

# RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA INFÂNCIA: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE (DES) CONSTRUÇÃO DAS DIFERENÇAS

Rosania Maria Silvano Bittencourt\*

**Resumo:** Este estudo teve como objetivo analisar “Menino Maluquinho, o filme”. Propôs-se a compreender o olhar das crianças sobre as relações de gênero e sexualidade. Esta pesquisa foi organizada a partir de um grupo focal com oito crianças, sendo a faixa etária entre oito e nove anos, em uma abordagem qualitativa. Nessa análise, percebeu-se que a relação das crianças com os adultos acontece em uma convivência relacional ao mesmo tempo em que paradoxal, pois os mesmos adultos que as protegem também as reprimem. Os sujeitos desta pesquisa demonstraram a possibilidade de transgressão às regras sociais impostas. Percebeu-se também que os atributos masculinos e femininos, socialmente considerados, não são tão fixos como aprendemos.

**Palavras-chave:** Escola. Infância. Gênero. Sexualidade. Educação.

## *Gender and sexuality relations in the childhood: the school like a space of (de)construction of differences*

**Abstract:** This study has aimed to analyse “Menino Maluquinho, o filme”. It has proposed to understand the child view about gender relations and sexuality. This research was organized from a focal group with eight children and the age group being between eight and nine years old in a qualitative approach. In this analysis, it was perceived that the children’s relation with the adults happens in a relational acquaintanceship and paradoxal at the same time, because the adults who protect, repress as well. The subjects in this study manifest the possibility of transgressing to the imposed social rules and the male and female attributes, socially considered, aren’t as fixed as we learned.

**Keywords:** School. Childhood. Gender. Sexuality. Education

---

\* Professora efetiva da Rede Pública Municipal de Criciúma; Membro participante do Grupo de Pesquisa História e Memória na Universidade do Extremo Sul Catarinense; Av. Universitária, 1105, Bairro Universitário, 88806-000, Criciúma, Santa Catarina, Brasil; zanebit@hotmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em gênero na educação, logo estabelecemos uma estreita ligação entre o sexo. Porém, é preciso que se perceba a profunda diferença entre ambos, de modo que, ao nos referirmos ao sexo, reportamo-nos à genitália do homem ou da mulher, característica que trazemos conosco logo ao nascer. Da mesma forma, ao se tratar da sexualidade equivocadamente, reporta-se ao biológico em detrimento do social. Em se tratando da constituição humana, é comum ocorrer certa dificuldade em diferenciar categorias como gênero e identidade de gênero, incluindo também nessa “confusão” o sexo e a sexualidade.

As atribuições estabelecidas para o feminino e para o masculino são construções sociais que vão além do biológico. A escola, por sua vez, pode desempenhar o seu papel de fomentar essa discussão e de enfatizar a construção social, no sentido de desconstruir as desigualdades, contribuindo para a equidade de gênero.

Este estudo foi desenvolvido em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental da cidade de Criciúma, SC, e teve como objetivo analisar “Menino Maluquinho, o filme”, com a finalidade de compreender o olhar das crianças sobre as relações de gênero e sexualidade.

O filme em análise foi produzido a partir da obra literária “O Menino Maluquinho”, um sucesso no Brasil a partir do seu lançamento em 1980, tendo vendido até o fim de 2006 mais de dois milhões e meio de exemplares. O autor, Ziraldo, nasceu em 1932 no Estado de Minas Gerais e escolheu o jornalismo como profissão. Essa obra literária apresenta ao leitor um menino “maluquinho” em forma de *cartoon*, de cara redonda, sorriso largo, alegre, divertido, sapeca, com uma panela na cabeça. Com mais de uma década de sucesso, o livro foi adaptado para o cinema, mantendo-se a fidelidade ao enredo original.

A primeira versão cinematográfica contou com a produção de Tarcísio Vidigal e o roteiro de Maria Gessy de Sales, Alcione Araújo, Helvécio Rattón e do autor do livro, Ziraldo. Helvécio Rattón, além de roteirista, assumiu a função de diretor desse filme.

A história se passa no final da década de 1960 e o cenário escolhido para as cenas externas foi uma cidade do interior de Belo Horizonte, Minas Gerais. Maluquinho é um menino que pertence a uma família de classe média alta, sendo filho de pais bem sucedidos. Ao ocupar um lugar central na família, ele divide o amor entre os pais, a empregada Irene – também uma grande amiga – e seus avós que, por sua

vez, encontram nas crianças a motivação para viver. As crianças retratadas na história são de classe média, de uma faixa etária, aproximadamente, entre sete e nove anos, de ambos os sexos. Parte delas vive no meio urbano, entretanto, nas férias escolares, encontram-se com outras crianças que vivem no meio rural, nas imediações do sítio do avô Passarinho.

Esta pesquisa foi organizada a partir de um grupo focal com oito crianças de ambos os sexos, sendo a faixa etária entre oito e nove anos, em uma abordagem qualitativa, pois pesquisar a criança e estudar a infância exige uma consciência multidisciplinar, entendendo-a não como uma justaposição teórica, mas uma dialética entre as ciências sociais e humanas, encarando a criança como um sujeito social que pensa, que sente, que se expressa e que se movimenta em suas dimensões sociais e psicológicas. Um ser que tem história e que é capaz de reconstruí-la.

