

HOMOSSEXUALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: BASES PARA A DISCUSSÃO DA HETEROSSOCIALIZAÇÃO NA INFÂNCIA

Daniela Finco

E-mail: danielafinco@gmail.com

Resumo: Este artigo discute a construção da identidade de gênero na infância e analisa as interações entre professoras e crianças em geral e, especialmente, as crianças que transgridem os padrões de gênero que lhes são impostos. Trata de um processo de socialização de gênero caracterizada por uma disciplina heteronormativa de controle, regulação e normatização dos corpos e dos desejos de meninas e meninos na educação infantil. Revela os espaços da pré-escola como espaços de encontro, confronto e convívio com a diversidade. Nesse contexto, as possibilidades de produção, reprodução e resistência à discriminação de gênero interagem de maneira complexa e colocam-nos muitos desafios.

Palavras-chave: educação infantil; gênero; sexualidade.

Abstract: This article discusses the construction of gender identity during childhood and analysis the interactions among school teachers and children especially those who trespass the imposed gender behavior standards. Moreover, the article examines a kind of gender socialization process marked by a controlling heteronormative discipline, regulation and normalization of boys and girls bodies and desires during the early schooling years. It also shows how the schools such boys and girls attend are spaces of encounters and confrontations with diversity. In this context, the possibilities of production, reproduction and resistance to gender discrimination interact in a complex way and make us face many challenges.

Key words: children education; gender; sexuality

Introdução

Este artigo analisa a construção da identidade de gênero na infância e problematiza o processo de heterossocialização das crianças pequenas em instituições de educação infantil. As análises aqui apresentadas resultam de uma pesquisa realizada, no âmbito do doutorado, em uma escola municipal de educação infantil da rede municipal de São Paulo – Emei (FINCO, 2010). O objetivo foi observar e interpretar as interações entre professoras e crianças em geral e, especialmente, as crianças que transgridem os padrões de gênero que lhes são impostos. Tratou-se de uma investigação qualitativa, de inspiração etnográfica, que envolveu quatro turmas de crianças de três a seis anos e suas professoras, e recorreu-se aos registros das observações em caderno de campo e às entrevistas realizadas com professoras.

O que podemos ver é um processo de socialização de gênero que possibilita experiências corporais marcadas por uma relação desigual que diz respeito às experiências vividas por meninas e meninos. Assim, trata-se de uma relação – caracterizada por uma disciplina heteronormativa de controle, regulação e normatização dos corpos e dos desejos de meninas e meninos – forjada por práticas e estratégias de organização dos tempos e dos espaços na educação infantil. Um ato disciplinar que separa e segrega meninos e meninas, individualiza a criança que transgredir as fronteiras de gênero, tratando-a como um “caso” a ser observado, vigiado, examinado e, se possível, normatizado. Destaco os relatos das professoras sobre as “transgressões” de meninas e meninos, mostrando aquelas que são ligadas à futura orientação sexual das crianças e que, por isso, mais incomodam e afligem essas profissionais.

Para tanto, este artigo aborda as bases médicas e biológicas, discutidas por Anne Fausto-Sterling (2000), que fazem parte dos construtos e dos conhecimentos nos quais as professoras se baseiam ao lidar com os conflitos relativos às questões de gênero na infância, tais como a explicação das diferenças baseada na biologia e na genética e a compreensão da identidade de gênero das crianças como estática e universal. A análise problematiza a tensão entre o caráter biológico e o caráter social no interior da construção da identidade de gênero na infância. A proposta é desconstruir os conceitos tradicionalmente utilizados para a abordagem da infância e com os quais as crianças têm sido metodicamente tematizadas nas ciências sociais; discutir as bases teóricas da medicina, da biologia e da psicologia; e problematizar os fundamentos do determinismo biológico na construção

das diferenças e de falsas dicotomias entre meninas e meninos na educação de seus corpos.

Bases médicas e biológicas: dicotomias pela natureza

A insistência, cada vez mais cedo, na dicotomia homem/mulher em nossa sociedade tem um papel profundo na maneira como organizamos nossas vidas. As contribuições de Anne Fausto-Sterling (2000), no livro *Sexing the body*, são fundamentais para compreensão do que ela denomina “falsas dicotomias”, a saber: biologia/cultura e essencialismo/construtivismo. A autora busca compreender de que maneira as diferenças sociais são atribuídas ao corpo e analisa as várias vertentes teóricas, produzidas pelas ciências médicas, biológicas e sociais, que fazem referência às diferenças sexuais baseadas no corpo (cérebro, genes, hormônios e fisiologias masculina e feminina), para explicar possíveis variações das habilidades, das capacidades, dos padrões cognitivos e da sexualidade humana.

