidades e feminidades em comunidades de adolescentes* e afirma que essas comunidades são embasadas em normas e valores das comunidades adultas, apesar de construírem suas identidades em oposição àquelas. Uma das características desses grupos de adolescentes é a possibilidade deles/as se autorreconhecerem por expressar seus posicionamentos e poder narrar suas identidades, o que implica dizer quem é e a que comunidade de prática pertence.

As pesquisas apontadas pela autora sobre narrativas de si e dentro da comunidade de prática afirmam que narrar sobre si em relação à comunidade de prática eleva o grau de pertença nessa comunidade, legitima a existência da mesma e possibilita a participação em postos mais elevados na comunidade. Dois temas encontrados nas pesquisas que embasam a construção das masculinidades e feminidades nesses grupos foram: o cuidado com o outro para as identidades femininas, que pode levar à negação das suas experiências privadas; e a violência e o perigo para as identidades masculinas, sendo que os meninos não podem demonstrar sentimentos de bondade a não ser em defesa do grupo.

Outro fator importante, segundo as pesquisas apresentadas, é a *performance* sexual, tendo como base a heterossexualidade, que para os meninos “está alinhada a sua masculinidade; para as meninas, ela se associa, pelo menos em parte, à popularidade” (p. 158). Para os rapazes, expressar sua masculinidade significa desejar as moças, assediá-las e manterem relações sexuais, com consentimento ou não delas, e a experiência do ato sexual lhes confere poder/conhecimento em sua comunidade de prática de masculinidades. No caso das moças, estas têm o comportamento vigiado tanto pelos rapazes quanto pelas moças de seu próprio grupo e de outros. Uma adolescente com muitas aventuras sexuais pode ser considerada de “má reputação”. A homossexualidade nesses grupos é vista como algo que deve se manter distante para não afetar as relações e participações dos/as adolescentes em suas comunidades de prática.

Os objetos que caracterizam as comunidades de prática de adolescentes são essenciais para legitimar seus grupos. Exemplos apresentados pela autora, segundo as pesquisas analisadas, são as roupas usadas, a forma como usam seus corpos para atrair seus pares, a linguagem própria dos grupos com uso de gírias, por exemplo, a música, o ato de fumar e/ou beber, e o uso de determinados espaços para caracterizar/demarcar o grupo a que se pertence.

A autora conclui o capítulo reforçando que a peculiaridade da adolescência é a busca do “vir a ser”, e inserir-se em suas comunidades de prática faz com que se reconheçam e

conheçam suas possibilidades futuras de vida. Como intervenções sugere incentivar os/as adolescentes a participarem de vários grupos e realizarem várias atividades, conversar sobre como resistir à vigilância, propiciar aos meninos, principalmente, a sensação do perigo, mas em situação de segurança.

Na conclusão do livro, a autora afirma que as construções de masculinidades e feminidades não são simples escolhas de *performance* que se quer desenvolver, mas sim ações permeadas de poder/conhecimento, vigilância e negociações dentro das particularidades de cada comunidade de prática, que se inter-relacionam. Afirma também que essas construções, além de serem um processo social, são um processo cognitivo porque exigem observação, imitação e aprendizagem dos/as aprendentes, e um processo corporal, pois a partir do corpo é que se dá a *performance*.

Ressalta que a necessidade da existência física ou imaginária da comunidade de prática de masculinidade e feminidade se justifica para legitimar as aprendizagens de gênero, pois sem um grupo consolidado os ensinamentos podem perder seus fundamentos. Porém, com as intervenções propostas, a autora aponta que é possível, dentro dessas mesmas comunidades, se construir identidades de gênero que não tenham como base o androcentrismo e a heteronormatividade, mas objetivem visões equânimes entre meninos/homens e meninas/mulheres. Para tanto, ela sugere que é preciso nos questionarmos e refletirmos sobre nossas próprias práticas dentro das comunidades.

A obra é relevante por explicitar as construções e aprendizagens das identidades de gênero em diversas faixas etárias, sobretudo no espaço escolar, evidenciadas como um processo contínuo, inicialmente regulado por adultos até serem internalizadas pelos/as adolescentes como verdades; e por reforçar que as construções de identidades de gênero binárias e dicotômicas são socioculturais e podem ser transformadas. Para tanto, é preciso que esse ciclo de ensinamentos que atravessa gerações seja interrompido em algum momento. Com as sugestões de intervenção, a autora apontou alguns passos para essa interrupção, tanto na escola como na família.

Portanto, apesar de apontar pesquisas internacionais, mas de culturas similares à brasileira, a obra traz contribuições teóricas e práticas para pais, mães, professores, professoras e instituições escolares reflitam sobre suas práticas educativas.

**SOBRE A AUTORA:** Carrie Paechter é professora de Educação na Goldsmiths University of London desde 2001. Começou sua carreira como professora de matemática. Atuou no Kings College London como pesquisadora e na Open University como professora, desenvolvendo estudos sobre currículo e tecnologia. Atualmente, suas pesquisas são sobre gênero e identidade, e suas construções em comunidades de prática; e relações entre poder, conhecimento e currículo. É membro da Gender and Education Association, baseada no Reino Unido. Algumas de suas publicações são: “Gender, visible bodies and schooling: cultural pathologies of childhood” (Sport, Education and Society, 2011); e “Masculine femininities/feminine masculinities: power, identities and gender” (Gender and Education, 2006). Informações disponíveis em <http://www.gold.ac.uk/educational-studies/staff/paechter/>