As discussões aqui trazidas problematizam a educação pensada na perspectiva do gênero construída socialmente, possibilitando entender as relações entre homens e mulheres, contribuindo para a equidade de gênero e para uma aproximação das diferenças, que vão muito além do biológico e perpassam as culturas.

Refletir as questões de gênero é adentrar em um campo fértil e complexo. Pesquisas apontam para uma insuficiência da produção teórica que aborde a diversidade cultural entre meninos e meninas e as transformações sociais que ocorrem em ritmo acelerado (SAYÃO, 2004). Da mesma forma, a sexualidade que, para muitos ainda é tratada com distanciamento, carece de estudos a fim de superar o mito entre a sexualidade e o sexo.

## 2 A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO GÊNERO E DA SEXUALIDADE

O conceito de gênero, de acordo com Carvalho (1999), é relativamente novo e traz consigo as especificidades do masculino e do feminino em um processo de construção social que caminha a passos lentos, mas que já fornece subsídios para uma profunda reflexão acerca dos atributos predeterminados aos homens e às mulheres.

Dentro desse contexto, Moreno (1999, p. 23) esclarece:

[...] ao longo da história mudam as ideologias, as filosofias, as religiões, os sistemas políticos e econômicos, as castas ou camadas em que se hierarquiza a sociedade, a relação social homem-mulher permanece invariável ou muda muito pouco, como se neste assunto, e somente neste, os cromossomos determinassem o lugar que cada indivíduo deve ocupar em uma sociedade.

O uso das tecnologias permite que se saiba o sexo dos bebês muito antes de nascerem e, ainda no ventre materno, já são rotulados conforme os atributos sociais previamente estabelecidos às meninas ou aos meninos. Os pais/mães já se preparam de antemão quanto à cor do quarto, aos enfeites específicos para o menino ou para a menina, enfim, as expectativas quanto ao sexo do bebê vão direcionando os comportamentos de acordo com os padrões culturais da sociedade.

As relações de gêneros feminino e masculino são norteadas pelas diferenças biológicas, geralmente transformadas em desigualdades que tornam o ser mulher vulnerável à exclusão social.

Meyer (2008, p. 25, grifo nosso) conceitua o gênero ao explicar como ocorre essa construção nos espaços sociais:

O conceito de gênero indica o seguinte: *nós aprendemos a ser homens e mulheres* desde o momento em que nascemos até o dia em que morremos e essa aprendizagem se processa em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho, etc. Mas significa mais ainda: como nós nascemos e vivemos [...] O conceito de gênero também não se refere mais *ao estudo da mulher*, ele é um conceito que procura enfatizar a construção relacional e a organização social *das diferenças entre os sexos*, desestabilizando desta forma o determinismo biológico e econômico vigente, até então, em algumas das teorizações anteriores.

Com a institucionalização das “escolas de primeiras letras” no Período Imperial, as chamadas pedagogias se espalhavam por todas as cidades, vilas e lugarejos, com o cunho eminentemente religioso. As congregações e ordens masculinas ou femininas mantinham o cuidado de oferecer professores para as classes de meninos e professoras para as classes de meninas, embora as escolas para meninos fossem superiores às mantidas para as meninas. Nessas instituições, a retidão e a boa conduta dedicadas às professoras, de acordo com Louro (1997, p. 444), eram quesitos inquestionáveis, principalmente as que lidavam com crianças, “[...] pessoas de moral inatacável; suas casas deveriam ser ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas.”

As normas de boa conduta – o que é certo ou o que é errado – de acordo com os valores padronizados, atuam como organizadores inconscientes da ação, de forma a naturalizar e a homogeneizar os corpos e as ações dentro de uma mesma sociedade. Esses conjuntos de atribuições construídos especificamente aos homens ou às mulheres formam o que chamamos de papéis sociais. De acordo com Moreno (1999), a criança, na medida em que cresce, constrói e se apropria dos bens culturais,

vai construindo a sua personalidade e a sua identidade de acordo com os padrões predeterminados sobre o que é certo ou errado, o que pode ou não pode no que diz respeito à conduta feminina ou à conduta masculina.

Quanto à construção de gênero e as constantes transformações identitárias, Louro (2000, p. 35) nos aponta que:

Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando. Sendo assim, é indispensável admitir que até mesmo as teorias e as práticas feministas – com suas críticas aos discursos sobre gênero e suas propostas de desconstrução – estão construindo gênero.

Em uma primeira instância, a família é a maior cúmplice na construção dessas representações ao educar seus filhos(as) no que acreditam ser o mais adequado dentro dos padrões de comportamento considerados normais, da mesma maneira em que foram educados, assim perpetuando e cada vez mais intensificando as diferenças entre os papéis sociais. Para Bourdieu (1994, p. 79), “[...] existem diferenças de várias ordens, principalmente de acesso aos bens culturais, entre as famílias, que são responsáveis pela variação no comportamento e nos rendimentos relativos aos estudos.”

A sexualidade manifesta-se por meio de atitudes, comportamentos e gestos, e envolve emoção, afeto e imaginário, indo além da dimensão biológica. Ela é expressa por meio do corpo, na subjetividade única de cada sujeito em sua totalidade, interna (existencial) e externa (social). Em uma dimensão existencial, ela é pensada como direito individual, da ordem do íntimo, que envolve o sujeito em sua totalidade. Já em uma dimensão social, é pensada quando as peculiaridades adquiridas emergem da sociedade em que o sujeito está inserido.