Para Fausto-Sterling, os fatos científicos não são universais, mas são sempre construídos dentro de um determinado contexto histórico e social. Como a nossa visão social tem mudado, também se vêm transformando as nossas opiniões científicas sobre a sexualidade e o corpo humano. As ideias de Foucault (1977) sobre disciplinas e regimes de verdade são também evidentes nos estudos de Fausto-Sterling. Foucault alegou que os constrangimentos estruturais das disciplinas formam nossa capacidade de olhar para o mundo. Ele também descreveu como os nossos conceitos de normalidade estão presentes na forma como construímos o conhecimento. Desse modo, Fausto-Sterling aponta para outra importante ideia, quando afirma que a influência da normalidade no estudo da sexualidade e das identidades de gênero tem sido particularmente perniciososa.

A autora argumenta que as investigações sobre sexualidade e as identidades de gênero se manterão constrangidas, enquanto nós continuarmos a aceitar o dualismo “mente e corpo”. A pesquisadora defende uma perspectiva mais flexível sobre as identidades de gênero e sexualidade: não dar significado primário ou *status* aos genitais, mas permitir ao indivíduo o direito de redefinir a sua identidade sexual. É necessário mudar a nossa perspectiva, ver a natureza e a cultura como sistemas indivisíveis e dinâmicos.

Articulando biologia, medicina e ciências sociais, a bióloga revela ainda como as pesquisas realizadas nessas áreas usam as relações sociais

para estruturar a natureza e, ao mesmo tempo, reduzem a ela o mundo social. Em outras palavras, passam da discussão das diferenças externas e do ambiente social para as diferenças internas, do organismo biológico, e questionam quais os efeitos sobre o que se entende por masculinidade e feminilidade. Fausto-Sterling mostra-nos que é necessário questionar em quais bases as diferenças são construídas e, como nos aponta a filósofa belga Françoise Collin:

Como é que a diferença se instalou nos dois? Por que a afirmação da diferença ontológica se vê confrontada com a realidade tristemente empírica de uma dualização generalizada das funções sociais? Que acidente ou que peripécia pode justificar ou elucidar esta passagem da “neutralidade” da sexuação, da diferença que difere a cada instante, para a dualidade e, o que é pior ainda, para a hierarquia? (COLLIN, 1991, p. 336)

Débora Thomé Sayão (2005) afirma que, para enfrentar a dicotomia corpo e mente, presente em nossa sociedade ocidental, teríamos de enfrentar a biologia para buscar argumentos que fundamentassem alguns dados que nos parecem “determinantes” com relação às crianças. Afinal, as bases de cunho biológico interferem sobremaneira em nossas concepções de educação. A tradição ocidental, que separa o corpo e a mente, materializa-se em diferentes disciplinas do conhecimento, resultando em uma certa “ortopedia pedagógica”.

Se ser menina e ser menino fosse apenas uma construção biológica, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tal. É perceptível que existem intensos esforços para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina – existe uma busca pelo desenvolvimento “normal” da masculinidade e da feminilidade.

As preferências e os comportamentos de meninas e meninos não são meras características oriundas do corpo biológico; são construções sociais e históricas. Portanto, não é mais possível compreender as diferenças entre meninos e meninas com explicações fundadas no determinismo biológico. Como nos alerta Fausto-Sterling, é fundamental desconstruir a ideia de um corpo essencialmente natural. O corpo não é uma entidade meramente natural, ele é uma dimensão produzida pelos imperativos da cultura. É necessário, portanto, problematizar a ideia de que existe uma natureza humana, uma essência imutável, que percorreria todas as culturas, todos os

grupos sociais; e que homens e mulheres teriam uma espécie de substrato comum, que seria mais ou menos inalterável.

Ao buscar as causas sociais e culturais das diferenças entre meninos e meninas, encontraremos suas origens em reações automáticas, em pequenos gestos cotidianos — cujos motivos e objetivos nos escapam — que repetimos sem ter consciência de seu significado, porque os interiorizamos no processo educacional. Desse modo, veremos a seguir que algumas práticas educativas ainda estão pautadas nas concepções biologicistas da constituição da identidade de gênero e da sexualidade das crianças. Diante das opressões que as crianças sofrem, meninos e meninas deixam de exercitar habilidades mais amplas, deixam de experimentar, de inventar e de criar. O modo como estão sendo educados pode contribuir para tornarem-se mais completos ou, por outro lado, para limitar suas iniciativas e suas aspirações.

