

GÊNERO/SEXUALIDADE/DIVERSIDADE SEXUAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Amanaiara Conceição de Santana de Miranda - UFBA

RESUMO

O artigo objetiva analisar representações e práticas pedagógicas de docentes da Rede Pública Municipal de Ensino em Salvador na Educação Infantil, quanto ao enfrentamento de questões sobre sexo, sexualidade e gênero. Os resultados apontam para a regularidade da postura docente centrada na heteronormatividade, diante de eventuais manifestações de diversidade sexual.

Palavras-chave: Educação Infantil; Sexualidade e Gênero; Representações Sociais; Práticas docentes.

ABSTRACT

The goal of this article is to analyze the representation and pedagogical practice of the teachers of the Public Municipal Schools in Salvador in the Early Childhood Education concerning about supporting the sex, sexuality and gender questions. The results shows the heteronormative behavior of the teachers in front of the any sexual diversity manifestation.

Keywords: Early Childhood Education; Sexuality and Gender; Social Representation; Teaching Practice.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Historicamente, alguns estudos vêm demonstrando que as relações entre os sexos, no contexto escolar brasileiro, baseavam-se, e ainda se baseiam, em uma visão binária masculino/feminino, frequentemente permeada por

questões preconceituosas, socialmente construídas, fundamentadas em concepções morais e signos culturalmente compartilhados, que prescrevem diferentes comportamentos para os sujeitos, segundo a diferença entre os sexos (FRANÇA, 2010, p. 3)

Como espaço formativo, a escola é uma instituição que tem um papel fundamental no silenciamento ou na afirmação das questões que se referem às relações entre os gêneros e a percepção das crianças quanto as diferenças no campo da sexualidade. Assim, a escola legitima e privilegia algumas identidades sexuais, raciais/étnicas e marginaliza outras. Como a escola é uma instituição que contribui no processo de construção dos sujeitos que dela fazem parte, imagina-se que este processo de construção seja mais incisivo em crianças que estão na primeira infância.¹

Este artigo é parte de um estudo maior, desenvolvido na dissertação de mestrado, intitulada: *GÊNERO/SEXO/SEXUALIDADE: representações e práticas elaboradas por professoras/es da Educação Infantil na rede municipal de ensino em Salvador-BA*.

A pesquisa, de cunho qualitativo, tem por objetivo analisar representações e práticas pedagógicas de professoras/es da Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino em Salvador, quanto ao enfrentamento de questões relativas a sexo, sexualidade e gênero neste contexto. Foi desenvolvida com 31 professoras/es na rede pública municipal de Salvador-Ba, especificamente com profissionais que atuam no âmbito de creches e pré-escolas, utilizando as técnicas de grupos focais e observação direta.

Os resultados apontam para a regularidade da postura docente, centrada na heteronormatividade, diante de eventuais manifestações de diversidade sexual no contexto da Educação Infantil, reforçando uma das hipóteses iniciais do estudo, de que as/os professoras/es permanecem condicionadas/os ao entendimento de performance de gênero e prática sexual dentro do espectro da heterossexualidade compulsória para crianças ainda tão pequenas.

O interesse por articular o tema gênero e sexualidade surgiu porque presencio, na condição de docente e Coordenadora Pedagógica da Educação Básica, constantemente a resistência da

¹ Infância é uma construção social elaborada pelas e para as crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. É um fato biológico, mas a maneira como ela é compreendida é determinada socialmente. (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003)

efetivação da educação com respeito às diferenças na prática escolar, bem como a naturalização/reprodução dos papéis e atributos de gênero nos conteúdos ministrados em sala de aula.

Nos últimos anos, alguns estudos têm sido realizados para a educação de crianças de zero a seis anos de idade. Porém, são direcionados, em sua maioria, aos aspectos de motricidade, afetividade, epistemologia do conhecimento, formação dos/as profissionais, propostas pedagógicas, currículo e políticas públicas. Em sua maioria, consistem em relatos de experiências coletados a partir de vivências no ambiente das escolas infantis, nos quais não aparecem as relações de gênero presentes neste espaço.

Neste contexto, gênero e sexualidade, muitas vezes, não são contemplados nos currículos das escolas e nem nos cursos de formação para professores/as como objeto de discussão e análise, mas estão presentes na sociedade, sendo constantemente acionados nas diversas relações sociais e institucionais. O silenciamento – a ausência da fala – também contribui para a construção das desigualdades.