A sociedade forma não só a personalidade e o comportamento, mas também as maneiras como os corpos aparecem. Mas se o próprio corpo é sempre visto através de uma interpretação social, então o “sexo” não pode ser independente do “gênero”; antes, sexo nesse sentido deve ser algo que possa ser subsumido pelo gênero. (NICHOLSON, 2000, p. 2).

De acordo com o pensamento dessa autora, a sexualidade está ligada às questões de gênero e, sendo esta, fruto de uma construção social, o jeito de ser, pensar e sentir de cada indivíduo depende da cultura e da sociedade em que está inserido.

Foucault (1985) destaca que a compreensão do caráter social da sexualidade é definida pelas elaborações histórica, política e contextual explicadas pelas ma-

nifestações sociais e históricas, cujas formas e variações não podem ser identificadas sem que se examine e explique o contexto em que se formaram.

Para explicar a sexualidade infantil, trago as contribuições da psicologia, em uma pesquisa desenvolvida por Cavalhaes e Fulgencio (2008, p. 2). Segundo esses autores, os estudos de Sigmund Freud (1856-1939) foram essenciais e decisivos para que hoje reconhecêssemos a existência da sexualidade infantil. As descobertas de Freud no que se refere à sexualidade infantil “[...] provocaram grande espanto na sexualidade conservadora do final do século XIX, visto que até esta época a criança era vista como um símbolo de pureza, um ser assexuado,” na sociedade ocidental. A sexualidade na infância ficava apenas na “ordem do discurso”. Ao contrário do que se pensava, o que se percebe nos dias de hoje é que a sexualidade é a mola que impulsiona a criança para seu desenvolvimento, é a vitalidade comum da criança.

Embora a comunicação nos dias de hoje facilite o acesso à informação, o que se percebe ainda é que as crianças apresentam uma compreensão a respeito da sexualidade sem muito embasamento, porque quando o assunto lhes é omitido, é muito pouco explorado, explicado e discutido, faltam-lhes referências para poderem comparar e, dessa maneira, construir outras formas de ver e sentir o mundo.

Louro (1997, p. 23) acredita que o gênero e a sexualidade são construídos cultural e socialmente por meio dos discursos repetidos da mídia, da Igreja, da ciência e das leis e, ainda, pelos múltiplos dispositivos tecnológicos. “As múltiplas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amado(a), são ensaiadas e ensinadas nas diferentes culturas [...]”

Entre as muitas instituições responsáveis pelo alastramento desse processo está a escola que, ao longo de sua história, ainda de acordo com a autora, foi atravessada pelo gênero e da mesma forma reproduz modelos masculino e feminino naturalizados cultural e socialmente.

### **3 A REPRODUÇÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS DO MASCULINO E FEMININO NO ESPAÇO ESCOLAR**

Ao entrar na escola, os meninos e as meninas já sabem como se comportar diante de determinadas situações impostas pelo currículo escolar, pois em todos os setores da sociedade o que se vê e se espera é a obediência e o recato das meninas, assim como a virilidade dos meninos. Os professores de antemão já sabem o que querem ouvir de seus alunos ao indagá-los, baseados nos padrões de socialização e normas de civilidade, em uma relação de cumplicidade.

Moreno (1999, p. 16) nos mostra que a escola reproduz o que foi construído socialmente ao se referir ao que é específico do masculino e do feminino, e afirma que

Ao ingressar na escola, meninos e meninas já sabem muito bem qual é a sua identidade sexual e qual é o papel que, como tais, lhes correspondem, ainda que não tenham muito claro o alcance e o significado deste conceito, assim como o de tantos outros. A escola colaborará eficazmente no esclarecimento conceitual do significado de ser menina e fará o mesmo com o menino.

Cada um traz consigo as marcas construídas no meio onde estão inseridos, porém, o que sentimos em relação à nossa identidade refere-se às diferentes identificações que vivemos em um tempo histórico, o que nos coloca em determinadas posições de sujeito estabelecidas em diferentes contextos sociais.

Foucault (1993, p. 182) argumenta que devemos “[...] analisar a escola como o lugar onde o poder disciplinar produz saber, mantém-se, é aceito e praticado por todos os membros da instituição escolar numa relação hierárquica.”

A instituição *escola* que conhecemos – e na qual muitos de nós trabalhamos – esteve, conforme Meyer (2008), presente ao longo dos tempos nas diferentes sociedades e culturas ocidentais modernas. Existia também uma preocupação em formar determinados tipos de pessoas ou identidades sociais de forma homogênea, ou seja, bons cristãos, bons trabalhadores, heterossexuais, enfim, bons cidadãos. Entretanto, esses termos não significavam exatamente as mesmas coisas quando essa educação escolar era dirigida para homens ou para mulheres, pois era desenvolvida em tempos e espaços distintos.

Essa função *formativa* da escola, explica a autora, parece ter sido bem mais importante do que a mera transmissão de determinados conhecimentos em sentido estrito, e é esse seu envolvimento com a produção de identidades sociais que faz com que a escola continue sendo, ainda hoje, um espaço institucional constantemente disputado pelas mais diferentes vertentes políticas e por distintos movimentos sociais (MEYER, 2008).