“A gente tem que ir aos poucos levando para o outro lado”: práticas de desencorajamento

Para Jeffrey Weeks (1999), o gênero – a condição social pela qual somos identificados como homens ou mulheres – e a sexualidade – a forma cultural pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais – tornaram-se duas coisas inextricavelmente vinculadas. O resultado disso é que o ato de cruzar a fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado (isto é, aquilo que é culturalmente definido como apropriado) parece, algumas vezes, a suprema transgressão.

Ao lado do reconhecimento dos dois tipos de identidades, a de gênero e a sexual, é também importante e possível entender que essas são plurais e estão em constante transformação. Aqui, é necessário destacar que a identidade de gênero se constrói desde o nascimento, quando se olha para a criança de um determinado sexo e se lhe atribui um gênero supostamente compatível com seu sexo, que vai se consolidando no processo de socialização. E, muitas vezes, a instituição escolar dá continuidade a esse processo sem atentar para suas contradições. Na relação das professoras com meninas e meninos, foi possível identificar práticas de desencorajamento para que elas desistam de “fazer coisas de meninos” e que eles “deixem de fazer coisas de meninas”. Trata-se, assim, de uma escolha feita pela equipe escolar no âmbito de um amplo processo de convencimento: “Todos os esforços devem ser feitos para desencorajar qualquer sentimen-

to de ambiguidade sexual. É necessário evitar informações ‘contraditórias e confusas’ para meninas e meninos ao acrescentar a incerteza aos pais/professores.” (FAUSTO-STERLING, 2000, p. 214).

Há a compreensão das professoras de que é na pré-escola que a criança “forma seu caráter” e “forma sua moral” e de que a identidade de gênero das crianças é “uma identidade maleável”; e, por isso, quando estão fora dos padrões, passa a ser necessário, segundo a fala de uma das professoras, “ir levando para o outro lado”:

Que nem hoje em dia, estão pondo normal essa coisa de homem casar com homem, aí estou entrando numa parte pessoal de religião também, eu não acho normal. Eu não acho certo, um homem casar com homem, uma mulher casar com mulher. Até eu acho que se uma mulher gosta de outra mulher, vai viver junto, dividir um apartamento, mas precisa ficar divulgando, hoje a coisa está muito sexual, não sei se é certo. Agora, em termos de criança, eu não vou falar “vai tirar essa roupa, agora!”. Mas eu acho que a gente tem que ir aos poucos levando para o outro lado, questionando... (Professora Miriam)

Eu acho que o professor de pré-escola tem um importante papel. Acredito muito na nossa responsabilidade, porque é nesta idade pré-escolar que está se formando o caráter, a moral. Acho que o jeito que eu lido com as crianças vai deixar algo neles. (Professora Sara)

Já tive menininho que queria passar esmalte, queria passar batom, entendeu, já tinha uma tendência para isso, na sexta-feira as meninas traziam estojo de maquiagem, esmalte e ele passava, ia para casa pintado, com esmalte, era tranquilo, na escola eu deixava, achava que ia passar, mas chegou uma hora que eu chamei o pai. Ele tinha uma tendência muito grande, isso já dá pra ver na pré-escola. (Professora Miriam)

Se o Mário gosta de brincar de se vestir de mulher, eu não sei se daqui um tempo isso vai se tornar normal. Eu acho que se a gente incentivar esse lado, ele vai se tornar um homem que irá gostar de coisas de mulher, então eu acho que não se deve incentivar isso, eu não incentivo. (Professora Miriam)

A autenticidade, aquilo que é próprio da infância, é entendida como diferença e divergência, sendo patologizada, como uma forma de ameaça futura. E essa prática escolar é, às vezes, incentivada por algumas teorias

para as quais a infância é uma fase, um momento passageiro. Quando se fala em criança, estaria em questão ou o passado do adulto ou a projeção de futuro. O estatuto social da criança é deslocado do presente para o passado ou para o futuro, pois sua referência é o universo adulto e o ser adulto (JENKS, 2002). O comportamento da criança é compreendido de forma semelhante ao comportamento desviante.