Destaco que a produção de análises acerca de como as questões relativas a gênero/sexo/sexualidade estão sendo trabalhadas na Educação Infantil faz-se necessária tanto para subsidiar as ações e práticas educativas que promovam uma educação não sexista, não racista, não homofóbica, não lesbofóbica e não transfóbica, conforme previsto no II Plano Nacional de Política para as Mulheres, neste nível de ensino; como também para verificar se as capacitações promovidas, ainda que ínfimas, a exemplo das propostas pelo Ministério da Educação, via Secretaria de Alfabetização e Diversidade-SECADI, estão de fato propiciando aos docentes, e às docentes, condições teóricas e metodológicas para trabalharem o respeito à diferença em sala de aula.

A pesquisa colaborou para um melhor entendimento da prática pedagógica na Educação Infantil, uma vez que responder ao problema da pesquisa aqui proposto é imprescindível para compreender como a prática pedagógica estará favorecendo ou não a assimetria de gênero e suas interseccionalidades em indivíduos que ainda estão no primeiro nível da Educação Básica.

2 NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL PROMOTORA DA IGUALDADE

O 9º Seminário LGBT² do Congresso Nacional do ano de 2012 teve a peça publicitária com a temática: Respeito à Diversidade se aprende na infância, como podemos observar, abaixo, na Figura 1.

² Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais.



RESPEITO À
DIVERSIDADE
 SE APRENDE NA INFÂNCIA

9º Seminário LGBT do Congresso Nacional

Sexualidade, papéis de gênero e educação
 na infância e na adolescência

15 de maio, terça-feira, das 9 às 17h30, nos Plenários 8 e 9 das Comissões

Comissão de Direitos
 Humanos e Minorias

Comissão de Legislação
 Participativa

Comissão de Educação
 e Cultura

CÂMARA DOS
 DEPUTADOS

Figura 1

A peça publicitária acima nos mostra como é indispensável, na contemporaneidade, que as escolas responsáveis pela Educação Infantil agreguem, ao trabalho pedagógico com crianças, temáticas que lhes proporcionem conviver com as diferenças de forma respeitosa, já que desde muito cedo o indivíduo solidifica a sua formação social em contato com o outro. E, considerando como é que os indivíduos se formam como sujeitos, é importante pensar que

o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independente de desenvolvimento, convergem (VYGOTSKY, 2007, p. 11-12).

No cotidiano, as representações de gênero são sempre associadas, na nossa sociedade, a um discurso essencialista. A escola também se filia a este pensamento já que se constitui um momento da convivência humana.

A escola é um espaço ideal para problematizar a reprodução das diferenças, pois, ela é uma instituição importante para produzir transformação, inclusive no tocante às diferenças

de gênero, sexualidade e sexo, criando momentos de discussão que explicitamente tragam a reflexão crítica sobre preconceitos, rótulos e atitudes discriminatórias.

3 GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO: A TRIÁDE DO DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS

Os indivíduos, desde a infância, são condicionados a se ajustarem às normas determinadas socialmente. O sexismo, a lesbo-trans-homofobia, assim como outros fatores discriminatórios, trazem repercussão à formação psicossocial da criança, proporcionando uma determinada compreensão de sexualidade, influenciando representações de como deve se pensar o tema, de como deve ser interpretando o próprio corpo e o corpo do outro.

A representação do corpo do outro constitui positivamente ou negativamente, de forma visceral, a identidade social do sujeito. E a escola com seus currículos, metodologias de ensino, teorias, materiais didáticos, processos de avaliação e normas é lugar de representação das diferenças de gênero, sexualidade, etnia/raça e classe. Nesse sentido, Tomaz Tadeu da Silva (2011) afirma que o poder está escrito no currículo, através da seleção dos conhecimentos, revelando divisões sociais e legitimando alguns grupos em detrimentos de outros. Ele ainda argumenta que as narrativas contidas no currículo, de maneira explícita ou não, corporificam noções sobre o conhecimento, como a sociedade se organiza em diferentes grupos sociais, assim, estabelece o conhecimento que pode ser considerado legítimo, as formas de se conhecer que são válidas, dentre outras. As narrativas que fazem parte do currículo traduzem subliminarmente noções sobre quais os grupos sociais legitimados ou excluídos de qualquer representação. Neste sentido, concordo com Judith Butler (2003, p. 191-192), para quem:

a fronteira do corpo, assim como distinção entre interno e externo, se estabelece mediante a ejeção e a transvalorização de algo que era originalmente parte da identidade em uma alteridade conspurcada. Como sugeriu Irís Young, em sua leitura de Kristeva para entender o sexismo, a homofobia e o racismo, o repúdio de corpos em função de seu sexo, sexualidade e ou cor é uma expulsão seguida por uma repulsa que fundamenta e consolida identidades culturalmente hegemônicas em eixos de diferenciação de sexo/raça/sexualidade. Em sua apropriação de Kristeva, Young mostra como a operação de repulsa pode consolidar identidades baseadas na instituição do Outro, por meio de exclusão e da dominação. O que constitui mediante divisão os mundos interno e externo do sujeito é uma fronteira e divisa tenuemente mantida para fins de regulação e controle sociais. A fronteira entre o interno e externo é confundida pelas passagens excrementícias em que efetivamente o interno

se torna externo, e essa função excretora se torna, por assim dizer, o modelo pelo qual outras formas de diferenciação da identidade são praticadas. Com efeito, é dessa forma que o Outro vira merda. Para que os mundos interno e externo permaneçam completamente distintos, toda a superfície teria que alcançar uma impermeabilidade impossível. Essa vedação de suas superfícies constituiria a fronteira sem suturas do sujeito; mas esse enclave seria invariavelmente explodido pela própria imundice excrementícia que ele teme.

Desse modo, para ser considerado “normal”, o sujeito só teria duas opções: ser homem ou mulher, não restando nenhuma outra designação, da mesma forma que, no campo da sexualidade, aqueles que não seguissem a matriz heterossexual, teriam um comportamento considerado desviante, sendo rotulados como homossexuais por não se relacionarem afetivamente ou sexualmente com o sexo oposto.

Embora essa concepção de homossexualidade ainda esteja em voga, algumas reflexões acerca do conceito de gênero como culturalmente construído, distinto do sexo, sendo este tido como algo natural, vem abrindo novas perspectivas em relação à temática. Nesse contexto, a análise das representações e as práticas sobre sexo/gênero/sexualidade, elaboradas pelas/os educadoras/es, passam a ganhar relevância na atualidade, quando mulheres e homossexuais passam a reivindicar seu espaço como sujeitos de direitos.

Posto isto, não podemos esquecer que a escola, local privilegiado de exercício de discursos pautados nas relações sociais de poder, se mostra um campo favorável tanto à reprodução como à contestação das hierarquias. Assim, é necessário perceber como isto ocorre, para efetivamente combater as desigualdades de gênero.

Constituído em palavras, ideias e expressões, o gênero materializa-se em aprendizagens que são incorporadas pelos indivíduos cotidianamente nas suas ações. Para Michel Foucault (2006), as ações do sujeito são percebidas por ele mesmo como criação sua quando, efetivamente, essas condutas são construídas por valores e regras estabelecidas num determinado contexto histórico pela sociedade. Em toda prática ou atitude há um saber, e o corpo é que servirá como base para os saberes sobrevirem. É um saber que ao ser tomado como verdade torna-se parte do corpo, mas que só ganha vida no campo da experiência, quando é tomado como “verdade” e ao ser efetuado como prática própria, como uma “prática de si”.

A inflexibilidade da doutrina que permeia as aprendizagens impostas aos indivíduos determina práticas masculinizantes e feminilizantes que conduzem homens e mulheres a funções e posições determinadas numa sociedade. Desde a infância, homens e mulheres são influenciados nas suas escolhas, inclusive na forma de exercer a sua sexualidade.

O exercício da sexualidade é determinado dentro de um padrão heteronormativo, no qual a heterossexualidade é compulsória. E, ainda dentro desta, o indivíduo não poderá exercer qualquer heterossexualidade. A reprodução humana é um pré-requisito no exercício da heterossexualidade instituída pela heteronormatividade. Butler (2003) retrata o mecanismo de funcionamento da heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade, denunciando como ambas se sustentam através da determinação da linha reta da inteligibilidade entre sexo-gênero-desejo-prática sexual. Como explica Richard Miskolci:

A heteronormatividade expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade. [...] Como um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle. A heteronormatividade marca até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. [...] Assim, a heteronormatividade não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar a todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e 'natural' da heterossexualidade (MISKOLCI, 2007, p. 5 -6).