Um aspecto ligado ao gênero na escola é o relacionamento dos alunos entre si, que costuma evoluir do agrupamento espontâneo das crianças em “clubes do Bolinha e da Luluzinha”, passando pelas amizades “exclusivas” (em geral do mesmo sexo), até a aproximação entre meninos e meninas, determinada pela busca do conhecimento do outro. Com a puberdade, há maior entrosamento e atração entre eles, porém, essa aproximação envolve conflitos, medos e, por vezes, até agressões de diferentes intensidades.

Comumente observamos o rótulo de “mané macho” empregado às meninas que, por ventura, optem por uma brincadeira prescrita socialmente apenas para meninos. Da mesma forma, o rótulo de “florzinha” para os meninos que optam por uma brincadeira convencionada para meninas. Esses dois exemplos são apenas alguns dos muitos termos pejorativos utilizados no dia a dia, dentro e fora das escolas, para aqueles que, de algum modo, não atendem aos modelos impostos socialmente. O comum, no interior das escolas, são as meninas juntarem-se com seus pares em atividades e/ou brincadeiras “calmas”, enquanto os meninos aproveitam o momento da brincadeira para mostrar toda a sua virilidade e imponência em relação às meninas e/ou ao seu próprio par. Em um espírito competitivo, diferenciam-se na forma de brincar, utilizando-se de gestos agressivos – tais como “lutinhas” e competições –, querendo se mostrar mais fortes, mais inteligentes.

Estudiosos das questões de gênero na escola consideram que o modelo de “bom aluno” ajusta-se mais facilmente às meninas, isso porque, mesmo sem perceber, os professores associam a figura do “bom aluno” a características como ser obediente, organizado, cuidadoso com o material e que não se opõe ao que é proposto (características predominantemente atribuídas ao feminino). Dessa forma, é possível que haja uma discriminação, mesmo irrefletida, dos professores em relação ao comportamento “mais agressivo” da maioria dos meninos. São estudos ainda iniciais, mas o fato merece atenção e reflexão.

Esses conceitos naturalizados, embutidos no currículo, confundem todos os envolvidos no universo escolar, de modo que as diferenças também presentes em outro ambiente social tornam-se imperceptíveis. Essa é uma representação de um discurso de dominação, de como se quer que se veja, que se leia e que se interpretem as relações do mundo. Em se tratando da desconstrução de paradigmas, a escola, como em muitos outros espaços sociais, em vez de desconstruir e reconstruir novos conceitos referentes ao gênero, na maioria das vezes, reproduz o que já está posto.

A socialização, conforme Belloni (2007, p. 59), “[...] é resultado de um processo essencialmente ativo, não estático, portanto acontece cotidianamente desde o nascimento, perpassando a infância e a adolescência por meio das práticas e das experiências vividas.”

A autora defende, ainda, que para nos tornarmos um ser social é importante a garantia da reprodução da sociedade, entendendo que as normativas sociais e as disposições que nos humanizam precisam ser interiorizadas, habilitando-nos a indivíduos participantes dos grupos sociais. Para Montandon (2001), a socialização das

crianças vai além de uma simples adaptação ou de interiorização. É, acima de tudo, um processo de apropriação, inovação e reprodução.

O currículo expressa um projeto social e nele se pode enxergar as microrrelações imbricadas no conjunto educacional, bem como uma visão de macro-organização social, percebendo-se nisso um segmento social que vigora, que domina e que o construiu, pois “[...] na vontade de dizer este discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder?” (FOUCAULT, 2008, p. 20).

De acordo com Louro (1997), a escola, como parte de uma sociedade que ainda conserva a tradição e que discrimina, tem um papel fundamental na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, produzindo e reproduzindo desigualdades de gênero, raça e etnia, além de constituir um espaço generificado. A ideia da autora pode ser complementada por Foucault (1993) quando eles afirmam que nossas definições e comportamentos sexuais são construídos no interior das relações de poder e, portanto, não são meros resultados de uma evolução natural.

Na esteira desses pensadores, segue a análise da cena do filme em que *Nina*, a personagem do filme, insiste em subir em uma mangueira com *Bocão* para “roubar” mangas, juntamente com Maluquinho e seu primo do campo. *Bocão* argumenta que é uma missão perigosa e, por isso, menina não pode participar. *Nina* o chantageia alegando que somente desistiria da façanha em troca de dez mangas. O irmão tenta abater essa quantia, mas *Nina* permanece irredutível até que ambos chegam a um acordo: sete mangas e meia. *Nina* vai embora satisfeita, porém sem se intimidar pela cara feia de seu irmão. Sai saltitando e refletindo ironicamente: “Meia manga. Será que é com carço ou sem carço?”

Os meninos, sujeitos da pesquisa, após reverem essa cena, deixam transparecer o sentimento de superioridade em relação às meninas:

Biel: – Porque era uma missão para homens e não para mulheres.

Pesquisadora: – E o que eles iriam fazer que menina não podia ir?

Laurinha: – Roubar manga.

Biel: – E lá tinha cachorro gorila.

Pesquisadora: – E menina não podia ir lá?

Biel: – Porque menino sente menos dor e menina sente mais.

Gui: – E ela iria chorar, né.

Pesquisadora: – E por que ela iria chorar?

Gui: – De medo.

Pesquisadora: – E por que a menina iria sentir medo?

Gui: – Por que ela é pequena?

Pesquisadora: – E o menino não é pequeno?

Gui: – É, só que ele é maior que ela.

Biel: – Ele não iria sentir muito. A menina iria sentir tudo.