A polêmica causada pela “transgressão” das crianças era amenizada quando estas brincavam também em diferentes brincadeiras e com as mais diversas crianças do grupo. O que realmente incomodava e preocupava as professoras era a insistência e a constância das “transgressões”: o que fazer quando o interesse pelas brincadeiras e objetos “que não lhes pertenciam” não fosse “um interesse passageiro”, quando fosse uma “*coisa de ser*”? O que fazer quando essa diferença não desaparecia? O que fazer diante dos “momentos de grande descontrole e de total surpresa diante de reações do corpo?” (SOARES, 2004). O que fazer diante desses corpos que traçam linhas de fuga, que insistem em escapar, “transgredir” as fronteiras de gênero?

Precisamos, de alguma forma, repensar a preponderância desse modelo hegemônico de vida (de ser) para, a partir daí, “forjarmos asas” que nos permitam escapar a toda essa homogeneização com a qual estamos acostumados (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006).

“Para mim é uma questão de dentro para fora”: heteronormatividade na educação infantil

A cristalização dos papéis masculinos e femininos no dia a dia da Emei leva à produção da menina e do menino considerados “legítimos” ou “normais” e, conseqüentemente, à classificação e à hierarquização das diferentes práticas que acabam por criar a distinção entre os comportamentos anormais e os normais. Dessa classificação, emerge a divisão rígida relacionada à futura identidade sexual da criança.

Faz-se necessário problematizar a dissociação entre as identidades de gênero e as identidades sexuais, uma vez que ambas se inter-relacionam e são concomitantes. No entanto, a tendência a estabelecer uma relação direta entre gênero e sexualidade é o que, primordialmente, precisa ser questionado. Para pensar na rigidez dos papéis pré-determinados para meninas e meninos, é necessário trazer o conceito de heteronormatividade, como define Denise Braga, em seu estudo:

A concepção da fixidez das identidades de gênero confinou a sexualidade a desempenho de “papéis sexuais” de homens e mulheres [meninos e meninas]. Esse pensamento culminou na construção de um estatuto de normalidade que “naturalizou” a heterossexualidade e, em consequência, condenou a homossexualidade (assim como outras práticas sexuais não normalizadas) a existir como uma contradição a essa pretendida normalidade. (BRAGA, 2005, p. 51)

Para as professoras, a perda dessas referências causa bastante angústia e medo. Ultrapassar a fronteira do comportamento masculino ou feminino apropriado parece, algumas vezes, suprema transgressão.

Tensões entre corpo e infância aparecem na maneira como os corpos de meninas e meninos são socialmente classificados e hierarquizados, determinando papéis sociais e estabelecendo redes de poder. As relações entre professoras e crianças mostraram, muitas vezes, o esforço de sujeição de meninos e meninas, “evidenciando como os corpos são conformados de um modo profundo e desigual, como são capturados pela rede de discursos e práticas que elabora cotidianamente o bom-mocismo” (SAYÃO, 2005, p.113).

Máscula, brutalhada, agressiva. Afeminado, delicado, dengoso. Estas são marcas atribuídas aos corpos que escapam. São gestos ambíguos para uma instituição que possui, intrinsecamente, uma organização que atua definindo, em seus espaços e tempos, símbolos do que significa ser feminino e ser masculino. A força contida no gesto põe em jogo todos os sentidos daquele que o executa e, também, daquele que observa essa gestualidade. É como se a profusão de códigos e sentidos ali demonstrados tivesse uma força de persuasão impossível para a palavra. Talvez porque os gestos são signos e podem organizar-se numa linguagem (SOARES, 1998).

Outra relação conflitante identificada pelas professoras ocorria quando os meninos preferiam ficar ou brincar a maior parte do tempo com outras meninas, em vez de estarem com outros meninos. Essa atitude, do ponto de vista das professoras, estaria associada a características “afeminadas” como “jeitinho de falar”, ou ser mais “sossegado”:

Eu tive um menino que tinha comportamento de menina. Ele só brincava de boneca, ele tinha todos os jeitinhos de menina, o jeitinho de falar... Aí, eu chamei os pais para conversar, ele tinha quatro para cinco anos, e a mãe me explicou que ele era o caçula de uma família só de meninas, então ele tinha três irmãs, uma com dez, uma com 12

e uma com 14, e elas faziam todas as vontades dele, e que ele fazia automaticamente tudo que elas mandavam. Então, ele tinha como referência só as meninas. O pai era um motorista de ônibus que pouco tinha contato com o filho, porque, quando ele chegava, o filho já estava dormindo e, quando o filho vinha para a escola, ele estava em casa, então eles tinham pouco contato. Mas eu orientei, porque elas estavam interferindo na vida deste menino. (Professora Gilda)