Foucault (1996, p 14) nos traz a seguinte reflexão: “onde existe poder, existe resistência contra o poder”. Butler (2003), por sua vez, segue nesta mesma direção quando afirma que nem todos os indivíduos seguem as normas e que mesmo “gêneros distintos são parte do que ‘humaniza’ os indivíduos na sociedade contemporânea”.

Os indivíduos que não desempenham corretamente o “seu” gênero, ou seja, todos os corpos que transitam fora das fronteiras da heteronormatividade são classificados pela sociedade como abjetos. Assim, os corpos que não se encontram dentro do aspecto da inteligibilidade social destinada ao gênero, encontram-se fora do domínio dos sujeitos. Para Nízia Villaça (2006), abjeção é o espaço da dessemelhança e da não-identidade. O abjeto é aquilo que não é para que o Outro seja.

Na década de 1990, as pesquisas sobre gênero/sexo/sexualidade e raça/etnia começam a perceber que diferentes formas de opressão se interseccionam. Para Miskolci (2009), estas categorias são interdependentes em um mesmo processo de racialização do sexo e sexualização da raça. A matriz essencializadora e subalternizante estaria na conexão raça-sexualidade, um nó que evidencia um mesmo processo normalizador que cria seres considerados menos humanos, resumindo, abjetos.

No intuito de refletir sobre a normalização dos comportamentos relacionados ao exercício da sexualidade, destacando ao mesmo tempo representações e práticas docentes em torno da temática, narro a seguir uma cena que pude observar numa manhã de setembro de 2012; trata-se da “preocupação” de uma professora no momento que disponibilizou o cabide das fantasias para os/as alunos/as de 05 anos de idade. Um aluno não-branco vestiu-se com uma roupa de odalisca e ficou simulando uma dança, onde rebojava o quadril. A professora Joana ao ver a cena comenta: *Todo dia é isto agora, além de querer beijar os meninos na sala, você agora só se veste de roupa feminina. Assim já está passando dos limites. Você já está começando a gostar desta fantasia. Tem alguma coisa estranha com esse menino. Ele tem um jeitinho. E eu não sei mais o que fazer, ele pobre, preto e ainda, já pensou, crescer assim... Eu não vou deixar mais você ficar perto dos meninos. Ontem eu vi você alisando a mão de [...]. Tem horas que eu não sei nem como agir com este menino. E o pior: a família ainda é crente* (Sic).

O discurso da professora nos remete ao pensamento de Miskolci (2012), que afirma que os meninos são comumente requisitados a deixar de ser afetivo. Eles são quase sempre submetidos ao que se pode chamar de uma pedagogia da masculinidade que, ao meu ver, futuramente, pode lhe moldar no sentido de, ao longo do tempo, ir deixando de reconhecer a afetividade de outros/as consigo e o incapacitando de externar afetividade para com os/as outros/as. Essa pedagogia da masculinidade sofrida pelos meninos até se tornarem adultos, poderá causar alguns traumas. Na verdade,

as tecnologias sociais que buscam enquadrar cada um em uma identidade, adequar cada corpo a um único gênero, sabem como a educação auxilia a fazer da infância e da adolescência fases dirigidas para a construção de homens e mulheres ideais; leia-se pessoas “normais”, “corretas”, como nossa sociedade nos faz crer que devemos ser (MISKOLCI, 2012, p. 12).

Assim, a professora demonstra estranheza quando o aluno foge da linha reta da inteligibilidade, pois, para ela, futuramente quando adulto, se o aluno for homossexual será abjeto ao quadrado, pois ele possui diversos marcadores sociais de inferiorização (raça, classe, gênero). Donna Haraway (2004), no texto *Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra*, sinaliza que o gênero associado a outros marcadores sociais como raça/etnia e classe adquirirá outros significados, pois se acentua quando atravessado por estes. Isto está diretamente associado.

Seria importante que a professora tivesse maiores informações a respeito da Psicologia do desenvolvimento humano e que também reconhecesse a possibilidade do aluno se tornar o que ele deseja, ao invés de ficar pensando que o melhor para ele é ser futuramente heterossexual.

É imprescindível o reconhecimento da multiplicidade das diferentes culturas e de identidades: de “raças”/etnias, gêneros, classes, regiões, geração, para possibilitar uma convivência mais fraterna entre os sujeitos. É importante lembrar que Miskolci (2012) enfatiza que a educação impõe compulsoriamente as identidades.