Pesquisadora: – Menino chora?  
Todos: – Chora.  
Biel: – As meninas mais ainda.  
Pesquisadora: – Será que a menina iria subir na árvore?  
Biel: – Não.  
Laurinha: – Os meninos sobem quase todo dia, aqui, na árvore.  
Pesquisadora: – Aqui na escola? E as meninas não sobem?  
Nessa: – Não.  
Pesquisadora: – Vai dizer que vocês não sabem subir em árvore?  
Laurinha: – Não, a gente não consegue [...], a professora não deixa.  
Nessa: – Se a “pro” vê a gente na árvore, ela pega e leva a gente pra diretoria.  
Pesquisadora: – Mas os meninos podem subir na árvore da escola?  
Nessa e Laurinha – Não.  
Ali Kis Kids: – Podem, os meninos podem.  
Laurinha: – Não pode, não. A Sandra [a diretora] disse que não.  
Bruno: – A Sandra disse que pode subir quando os pais estiverem aqui. (informações verbais).

Percebe-se que *Biel* relaciona o sentimento com a imagem corpórea. Menino é forte, não sente dor, e as meninas, por apresentarem uma imagem socialmente fragilizada, sentem mais dor, ou seja, segundo ele “a menina iria sentir tudo”. Fica evidente que o medo, na visão daquele grupo masculino, é um sentimento permitido somente para as meninas, embora todos concordem que chorar é comum aos meninos e meninas, *Biel* defende-se argumentando que menina chora mais que menino, ficando evidente que, mesmo naquilo que poderia ser permitido aos dois gêneros, as meninas ficam em desvantagem.

Subir em árvore não se configura um desafio para esse grupo de crianças, pois elas aceitam passivamente o “não” da diretora. Podemos inferir, diante dessa postura, que essa demonstração pode ocorrer em razão da educação que, possivelmente, receberam, pois subir em árvores é algo comum para ambos, meninos e meninas. No entanto, apesar de existir uma regra na escola – não poder subir em árvores – os meninos subvertem essa ordem, enquanto as meninas somente podem fazê-lo na presença dos pais. Esse ato é compreendido, por eles, como algo inerente à natureza masculina.

As falas e as atitudes das crianças revelam o que “[...] essas representações do masculino e do feminino, pela repetição, constância e força que tiveram, parecem ter contribuído para a construção de uma ‘verdade’ sobre os gêneros” (FELIPE, 1976, p. 120). A escola, por sua vez, por não problematizar, vai reproduzindo de forma velada o que a sociedade produz, deixando de superar o acúmulo de preceitos que atravessam os tempos. Como a escola, muitas outras instituições sociais investem

muito de seu esforço na elaboração e implementação de mecanismos e estratégias que objetivam uniformizar os indivíduos que a compõem.

O currículo escolar, nessa perspectiva, aparece como um instrumento que reforça o paradigma da desigualdade entre gêneros, prescrevendo o que é e o que não é permitido para meninos e meninas, exercendo um poder institucional. O Androcentrismo curricular não permite atravessar a barreira do preconceito e da soberba masculina, que há muito se perpetua nos meios educacionais, dificultando as formações docentes no trato com situações relacionadas ao preconceito e à discriminação dos mais diferentes tipos. Além disso, existem os modelos padronizados apontados nos livros didáticos e na literatura, principalmente para crianças, de um mundo basicamente masculino pertencente à raça branca, cristão, heterossexual, magro, sadio, entre outros padrões hegemônicos.

Foucault (1993) afirma que o poder está presente em todos os lugares, em todas as classes sociais e atinge todas as pessoas, e que especificamente na escola os mecanismos utilizados para a disciplina exercem uma forte influência nos corpos a ponto de se permitir a manipulação, a modelação e o treinamento, tornando-os obedientes e habilidosos.

A escola, hoje, antes de perpetuar a reprodução social, deveria compreender que a relação entre homens e mulheres é tão importante quanto a compreensão do lugar e a relação entre meninos e meninas, não apenas pelas diferenças entre os sexos, mas, acima de tudo, o que se construiu a partir deles, pois “[...] as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também constituintes deles. Estas práticas e instituições fabricam os sujeitos.” (LOURO, 1997, p. 61). Dessa forma, pode-se *afirmar* que a escola, ao reproduzir os valores hegemônicos da sociedade, também participa da transformação desses valores, pois é um espaço onde sujeitos, professores e alunos são produzidos e afetados pelo mesmo processo de mudança social.

Uma cena do filme, em análise, do confronto entre a turma do Menino Maluquinho, da zona urbana, com a turma do vô Passarinho no meio rural, em que os dois grupos correm atrás um do outro e, em certo momento, pedem uma trégua para interceder por Nina, única menina entre eles, chegam à conclusão de que ela deve ficar fora do confronto, pois em razão da sua natural fragilidade, “não pode guerrear”. Esse episódio proporcionou o seguinte diálogo:

Pesquisadora: E no recreio aqui da escola, vocês brincam bastante ou brigam mais?

Nessa: Eles ficam correndo pelos corredores e ficam empurrando e encostando nas meninas e dizendo assim: “Com licença!” [mostrando com gestos].

Ali Kis Kids: O nosso jeito é assim, ó! [levantou-se para demonstrar empurrando a Laurinha, que também empurrou o Bruno que estava ao seu lado].

Pesquisadora: E as meninas, do que é que brincam?

Nessa: A gente fica brincando de corda.