Tive meninos com lado afeminado mais afluído, que só brincava com meninas, com brincadeiras de meninas. E a gente até falava, “vai brincar com seus amigos”, mas ele estava sempre com as meninas, era sempre assim. Ele tinha, sabe, um jeito diferente dos outros meninos, era desligado, era mais sossegado. Ele tinha este lado um pouco mais... um pouco diferente. (Professora Gilda)

Este ano está aparecendo um caso novo de um menino de seis anos. Ele se apegou muito a um outro menino, ao ponto de chorar muito quando esse menino falta. E a gente tá observando o comportamento dele para saber se é amizade... Ele é um menino sozinho, a mãe só cuida dele, é criado pela mãe, é muito mimado. Ele tem muita dificuldade de brincar em grupo e o único menino que ele brinca é esse. (Professora Raquel)

O estranhamento diante desses meninos que insistiam em ultrapassar as fronteiras de gênero não permitia que as professoras enxergassem o brincar como uma atividade em si, pelo simples prazer de brincar. Para elas, essa forma de brincar, esse “jeito de ser” acabava sendo justificado por “maus exemplos” dentro da família ou pela ausência de um modelo de família que não era adequado para a criança.

Olhar para as interações de gênero no interior da Emei significa considerar que essas relações de poder estão sob influência de um contexto social mais vasto que exalta a “masculinidade hegemônica” (CONNELL, 1987). Essa forma de poder atua tanto sobre crianças quanto sobre pessoas adultas, homens e mulheres; existe uma forma muito sutil de dominação em que “os/as dominados/as participam na sua própria dominação”, desvalorizando o feminino:

[...] actua como uma forma de poder social portentosa e insidiosa, dada a forma de dominação em que os/as dominados/as participam na sua própria dominação, por via da incorporação da ritualização

das práticas de sociabilidade cotidiana e de uma discursividade que exclui ou desvaloriza todo um campo considerado feminino, em particular, o emotivo. (FERREIRA, 2002, p. 5)

Para a pesquisadora, considerar “feminilidades” e “masculinidades” como não bipolares, mas como “dimensões independentes, relativamente separadas” e profundamente relacionais, torna-se essencial para desenvolver uma visão mais complexa e dinâmica acerca dos processos sociais que intervêm na construção das identidades de gênero. Afinal, é a vivência nas “fronteiras de gênero” que marca e reforça as diferenças e as separações entre grupos:

É no trabalho de fronteira nas relações entre gêneros, entre a sua activação e a sua manutenção, mas, sobretudo, das suas transgressões e “mestiçagem”, que mais visível se torna a eclosão ou não de outras definições sociais pelas crianças: as que intensificam a perpetuação das dicotomias de gênero como grupos separados, opostos e antagônicos e/ou prosseguem a explicitação das ditas qualidades “masculinas” e “femininas” e/ou do sistema de valores que as sustenta como tal. [...] Melhor se compreende assim porque situações que intersectam áreas e actividades de gênero segregadas, *zonas de transgressão de gênero*, permitem uma maior elucidação das dinâmicas do(s) poder(es) vs. resistência(s) que operam na negociação das fronteiras e das identidades de gênero. (FERREIRA, 2002, p. 22-24)

Essas novas definições sociais nem sempre são valorizadas pelas professoras, que também acabam vivenciando uma relação paradoxal, seja pelo fato de incorporarem a ideologia da masculinidade hegemônica e participarem de suas próprias dominações, seja diante da preocupação de buscar garantir o “melhor interesse da criança”¹.

Afinal, qual o papel da educação infantil? Substituta da ideologia familiar?

É possível fazer educação produzindo diferenças? Este é um grande desafio, pois a estranheza é o primeiro sentimento que as crianças “trans-

¹ Thomas Hammarberg problematiza a forma pela qual os adultos tendem a discutir o que é melhor para crianças sem recolher os seus pareceres, ou mesmo ouvi-las. Com o aumento da idade e da maturidade, a criança deve ser capaz de influenciar e decidir mais (SOARES, 2002).

gressoras” provocam nas professoras; estranheza essa que deriva da exposição do que todos esperavam que se mantivesse oculto e restrito.

A criança “transgressora” desafia as normas pressupostas e coloca-as em discussão. A escola tende a contribuir para que as crianças sigam um padrão socialmente imposto do que seria certo ou errado, aceitável ou passível de rejeição. Apresentado diariamente para as crianças, o modelo binário masculino-feminino depende do ocultamento das sexualidades alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização.

