



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

LUÍSA FERNANDES CAMPOS

**PRÁTICAS GENERIFICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
ANÁLISE ACERCA DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE
CURSO DA PEDAGOGIA**

Florianópolis
2019

Luísa Fernandes Campos

**PRÁTICAS GENERIFICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
NOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA
ANÁLISE ACERCA DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE
CURSO DA PEDAGOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Graduando em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Toaldo Bello.

Florianópolis
2019

Luísa Fernandes Campos

Práticas generificadas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: Uma análise acerca dos trabalhos de conclusão de curso da pedagogia

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi julgado adequado e aprovado, em 24 de junho de 2019, como requisito parcial para obtenção do título de Pedagogo pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 24 de junho de 2019.

Prof^ª. Dr^ª. Jocemara Triches
Coordenadora do Curso de Graduação em Pedagogia

Prof. Dr. Alexandre Toaldo Bello (Orientador)

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Mônica Teresinha Marçal (Membro Titular)

Prof^ª Dr^ª Ana Paola Sganderla (Membro Titular)

Prof^ª. Dr^ª. Patrícia de Moraes Lima (Membro Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela realização deste sonho que é me tornar professora.

Ao professor Alexandre, por me guiar e me orientar, mesmo nos dias de crise, da melhor maneira possível.

A todos os professores do curso de Pedagogia, mas em especial à Jocemara, Everaldo, Orlando, Joana, Simone, Eneida e Roselane, por contribuírem significativamente com minha formação.

Aos meus avós, Ari e Leony, que são minha base e meus exemplos.

Aos meus pais, Élio e Fabiola, que sempre têm o melhor abraço e as melhores palavras de conforto, até mesmo nos piores dias.

À minha irmã, Nathália, que sempre me encorajou a ir atrás dos meus sonhos e a lutar por tudo aquilo que acredito.

À minha fiel amiga, Vanessa, que esteve comigo desde a primeira fase do curso. Sem ela, esses quatro anos e meio não teriam tanta graça.

Ao melhor trio, Mariana, Mylena e eu, obrigada por tudo, vocês são os melhores presentes que a UFSC poderia me dar.

Aos meus irmãos e minhas irmãs de coração, Isadora, Thuyanne, Wyllian, Iury, Sibéli, Fabíola e Leonardo, que acreditaram no meu potencial e me deram forças para concluir esta etapa. São, com toda certeza, os melhores amigos do mundo!

As minhas inseguras, Maria Alice, Alícia e Kimberli, minhas companheiras desde o CEI Flor do Campus - UFSC.

À Amora, minha fiel companheira de quatro patas, que me ouviu reclamar e chorar por diversos dias.

RESUMO

Discutir e abordar sobre as questões de gênero no âmbito escolar e na formação de professores, se faz cada dia mais necessário para a educação. Esta pesquisa tem como objetivo compreender as práticas generificadas que se fazem presentes através de ações de professores e professoras da educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental que ainda perpetuam a distinção entre meninas e meninos. O trabalho foi dividido em sete capítulos, sendo os cinco primeiros abordando conceitos e teorias a respeito da temática de gênero e os dois últimos trazendo as análises sobre gênero no curso de Pedagogia da UFSC, além da análise dos oito trabalhos de conclusão de curso selecionados (2015 a 2018). Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa do tipo documental e bibliográfica, pois se baseou em um levantamento de referências teóricas e buscou compreender a realidade através de questões culturais e não por meio de dados específicos.

Palavras-chave: Gênero, Práticas Generificadas, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Professores.

“O professor é, naturalmente, um artista, mas ser um artista não significa que ele ou ela possa fazer o perfil e dar forma aos estudantes. O que faz o educador no ensino é capacitar os alunos para se tornarem eles mesmos.”

(Paulo Freire)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. IDAS E vindas: O CAMINHO DA PESQUISA	19
2. GÊNERO: A TRAJETÓRIA DE UM CONCEITO	23
3. A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NA INFÂNCIA	27
4. FEMINILIDADE E MASCULINIDADE: A CONSTRUÇÃO A PARTIR DO SEXO	33
5. CORPO E SEXUALIDADE: BARREIRAS ENCONTRADAS NA EDUCAÇÃO	37
6. GÊNERO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC	41
7. AS MARCAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO COM BASE NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA LICENCIATURA DE PEDAGOGIA DA UFSC	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	63