Pesquisadora: Voltando na frase do Menino Maluquinho. Porque ele disse que as meninas não foram feitas para guerrear? Porque a guerra é feita somente para os meninos ou para homens?

Nessa: As meninas não são fortes.

Pesquisadora: Não são fortes?

Nessa: Não, só quando tem que pegar os meninos pelas orelhas e levar pra diretoria. [Uma grande confusão se formou, neste momento, pois os meninos queriam demonstrar suas habilidades e enfatizar as fragilidades físicas das meninas]. (informações verbais).

Nessa, ao justificar que a guerra é feita para os meninos, relaciona o masculino ao “macho” no sentido de fortaleza, porém, para *Biel*, não basta ser macho: precisa ser forte, referindo-se à suposta superioridade masculina.

Essa situação possibilitou uma problematização entre as crianças, sujeitos desta pesquisa, uma vez que a cena nos permite pensar sobre o que é e o que não é permitido no universo feminino e no universo masculino.

A escola, na posição de instituição, é responsável pela educação dos indivíduos, porém, os currículos escolares são organizados arbitrariamente de forma homogeneizadora, movidos pelo discurso da “igualdade”. Seus efeitos acabam reforçando a exclusão e as desigualdades. Nesse sentido, Foucault (2008, p. 10) afirma que:

Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo qual se luta. O poder do qual nos queremos apoderar.

Louro (1997) nos aponta que a escola foi pensada pela ótica masculina, portanto, os conteúdos curriculares e os livros didáticos são fortemente marcados pela supremacia masculina. Um dos exemplos clássicos são os heróis, que aparecem na história nacional e mundial. As mulheres foram esquecidas. A educação ainda é muito associada a métodos masculinos, baseados na racionalidade, na eficiência e na informatização.

O polêmico processo de ressignificação do magistério, ainda em conformidade com os estudos dessa autora, permitiu que as mulheres pudessem ser a maioria em sua profissão e, desde então, essa carreira foi sofrendo alterações aproximando-se da maternidade, na mesma proporção em que se caracterizavam social, histórica e culturalmente os atributos femininos. Sai o caráter imponente do masculino, que até então imperava, inclusive nas questões educacionais, para entrar em cena a figura dócil e carinhosa que percebe o(a) aluno(a) como sua própria criança sem, contudo, apagar o modelo masculino prescrito nos documentos oficiais e nos livros didáticos, ressaltando a bravura e o heroísmo dos homens.

A construção do feminino na docência vai além das propostas pedagógicas oficiais que é transmitir o conhecimento concebido sob o olhar androcêntrico, pois dentro do espaço escolar existe uma relação entre pessoas que transcende o puro repasse de conteúdos e informações.

As mesmas instituições sociais que reproduzem os modelos de masculino e feminino podem desconstruir certas “verdades” e servirem como importantes espaços para a transformação social, ocupando um lugar privilegiado. A escola pode ser um desses espaços importantes na desconstrução das desigualdades de gênero.

#### **4 O PAPEL DA ESCOLA NA DESCONSTRUÇÃO DAS DESIGUALDADES ENTRE O MASCULINO E O FEMININO**

Para compreender a infância na perspectiva de gênero, por exemplo, é imprescindível a desconstrução de conceitos naturalizados do que venha a ser menino e menina, entendendo que “[...] o que determina a identidade e o comportamento de gênero não é o sexo biológico, mas o fato de o indivíduo ter vivido *até mesmo antes* do nascimento as experiências, os ritos e os costumes atribuídos a determinado gênero.” (SARTORI; BRITTO, 2004, p. 31). Essas representações ao longo da vida de cada pessoa interferem na forma de ser homem ou de ser mulher e, por que não dizer, na forma de ser criança. Em relação às identidades, Louro (2004, p. 27) defende que:

[...] são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual ou a identidade dos gêneros seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se construindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Nessa perspectiva, as atribuições específicas para o menino e/ou para a menina, definidoras do gênero masculino e feminino, não são tão fixas assim e podem ser desconstruídas a qualquer momento. Sobre esse tema, Hall (2001, p. 7) infere que “[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado.”

As falas e as atitudes desse grupo de crianças pesquisadas nos levam a refletir que essa separação tão rígida entre os modelos vem sendo desfeita. Há meninas jogando futebol, por exemplo. Claro que ainda são vítimas de preconceitos, mas o fato é que, de algum modo, as próprias crianças começam a quebrar com essa rigidez dos papéis.

*Nina*, a personagem que no filme representa a irmã de *Bocão*, tenta romper com esse modelo por vários momentos. Um deles é quando insiste em querer “guerrear” com os meninos. O fato de exporem e de expressarem esse sentimento já mostra o quanto essa relação é também avaliada pelas crianças. A atitude de *Nina* ao enfrentar o irmão *Bocão* mostra o quanto uma menina em tão tenra idade pode demonstrar firmeza em sua posição, ao mesmo tempo em que desconstrói o mito de fragilidade feminina. A cena demonstra uma construção social defendida por Kunz (1991), ao afirmar que a relação sujeito/mundo vai se construindo em um conjunto de significados que atribuem sentido às ações humanas, conjunto este que não se encontra nem no sujeito nem no mundo, mas na inter-relação entre os dois.