O espaço da educação infantil, concebido inicialmente para emancipação de mulheres e crianças, pode assumir a função de substituta dos valores da família nuclear, reproduzindo relações desiguais e discriminatórias. As transgressões de gênero de meninos e meninas e as vivências nas fronteiras de gênero também eram vistas pelas professoras como um reflexo de uma família desestruturada, como uma educação com maus exemplos para as crianças.

A diversidade das famílias é um tema pouco problematizado na educação infantil. Quando tratada, traz concepções como *família desestruturada* para referir-se a uma família não nuclear. Isso significa que a criança pequena aprende um estereótipo de família dentro da própria Emei, que se isenta da responsabilidade de incluir a socialização infantil num conceito mais amplo de família. E os diversos modelos de família advindos das camadas populares são, muitas vezes, considerados insuficientes, precários e até mesmo prejudiciais para o desenvolvimento infantil.

A visão da pré-escola como “substituta das relações familiares”, como favorecedora das ideologias patriarcais, trabalhando para manter os valores e os juízos da família nuclear, heterossexual e burguesa se sobressai. É preciso atentar para a heterogeneidade de configurações familiares, a diversidade de recursos e posicionamentos sociais, bem como a diversidade de comportamentos e relações que podem estabelecer com as outras instâncias socializadoras.

A forma como as professoras buscam compreender a construção das identidades de meninas e meninos desconsidera a emergência de novos modelos familiares e também outras instâncias educativas, como, por exemplo, as novas mídias destinadas às crianças, mantendo e restringindo o processo de socialização, na contemporaneidade, à família e à escola.

Uma importante questão relacionada aos modelos de família diz respeito à sustentação do modelo hegemônico e patriarcal de família heterossexual. A dificuldade de compreender a criança fora do universo adulto e do contexto familiar acaba trazendo a única referência como sendo a família nuclear, patriarcal e heterossexual na constituição das identidades na infância. E considerando a emergência das novas formações familiares contemporâneas, que se afastam da concepção tradicional de família, estas passam a servir de apoio, de justificativas para as identidades, que acabam se constituindo na fronteira de gênero.

Sem uma programação pedagógica intencional e um projeto pedagógico institucional para tratar das questões de gênero, as professoras muitas vezes ficavam angustiadas por não terem um apoio para lidar com as questões. Foi muito comum ouvir das professoras, quando se tratava de alguma situação de conflito relativo à constituição das identidades de gênero de meninas e meninos, “o que o pai vai achar disso?”, ou então, “o pai deste menino vai me matar!”. Essa angústia era, muitas vezes, marcada pela dúvida: mas o que a família vai dizer? Essa forma de conceber a relação da criança com a escola acabava atribuindo a esta um papel secundário ou mesmo isentando-a de exercer seu papel para a construção de práticas que favoreçam a igualdade de gênero.

As relações das professoras com as crianças e com a família mostraram que a expressão das relações de poder sustenta um modelo ainda patriarcal e heterossexual de família que pode legitimar a homofobia (VIANNA; RAMIRES NETO, 2009). Foi possível identificar a preocupação e as dúvidas das professoras sobre zelar um determinado tipo de identidade nas crianças.

O peso da homofobia é explícito na estruturação de diferenças de gênero, opostas e bipolares, nas relações entre crianças e adultos: “Vai virar menininha”, “Fala como homem, não choramingando”, “Hum, você tem um cabeleireiro em sua sala...”. Esse processo aciona estratégias complexas, nas quais aprende-se o que é tolerado e permitido como sujeito masculino e feminino.

Se, por um lado, mostra a força do conservadorismo dos discursos dominantes de gênero e da sua reprodução dentro do dia a dia da Emei, por outro, traz a resistência tenaz de meninas e meninos a conformar-se a eles. Crianças que se recusam a aceitar e a encaixarem-se apenas em um dos lados desse território, posicionando-se na fronteira. Diante dessa situação, meninas e meninos sofrem ao longo da infância diferentes formas de opressão:

Tive um caso de um menino que tinha muito medo do pai. A primeira vez que o pai veio buscá-lo, ele agarrava na minha perna e gritava “com ele não, com ele não, não quero ir com ele não”; a criança tinha pavor do pai. No outro dia que a mãe veio buscá-lo, isso logo no início do ano, eu comentei com ela, “em casa é assim também, ele tem muito medo do pai, porque o pai é muito, muito estúpido, o chamava de bichinha”. Ela falava para mim: “tudo que ele faz é me imitando, em casa pega meus sapatos, minha pinturas, minhas roupas”. E eu dizia, mas ele só tinha quatro anos, tinha acabado em entrar na escola, acabado de fazer quatro anos. Aí, eu falei: “pede para o seu marido, conversa com ele para ele tratar a criança com mais carinho, ele tem que ter a figura do pai como uma figura boa”. Ela dizia: “eu já conversei, mas não adianta”. (Professora Raquel)