Concordo com Silva (2011, p. 97) quando afirma em relação à identidade:

a identidade não é uma essência, não é um dado ou fato [...] seja da natureza, seja da cultura. Não é fixa, estável, coerente, unificada e permanente. Tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Podemos dizer que é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. É instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. Está ligada a sistemas de representação, tem estreitas conexões com as relações de poder.

Assim, identidade é um processo de construção que não realizamos de forma totalmente autônoma, sozinhos. Identidade sempre é relacional, depende do diferente, do Outro, da diferença para que saibamos quem não somos. É importante demarcar também que as identidades adquirem sentido através da linguagem. Elas são marcadas por meio de símbolos. O processo de identificação envolve a subjetividade,

termo que envolve os pensamentos e emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre quem nós somos [...]. Inclui as dimensões inconscientes do eu [...] pode ser tanto racional quanto irracional (WOODWARD, 2007, p. 55).

As representações, entendidas como “práticas de significação, e os sistemas simbólicos, por meio dos quais os significados são produzidos, fornecem possíveis respostas para as questões: quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? ” (WOODWARD, 2007, p.17). Por isso, em um

mundo tão fluído como o mundo contemporâneo, comprometer-se com uma única identidade para toda a vida, ou até menos que a vida toda, mas por um longo tempo à frente, é um negócio arriscado. As identidades são para usar e exibir, não para armazenar e manter (BAUMAN, 2005, p. 96).

Os discursos surgem para disciplinar o corpo real, mas não deixando que este corpo subjetivo/individual se pense como uma ficção arquitetada pela cultura para manutenção do poder. Por exemplo, a escola, enquanto instituição que pratica a heterossexualização, exerce um discurso que impõe/efetiva o disciplinamento dos corpos dos sujeitos não-heterossexuais; pode-se dizer que tal discurso se sustenta com base na teoria do processo civilizador de Norbert Elias (2011). Esta é uma forma de materialização cultural nos corpos.

A teoria do processo civilizador de Elias (2011) elucida a ideia de formação do corpo educado e a construção da modelação das condutas, baseando-se na complexidade das funções sociais e das premissas de interdependência social. A economia dos afetos e o autocontrole dos indivíduos são resultados de sua convivência em sociedade, responsável por direcionar o comportamento dos sujeitos em cumprimento dos requisitos da “boa convivência”, determinados pela sociabilidade distintiva de classes. Compreender o ambiente escolar como espaço de disseminação e formação das condutas adequadas, considerando a escola como reprodutora do status quo sexista, heteronormativo e segregador, é percebê-lo como território de distinção dos sujeitos que não correspondem a essa normalidade. Em consequência desta imposição social de modelação de condutas, os sujeitos que são considerados desviados/marginais por não corresponderem às expectativas de gênero que lhes são atribuídas, acabam direcionando o comportamento aos padrões correspondentes ao sexo que possuem, compatibilizando-o, externamente, com o gênero correspondente.

Crianças e adolescentes que não resistem às imposições se tornam vítimas de um processo de heterossexualização compulsória, isso implica no direcionamento da conduta, das expressões corporais, da indumentária, do modo de falar e de andar para uma perspectiva heteronormativa, regressando ao lugar “normal” de comportamento. O masculino e o feminino devem corresponder às designações do sexo de cada um para a “boa convivência” em sociedade. A perspectiva heteronormativa termina por instituir a diferença sexual que propõe uma organização social onde é possível identificar os sujeitos em relação ao sexo/gênero/sexualidade.

Um outro ponto, trazido pela professora Joana, sobre o qual podemos refletir diz respeito à pertença cultural religiosa da família. O discurso religioso talvez seja o mais perigoso na contemporaneidade, pois vem sendo usado para condenar o modo de ser e de viver das pessoas que não correspondem ao padrão heterossexual. E, ainda, mobiliza no legislativo a não aprovação de leis que concedam a esses sujeitos o acesso ao tratamento igualitário que uma sociedade democrática garante aos seus cidadãos e suas cidadãs.

Refletamos quanto a uma outra cena: a professora Valda do Grupo 03 (03 anos de idade) conta uma história infantil e, em seguida, distribui baldes com lápis de cor para que as crianças desenhem os personagens da história. Os baldes com os lápis de cor eram na cor rosa e na cor

azul. Um aluno pega o balde rosa, mas uma menina também gostou do balde rosa. Os dois ficam disputando ao ponto de chamar a atenção da professora. A professora intervém, na tentativa de resolver o problema. Surpreendentemente, ela diz, olhando para a aluna: “[...] *você não é toda machona? fica aí brincando com os meninos, sabe bater em todo mundo, mas agora quer baldinho rosinha. Você pode deixar na mão dele que ele é pequeno. Vá pegar o balde azul mesmo que serve para você*” (Sic).