A educação, quando pensada na perspectiva de gênero, possibilita-nos entender as relações entre os sexos muito além do biológico, levando-nos a pensar sobre as relações com a cultura, o simbólico e as representações que vamos reconstruindo, reproduzindo ou transformando ao mesmo tempo em que vamos atribuindo significados.

Conforme afirmam Silva e Silva (2009), o processo educativo carece de uma formação de seus educadores que problematizem a diversidade, considerando significativamente outros saberes, perpassando a normalidade curricular, pois o que se observa é que as realidades curriculares são muito diferentes, exatamente pela divergência em seus discursos pedagógicos.

As questões relacionadas à orientação sexual, a desigualdades de gênero, étnicas, geracionais, de classe, etc. pertencem a uma base epistemológica recente com referenciais absolutamente interdisciplinares, que demanda uma preparação conjunta de todos os envolvidos na comunidade escolar, que ultrapasse o campo teórico, o simples repasse enquanto disciplina escolar, para buscar uma proposta pautada na realidade dos diferentes discursos sociais.

A escola não pode eximir-se da responsabilidade que lhe cabe de incluir na reflexão dos temas citados as desigualdades de gênero. As diferenças sociais entre homens e mulheres, muitas vezes, passam despercebidas no ambiente escolar, pois acabam sendo naturalizados nos processos pedagógicos. Acaba que a escola não problematiza os prejuízos que essas desigualdades trazem para a constituição dos sujeitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são um documento do Ministério da Educação (MEC) com o firme propósito de subsidiar projetos pedagógicos escolares; porém, o que se percebe em relação a esse documento são críticas de pesquisadores das questões de gênero. Cabral (2010), em seus estudos sobre gênero e diversidade na escola, aponta um dado importante no que se refere à legislação brasileira sobre os assuntos educacionais.

A autora salienta que as leis que regem a educação brasileira têm avançado na incorporação de valores e direitos sociais. Em contrapartida, as questões de gênero aparecem sem muita ênfase, sendo abordadas nos Temas Transversais dos PCNs, no item sobre orientação sexual, com o objetivo de, segundo ela, “[...] combater as relações autoritárias, questionar a rigidez de padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação.” Considerando o avanço que se teve com essa prerrogativa legal, é importante destacar que, mesmo em um documento de tamanha importância, o gênero ainda é apresentado de forma paralela às questões sexuais. De acordo com os PCNs,

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros [...] Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. (BRASIL, 1997 p. 28).

A crítica feita por pesquisadores em torno das questões de gênero aos PCNs é quanto ao enfoque direcionado à sexualidade em detrimento das questões de gênero, além da leitura biologizante do tema que se vem fazendo, reduzindo a temática a uma orientação sexual. A proposta, nesse sentido, tenderia a reforçar a diferença entre me-

ninos e meninas com base no enfoque biológico, localizado genitalmente, e essencializar comportamentos por meio de um discurso naturalizante das diferenças.

A abrangência desse tema passa pela formação continuada dos profissionais envolvidos como uma das ferramentas importantes como possibilidades de mudança. Problematizar as questões que dizem respeito ao gênero, retirar o que está nas entrelinhas dos PCNs e, dessa forma, questionar a flexibilização e a valorização dos papéis rigidamente estabelecidos aos homens e às mulheres na sociedade.

A escola, em determinados momentos, apresenta-se como parceira de pesquisadores que mergulham em temáticas polêmicas que atingem educadores e educandos, a fim de desconstruir “pré-conceitos” que se perpetuam como verdades sociais. A falta de embasamento teórico entre os educadores, de um modo geral, não permite o avanço dessas problemáticas, contribuindo para a reprodução dos modelos de classe, raça e gênero, indicando que “[...] tais conhecimentos que pareciam cristalizados, hoje, pelo menos, estão sendo colocados em dúvidas.” (SAYÃO, 2004, p. 44).

As instituições escolares precisam abrir as portas para outros elementos da cultura. Os conteúdos escolares devem se emancipar dos currículos tradicionalmente formatados. A música, a dança, o teatro, devem ser elementos que tragam vida para dentro da escola. Kishimoto (1994) cita como exemplo a ausência da cultura brasileira nos currículos escolares, uma cultura que ultrapasse o currículo escolarizado para que a criança possa ser beneficiada com um amplo repertório cultural. É preciso romper com as barreiras que padronizam e superficializam nossas existências.

A escola não é constituída apenas de alunos e professores, mas na relação entre sujeitos plenos, crianças e adultos que produzem conhecimento em uma situação de autoria de seu próprio processo de constituição cultural. Portanto, em uma perspectiva humanizadora, deve desconstruir os modelos atribuídos ao masculino e/ou ao feminino que, ao longo da história da humanidade, foram erigidos pelas premissas da opressão e da marginalização para iniciar o processo de equidade de gênero.

## 5 CONCLUSÃO

Existem muitas diferenças entre os comportamentos de meninos e meninas, algumas de origens biológicas, outras como resultado de uma construção socio-cultural. É papel de todo educador reconhecer essas diferenças e trabalhar para que não sejam transformadas em desvantagens, que não gerem atitudes preconceituosas ou de discriminação em relação aos alunos e alunas.