INTRODUÇÃO

A aproximação e interesse sobre as práticas generificadas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, surgiu com as experiências vivenciadas desde o início do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina, quando tive a oportunidade de atuar como auxiliar de sala em algumas escolas. Ao longo das minhas experiências, presenciei diversas situações onde crianças, entre si, riam umas das outras por um menino, por exemplo, querer brincar de boneca, ou uma menina não querer se vestir de princesa, mas sim de super-herói, ou, ainda, por um menino chorar diante dos demais colegas de turma. Essas experiências me trouxeram questionamentos acerca de pensar quais motivos teriam as professoras em não permitir que um menino seja uma princesa e uma menina um super-herói (não uma super-heroína, mas por escolha, utilizar uma representação masculina). Do porquê as agendas das meninas tinham marcador de página rosa e as dos meninos azul, ou porque um menino não pode chorar quando está triste ou faz algo que o chateia? Causava-me incômodo perceber que algumas professoras, por repudiar as escolhas das crianças, acabavam limitando as suas possibilidades de brincadeiras. Para as meninas, disponibilizavam bonecas e para os meninos carrinhos, mantendo a “clássica” divisão do grupo a partir dos sexos. Quando uma criança, seja menina ou menino, optava por algo “fora do padrão”, acabava se tornando motivo de piada entre as educadoras que faziam comentários entre elas.

Guacira Lopes Louro (2002), registra que os educadores, quando são questionados ou confrontados com questões incertas, sentem desconforto e buscam respostas naquilo que tem como referência segura e sem qualquer equívoco. Isso se deve às marcas do nosso tempo que nos fazem buscar respostas concretas no passado, sobre o que sempre foi o centro da sociedade, sendo esse centro o homem branco, heterossexual e de classe média. Louro (2002) ainda traz a ideia de que esse centro é o que chamamos de “normal” e que, sendo assim, devemos questionar e trazer para a escola - lugar de transformação - a cultura de uma sociedade que é descontínua, não-homogênea e que deve ser desconstruída tanto em seu centro como nas margens.

Como afirmou Louro (2002):

Uma *matriz heterossexual* delimita os padrões a serem seguidos e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, fornece a pauta para as

transgressões. É em referência a ela que se fazem não apenas os corpos que se conformam às regras de gênero e sexuais, mas também os corpos que as subvertem (LOURO, 2002, p.17, *grifos meus*).

Acredito que, em alguns casos, faltavam informações. As profissionais, na maioria das vezes, agiam se baseando nas postulações do senso comum, aquelas que propagam a ideia de divisão por sexo. Por diversas vezes relatei essas situações que me incomodavam às coordenações pedagógicas das diversas instituições em que atuei. O retorno que recebia, via de regra, era que as coisas deveriam permanecer assim dentro da escola, pois os pais poderiam não gostar acaso problematizássemos as situações. Penso que, diante de tais ocorridos dentro das instituições e até mesmo pela forma com que algumas profissionais tratavam o assunto, deveriam acontecer formações, rodas de conversa, discussão de materiais que pudessem ser utilizados pelas professoras, para que o assunto fosse enfrentado e não ignorado pela escola.

Diante de tais frustrações, questionei-me sobre como as questões de gênero são abordadas com as crianças e também o quanto as práticas generificadas dos professores e das professoras podem contribuir para perpetuar as diferenças sociais baseadas nos sexos.

Nessa perspectiva, as práticas generificadas ou as pedagogias do gênero podem ser entendidas como um conjunto de práticas e representações de gênero que se difundem nos diferentes espaços, inclusive nos ambientes educacionais, demarcando corpos e condutas, seja da menina ou do menino (SCHÜTZ, 2018). Sendo assim, podem ser entendidas como as ações que fazem com que haja uma conservação e uma distinção entre o que é próprio do homem ou da mulher na sociedade e que são ensinados para as crianças através de espaços, comportamento, vestuário e brincadeiras, ditando o que é permitido a um sexo e negado a outro e vice-versa, numa espiral sem fim.

A importância de trabalhar questões de gênero com crianças desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, vem da necessidade de que essas crianças possam se reconhecer pelo conjunto de seus gostos, gestos e atitudes. Ou seja, não se pode negar que elas se expressem através de diferentes brincadeiras, não as restringindo somente àquelas que lhes foram predestinadas, baseadas em seus sexos e/ou por aquilo que elas devem ou não ser/fazer. Pode-se dizer que tratar as questões de gênero ao longo de toda infância se trata de uma questão de produzir igualdade e inclusão da diversidade em

nossa sociedade, uma vez que abordar gênero através do diálogo e reconhecimento do próximo como ser humano, não apenas pelo seu sexo, é buscar uma sociedade em que o respeito predomine e a violência e o preconceito sejam extintos ou ao menos amenizados.

Durante minhas experiências, pude perceber que parte das professoras separavam os grupos por sexos. Não permitiam algumas brincadeiras conjuntas entre meninas e meninos devido à ideia de que meninos brincarem de boneca, de casinha, poderia deixá-los “afeminados” e as meninas brincarem de carros e super-heróis as deixariam menos delicadas. Entre as próprias crianças era perceptível a distinção entre os sexos, perpetuando uma determinada possibilidade de gênero, a heteronormatizada. Algumas crianças ficavam incomodadas com essas distinções e separações, uma vez que quando queriam brincar com o que estava destinado ao outro sexo logo ouviam frases como: “Isso é de menina”; “Isso é de menino”, para que as crianças se conformassem com os *scripts* de masculinidade e feminilidade.