A aluna, mesmo do Grupo de 03, tinha uma composição física maior em relação a maioria das crianças de três anos de idade. Inclusive, ela e outras/os alunas/os já tinham completado quatro anos de idade.

Na área externa, pude observar que a menina brincava de rolar pneus com os meninos. Na hora do banho, as meninas sempre tomavam banho primeiro e os meninos depois, mas essa aluna tomava o banho depois dos meninos.

A professora dizia que a aluna já demonstrava um jeito de homem. Segundo ela, *ela anda toda desajeitada, só fica brincando com os meninos* (Sic).

Um dia, eu estava observando a hora do banho e, como rotina, a professora e a ADI³ faziam fila dentro do banheiro para o banho. As crianças ficavam brincando de empurrar, de passar a mão na bunda umas das outras. A aluna em questão beijou um menino no braço e beijou uma menina nas costas. A menina e o menino se queixaram à professora que haviam sido beijados. A professora então reclamou com a aluna que beijou dizendo: *você não sabe o que quer, parece camaleão, muda para tudo que é lado* (Sic).

A professora então dirigiu-se a mim e falou: *essa menina a gente já vê desde já que vai dar trabalho a família quando crescer, pois, a sociedade por mais que evolua, ainda não está preparada para isso. Só Deus viu!* (Sic).

Partindo do pensamento de Joan Scott (1995), que descreve gênero como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas em diferenças aceitas entre os sexos, nas quais estão envolvidas as relações de poder, concebe-se que:

[...] o gênero é uma forma primária de dar significação às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas (SCOTT, 1995, p.88).

Outra contribuição em relação aos estudos de gênero vem de Butler (2003). Para ela, gênero, como construção cultural, diferente do conceito de sexo, como naturalmente adquirido, forma

³ Auxiliar do Desenvolvimento Infantil.

uma combinação sobre a qual as teorias feministas se embasaram para desnaturalizar o que o senso comum associava ao feminino, os aspectos inferiores ao masculino. Na tentativa de desmontar a dicotomia sexo/gênero, a antropóloga considera que não é a biologia, mas sim a cultura que se torna destino. Ela também pondera que a teoria feminista não problematizou outro dado considerado natural: gênero e desejo. O sexo sempre pode ter sido gênero. Sob essa perspectiva, a distinção entre gênero e sexo nunca existiu. Na sua contestação, o sexo é cultural e discurso, assim como o gênero. Segundo Butler, se aceitarmos o gênero como algo construído e sexo como natural, também estaríamos aceitando que o sujeito é composto por uma essência. Se existir uma essência, teremos que aceitar um “eu verdadeiro” revelado em sexo, gênero e desejo.

No livro *Problemas de gênero*, da autora Butler (2003), ela questiona quando é que o gênero se constrói, e, ao fazer isso, vai desconstruindo várias teorias feministas sobre o aspecto em questão. Ela estabelece interlocuções com diversas autoras, como por exemplo Simone de Beauvoir, de quem utiliza a máxima “*A gente não nasce mulher, torna-se mulher*”, ela aponta para uma antecipação, do senso comum, de que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente fêmea. O gênero seria um fenômeno variável e contextual, não sendo atributo de uma pessoa, não existindo uma identidade de gênero por trás das expressões de gênero, mas sim que a identidade é performaticamente organizada.

Relembrando a fala da professora da Educação Infantil, é a possível orientação sexual da menina quando adulta que a faz ter determinada posição para disciplinar o corpo sexual. A sexualidade, compreendida como um aparato, permitiu que o estado e as instituições controlassem os indivíduos por meio daquilo que Miskolci, atravessado por Foucault (1996), denominou “pedagogização do sexo”. Segundo ele,

[...] um dos grandes investimentos biopolíticos do Estado sempre foi na educação, e a proposta queer é de justamente superar a pedagogização do sexo e transformar a posição da educação não mais como subserviente aos interesses estatais e biopolíticos, mas muito mais comprometida com as demandas da sociedade civil, organizada ou não (MISKOLCI, 2012, p. 16),

[...]