O processo educativo, comprometido com a humanização, pode ser uma via de acesso à construção da autoestima, da autonomia e da desconstrução das imagens distorcidas, como a desigualdade de gênero, uma vez que a escola, ao contrário do que vem desempenhando, poderia ser um instrumento importante na luta pela diminuição e prevenção no processo de exclusão social, buscando a equidade de gênero.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, foi perceptível a capacidade dos sujeitos de pesquisa de transgredirem as regras sociais, impondo e marcando presença. Embora a supremacia masculina estivesse em evidência em muitos momentos dos nossos encontros, as crianças puderam demonstrar suas próprias opiniões, acatando ou divergindo. Não foi difícil perceber o binarismo existente naquele grupo de crianças, trazido pelo poder exercido no interior de suas famílias e no meio social. Os meninos, com fortes traços de superioridade em relação às meninas, e estas, em grande parte da nossa convivência, demonstraram atitude de complacência. Porém, em determinados momentos, os meninos eram surpreendidos com depoimentos contrários aos naturalizados socialmente, evidenciando a possibilidade de uma equidade de gênero.

As crianças demonstraram desejos que, na maioria das vezes, são contidos e reprimidos em nome da “ordem social”, que estabelece o que pode ou não, o que é certo ou errado, imobilizando as crianças, dando-lhes a sensação de inércia. A sexualidade, nesse contexto, aparece como algo proibido às crianças e permitido somente aos adultos. O que se pode concluir é que, a partir das suas realidades, as crianças enxergaram-se nas tramas do filme.

Se a maioria das famílias ainda guarda o conservadorismo em relação às questões de gênero e sexualidade, a escola deve fazer o contraponto e garantir aos educandos outras possibilidades com trabalhos pautados em pesquisas e debates. Cabe a ela cumprir o seu papel fundamental de articuladora entre o conhecimento formal, escolar e acadêmico, e o conhecimento espontâneo da comunidade que a cerca. Estreitar os laços entre esses conhecimentos e a vida é o papel emancipatório da escola e deve ultrapassar gerações. A escola pode aproveitar os momentos de exposições filmicas para problematizar, de modo a desconstruir os mitos e construir novos conceitos de sexualidade visando à equidade de gênero.

Os PCNs, sendo um documento do Ministério da Educação (MEC), deveriam garantir aos educadores o fomento às discussões e às problematizações na busca de uma equidade de gênero, pois um currículo, longe de assumir um papel meramente institucional, deve garantir ao indivíduo a liberdade de escolha e desmitificar preconceitos que enquadram em uma normativa socialmente estabelecida.

A sexualidade e as relações de gênero são dois conceitos indissociáveis e o que se percebe nos projetos de ensino é simplesmente a ausência desses temas, e ainda menos projetos que deem continuidade a essas questões tão pujantes em nossa sociedade, na vida das crianças e principalmente dos nossos educandos. Por isso, um trabalho educacional consciente e comprometido com formações de professores, continuamente, pode ser a chave para mudanças de posturas, e para incentivar reflexões de suas práticas, enquanto buscam fortalecer-se teoricamente.

O que ficou evidenciado é que os conceitos de gênero e de sexualidade foram e continuam sendo construídos pelas crianças nas relações entre seus pares e entre os adultos. No entanto, as crianças, mesmo na dependência dos adultos, reelaboram-nos a todo o momento.

## REFERÊNCIAS

- BELLONI, M. L. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2007.
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. São Paulo: Ática, 1994.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- CABRAL, C. G. Gênero e diversidade na escola: vivências e experiências na formação de professores/as da Educação básica brasileira. In: BRASIL. **Pensando gênero e ciência**: Encontro Nacional de Núcleos e Pesquisas. Brasília, DF, 2009, 2010.
- CARVALHO, M. P. Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais. In: AUAD, D. et. al. (Org.). **Gênero e educação**. São Paulo: SOF, 1999.
- CAVALHAES, D. B.; FULGENCIO, L. O Conceito de sexualidade infantil em Freud: aspectos empíricos e metapsicológicos. In ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 13., 2008, Campinas. **Anais...** Campinas, 2008.
- FELIPE, J. Representando e produzindo meninos e meninas. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, fev. 1976.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Edgard Blücher, 1993.
- HALL, S. A. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo, a criança e a educação**. São Paulo: Pioneira. 1994.
- KUNZ, E. **Educação física: ensino e mudanças**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (Org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.
- LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MENINO Maluquinho, o Filme. Direção de Helvecio Ratton. Aventura Nacional. Rio de Janeiro: Rio Filmes/Europa Filmes, 1994. Filme. (86 min.).
- MEYER, D. E. Gênero, sexualidade e currículo. In: BRASIL, **Educação para a igualdade de gênero, salto para o futuro**, ano 17, nov. 2008. (Boletim, 26).
- MONTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, 2001.
- MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999. 80 p.
- NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 8-41, 2000.
- SARTORI, A. J.; BRITTO, N. S. (Org.). **Gênero na educação: espaço para a diversidade**. Florianópolis: Genus, 2004.
- SAYÃO, D. T. Infância, sexualidade e educação: aspectos das relações entre profissionais e crianças. In: SARTORI, A. J.; BRITTO, N. S. (Org.). **Gênero na educação: espaço para a diversidade**. Florianópolis: Genus, 2004.
- SILVA, C. B.; SILVA, C. T. Formação docente em gênero e diversidade na escola. In: MINELLA, L. S. CABRAL, G. C. (Org.). **Práticas pedagógicas e emancipação: gênero e diversidade na escola**. Florianópolis: Mulheres, 2009.

Recebido em: 06 de outubro de 2013

Aceito em: 14 de julho de 2014