Já tive um aluno de seis anos que o pai ensinava sexualidade com a revista *Playboy*, e ele não podia ficar numa fila que ele já ficava mexendo no corpo das meninas, ficava falando o que ele queria que a menina fizesse. Então chamei a mãe, chamei o pai, e ele disse que “eu não quero que meu filho seja bicha. Então, eu ensino para ele o que ele tem que fazer com as meninas”. (Professora Jaqueline)

A noção de que a sexualidade é uma construção privada e de âmbito familiar influencia a prática educativa nos momentos de conflito ao longo do processo de formação das identidades dessas crianças. Se, por muito tempo, a questão do respeito à diversidade ficou fora dos debates sobre educação, ela é hoje um dos temas centrais das preocupações contemporâneas. Ao analisar as mudanças nesse campo, Michel Vandembroeck alerta (2009):

Essa mudança é dupla: primeiro, nós temos agora um crescente consenso sobre o que pode constituir “práticas possibilitadoras” em contextos de diversidade cultural ou étnica. Além disso, outros aspectos da diversidade têm sido explorados, incluindo a experiência de categoria ou social de ter homens como cuidadores, a inclusão de crianças rotuladas como portadoras de necessidades e outras formas de diversidade (famílias de mesmo sexo e populações em movimento etc.). (VANDENBROECK, 2009, 13-22)

É preciso enxergar a aceitação da pluralidade das identidades humanas, das formas de ser menino e de ser menina; “pluralidade não é uma parada temporária no caminho para a perfeição ainda não atingida... mas

o elemento constitutivo da existência” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 37). Pensando nas questões relativas ao gênero, essas tendências potencializam-se, e exatamente aí é que surge a dificuldade de definir um modelo alinhado às mudanças gerais da instituição familiar e, ao mesmo tempo, capaz de responder às necessidades diferenciadas das famílias. Bondioli e Mantovani (1998, p. 18) lembram-nos que “seria uma abstração pensar nas necessidades das crianças como aspectos separados da realidade social na qual se encontram inseridas e, portanto, das necessidades da própria família”. Desse ponto de vista, creche e pré-escolas, como serviços sociais, são constituídas pela família. Assim, a relação entre a pré-escola e a família, numa ótica política social, articula-se em uma dupla problemática:

Por um lado existe um problema de definição de linhas de tendências relativas às transformações da instituição familiar e de adequação do serviço em relação a tais tendências; por outro, trata-se de um problema de igualdade de oportunidades que as políticas de *welfare* procuram garantir, tendo presente o amplo leque de tipologias familiares. (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 19)

Trabalhar com as questões de gênero na educação infantil também traz o desafio de incluir a família. A capacidade de conviver com as dificuldades, com as contradições e com o longo tempo que, às vezes, o estabelecimento de uma relação de confiança entre professoras e a família requer: este é um espaço de crescimento das pessoas; é o espaço para o desenvolvimento de uma pedagogia da infância, um lugar capaz de acolher muitas famílias diversas e de oferecer a cada uma delas a ocasião de uma experiência humana significativa.

Uma educação heterossocializadora

O poder disciplinar heteronormativo também age de maneira pontual na organização das filas, na organização das mesas e até das atividades para, então, alastrar-se gradativamente sobre o conjunto das relações sociais. Essa relação de poder trata de várias técnicas que passam a ser utilizadas nas práticas educativas que têm por alvo principal o direcionamento do corpo.

Ao olhar para a organização da rotina da Emei, foi possível perceber o caráter heteronormativo do poder disciplinar nos corpos das crianças. Meninas e meninos são ensinadas/os a gostar de coisas diferentes, a “sa-

ber-fazer” coisas diferentes, a serem competentes ou hábeis em tarefas ou funções distintas. Essas preferências, essas habilidades e esses saberes conformam seus corpos e os envolvem, expressando-se através deles. No corpo da menina e no corpo do menino, inscrevem-se formas diferentes de perceber, de movimentar-se; formas diferentes e geralmente opostas de comportar-se, de expressar-se, de preferir.