[...] o ensino escolar participa e é um dos principais instrumentos de normalização, uma verdadeira tecnologia de criar pessoas ‘normais’, leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade as quer. Em outras palavras, a escola pune e persegue aqueles e

aquelas que escapam ao controle, marca-os como estranhos, ‘anormais’, indesejáveis (MISKOLCI, 2012, p.19).

Além do violento processo acima descrito, a normalização identitária tem outro déficit: o fato de que se funda em modelos a-históricos e fixos de como as pessoas são ou deveriam ser (MISKOLCI, 2012, p.19).

[...] A proposta queer é pensar a sexualidade e outras diferenças, como culturais e políticas, como parte da vida cotidiana, e não afetando as pessoas apenas como assunto de saúde pública. – o queer se associa a um certo movimento contemporâneo na área de educação que busca repensar a sua forma de atuar e o seu papel social (MISKOLCI, 2012, p.19-20).

Através de falas questionadoras quanto ao que as crianças fazem ou de que modo agem é que se dará o processo de extirpação da abjeção infantil. Isto vai desde da identidade de gênero, orientação sexual e outros. A professora tenta invisibilizar o comportamento “desviante”, da aluna, dos ditos “normais” para homens e mulheres e, principalmente, cabíveis às crianças pequenas.

A experiência da abjeção sentida pela criança, possivelmente, favorecerá um julgamento negativo diante da sua performance de gênero, sobretudo quando ela leva ao rompimento de padrões normativos instituídos socialmente. Os estudos de Miskolci (2012) aponta para o fato de que, quando meninos são afeminados e meninas masculinizadas, sofrerão correções dos/as professores/as e até mesmo dos/as colegas, que estão ali vigilantes para o controle dos corpos abjetos. Isto é possível por que todos são condutores/as da heteronormatividade que “é um regime de visibilidade, ou seja, um modelo social regulador das formas como as pessoas se relacionam” (MISKOLCI, 2012, p.44-45).

Lembra Miskolci, em momento anterior, que:

a maioria das crianças e adolescentes – em uma busca compreensível de aceitação e sobrevivência - aceita ou se deixa moldar pelas demandas educacionais cujo conteúdo normativo violento – mais frequentemente do que gostaríamos de constatar – não é reconhecido nem mesmo pelos educadores/as como algo a ser discutido e questionado. (MISKOLCI, 2012, p.12)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como tenho afirmado, considero fundamental uma formação docente com base em referenciais teóricos que articulem o campo da Educação Infantil à área dos estudos sobre gênero e sexualidade. Assim, consolidar-se-á a superação de preconceitos expressos em representações e práticas pedagógicas, que vem contribuindo para a perpetuação do desrespeito às diferenças e das assimetrias de gênero e suas interseccionalidades, afetando indivíduos que ainda estão no primeiro nível da Educação Básica, com repercussões de grande significado na construção de suas identidades.

Outro aspecto importante, para que o/a docente de uma forma geral e particularmente o/a docente da Educação Infantil não seja condutor/a de práticas educativas que não reconheçam as diferenças, é refletir sobre o processo de construção de sua própria identidade de gênero, sexual e pertença cultural.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DAHLBERG, Gunilha; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**, volume 1: uma história dos costumes. Tradução Ruy Jungmann; revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.
- _____. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Tradução de Thereza da Costa Albuquerque J.A. Guilhon Albuquerque. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.
- FRANÇA, Elizete S. C. **Homossexualidade**: qual a sua visibilidade na cultura escolar? In: __ FAZENDO GÊNERO 9, 2010, Florianópolis. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/simposio/view?ID_SIMPOSIO=75>. Acesso em: 10 jul 2012.
- HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**. n. 22, 2004, p. 201-246.
- MIRANDA, Amanaiara C. S. **Gênero/Sexo/Sexualidade**: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador. 2014. 166p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia - UFBA, Salvador.
- MISKOLCI, Richard. Pânicos Morais e Controle Social: reflexões sobre o casamento gay. In: **cadernos pagu**. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007. v. 28, p. 101-128.
- _____. 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.
- _____. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- SCOTT, Joan. W. Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica. **Realidade & educação**, Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 71-99, jul/dez 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILLAÇA, Nízia. Sujeito/Abjeto. **LOGOS 25: corpo e contemporaneidade**. Ano 13, 2º semestre. 2006.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2007, pp. 7-72.