O controle e a normatização dos corpos de meninos e meninas conta, além das diferentes formas do poder disciplinar, com uma prática muito sutil e cotidiana. Existe uma prática comum, dentro da pré-escola investigada, de fazer de cada indivíduo transgressor um “caso”. O poder disciplinar (FOUCAULT, 1977) atrelado à heteronormatividade assegura a ordenação das “multiplicidades humanas” em relação às identidades de gênero. Ele se volta para o controle das individualidades, do funcionamento do poder e da disciplina para o ordenamento ou direcionamento da conduta humana. Dessa forma, foi possível perceber que uma das principais ferramentas heteronormativas na Emei é a de transformar as diferenças que as crianças trazem em casos específicos, em patologias.

As crianças exercitam suas potencialidades, elas experimentam, inventam, criam, ampliam ou inibem. “Nós podemos ajudá-las na potencialização das suas potências, ou não.” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 20). Desse modo, essa dimensão fica comprometida quando não existem relações horizontais, quando as professoras definem significados precipitados, sem buscar compreender, muitas vezes, o significado para a criança.

Discutir a construção das identidades de gênero na infância implica perceber que esse modo único e difundido de compreensão é reforçado pelas explicações oriundas das ciências biológicas e também pelas instituições sociais, como a família e a escola, que omitem que essas preferências são construídas socialmente e, portanto, são passíveis de transformações.

Cabe destacar o quanto é relevante incorporar nas práticas educativas outras representações culturais de corpo que circulam na sociedade. Falar de um corpo que não se simplifica apenas numa matriz biológica – capaz de explicar preferências, habilidades, comportamentos dos indivíduos –, mas que está sendo, também, constantemente produzido na e pela cultura. Abordar outras representações de corpos masculinos e femininos na prática escolar possibilita-nos discutir o quanto tabus e preconceitos acerca dos mesmos são construídos culturalmente e encontram-se engendrados em relações de poder.

A instituição de educação infantil tem uma função muito importante, porque é o espaço em que convivem meninas e meninos de origens e níveis socioeconômicos diferentes, com costumes e visões de mundo diferentes, com uma intencionalidade educacional. Assim é um espaço coletivo e público para a vivência democrática com a diferença. Se quisermos construir uma sociedade mais justa e democrática, teremos de discutir a diversidade que as crianças nos apresentam, reconhecê-la e valorizá-la nas práticas educativas do dia a dia, garantindo uma educação na qual meninos e meninas, desde bem pequenos, sejam respeitados.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições: Dossiê: Educação Infantil e gênero*, Campinas, v. 14, n. 3, p. 13-24, 2003.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Carolina. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). *Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papyrus, 2006. p. 41-64.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Org.). *Manual de Educação Infantil de zero a três anos. Uma abordagem reflexiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.13-42.

BRAGA, Denise da Silva. *A sexualidade no currículo da escola fundamental: travessões e reticências sobre a homossexualidade nos discursos e nas atividades em uma escola municipal em Belo Horizonte*. 2005. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

COLLIN, Françoise. Diferença e diferendo: a questão das mulheres na filosofia. In: DUBBY, George; PERROT, Michelle. *História das mulheres no Ocidente. O século XX*. Porto: Afrontamento, v. 5, p. 315-350, 1991.

CONNELL, Robert W. *Gender and power*. Stanford: Stanford University Press, 1987.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FAUSTO-STERLING, Anne. *Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality*. New York: Basic Books, 2000.

FERREIRA, Maria Manuela. A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos! 2002. Tese (Doutorado) - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2002.

FINCO, Daniela. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

JENKS, Chris. Constituindo a criança: educação, sociedade e culturas. *Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, Porto, n. 17, 2002.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche*. 2005. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SOARES, Carmen Lúcia (Org.). *Corpo e história*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SOARES, Natália Fernandes. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE MAUS TRATOS, NEGLIGÊNCIA E RISCO NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA, 1. 2002.

_____. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: Autores Associados, 1998.

VANDENBROECK, Michel. Vamos discordar. Trad. Tatiana Cosentino Rodrigues. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos (SP): UFSCar, v. 3, n. 2, p. 13-22, 2009. Tradução de Let us disagree. Disponível em: <www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/42/47>. Acesso em: 10 ago. 2011.

VIANNA, Cláudia.; RAMIRES NETO, Lula. A eloquência do silêncio: gênero e diversidade sexual nos conceitos de família veiculados por livros didáticos. *Revista Psicologia Política*, v. 8 , p. 345-362, 2008.

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