Em vários momentos da rotina era necessária a mediação e o diálogo com as crianças, que tinham de 4 para 5 anos, sobre as brincadeiras que aconteciam. Os questionamentos que a mim chegavam eram no sentido de interdição de colegas que não estivessem cumprindo seus *scripts de gênero*, por exemplo: “Prof, tem um menino colocando a fantasia rosa que é de menina!”; “Prof, uma menina quer ser o homem aranha, mas ela não pode porque é menina!”; “Prof, né que menino não usar batom?”, dentre outros questionamentos e reclamações do que pode ou não dependendo apenas do sexo que seu colega de turma “é”. No que diz respeito aos *scripts* de gênero, Jane Felipe e Bianca Guizzo (2017), afirmam que:

A ideia de *scripts* nos parece potente para pensar criticamente todas as prescrições que nos são impostas desde o nascimento (ou mesmo antes dele), em função de sermos designados como machos ou fêmeas. Tais expectativas das mais diversas ordens vão sendo tecidas e muito bem tramadas (ou amarradas) ao longo das nossas vidas – pela família, pela religião, pela escola e demais instituições e pelos mais variados discursos-, dizendo-nos como devemos ser e nos comportar. Apesar de se pretenderem hegemônicos, tais roteiros que vão sendo construídos minuciosamente dia a dia, sempre podem sofrer inúmeras negociações, recusas ou adesões, sejam elas totais ou parciais. Cientes de que os conceitos sempre escorregam, são provisórios e não dão conta da

complexidade dos sujeitos [...] Poderíamos então entender os *scripts* de gênero e os *scripts* de sexualidade como roteiros, definições, normas, apontamentos, às vezes negociáveis, em outras circunstâncias nem tanto, que prescreveriam as condutas dos sujeitos. Quando os *scripts* são ignorados, rompidos ou modificados, seus autores, neste caso, a sociedade que se pretende hegemônica e que insiste em traçar determinados padrões de comportamento, trabalha no sentido de impor sanções e promover discriminações a todos os sujeitos ou grupos que ousam romper, modificar ou mesmo escrever seus próprios *scripts* (FELIPE; GUIZZO, 2017, p.220).

Diante disso, me via em um meio onde meninas e meninos não brincavam do que queriam/gostavam pelas práticas das professoras, por perpetuarem as brincadeiras de meninos e de meninas e não levarem em conta que são brincadeiras de criança e que podem e devem ser experimentadas livremente.

A partir das minhas inquietações, busquei ir desconstruindo essas práticas que já eram algo corriqueiro para as crianças. Em pequenas ações, busquei problematizar os questionamentos das crianças, como citados anteriormente, trazendo que meninas e meninos podem ser/usar/brincar com o que quiserem. Através do diálogo e questionando as crianças dos motivos pelos quais fariam com que uma menina não pudesse salvar o mundo, ou um menino cozinhar e cuidar do bebê, percebi que muitas atitudes durante as brincadeiras foram se modificando. A turma já não formava mais fila de menina e fila de menino para ir ao parque ou ao refeitório, era a fila da “turma da nuvem”. As brincadeiras eram baseadas em ouvir o próximo, conversar. E sim, meninas e meninos passaram a brincar juntos.

Este trabalho busca compreender como se tem abordado o tema de gênero nas escolas, da educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental e pensar se, com a prática do diálogo, vem se possibilitando a quebra do silêncio sobre o tema nessas instituições, e que através disso, seja possível buscar tanto a desconstrução¹ social do papel destinado aos homens e às mulheres em nossa sociedade, quanto a compreensão de que há várias formas e jeitos de se viver o gênero. Para me auxiliar nessa compreensão e desconstrução, foram selecionados oito

¹ “Desconstruir um discurso implicaria em minar, escavar, perturbar e subverter os termos que afirma e sobre os quais o próprio discurso se afirma.” (LOURO, 2001, p.548)

trabalhos de conclusão de curso (2015 a 2018) que abordavam questões de gênero em necessária a partir da ideia de que é através dela que podemos desfazer, diferentes âmbitos da prática pedagógica. A desconstrução se faz necessária a partir da ideia de que é através dela que podemos desfazer, analisar e questionar culturalmente tudo aquilo que nos passa a certeza de que se deve ser isso ou aquilo.

Diante disso, que seja possível que as crianças tenham novas vivências além das já vividas em outros espaços, incentivando que a criança se conheça, conheça seu próximo como ser humano e não por representações já conhecidas. Dessa forma, estejamos promovendo a infância sem aprisionamentos, reconhecendo a criança como sujeito social, para que ela possa crescer com maior conhecimento de si, dessa forma, diminuindo a violência, a desigualdade e o preconceito em nossa sociedade.

1. IDAS E VINDAS: O CAMINHO DA PESQUISA

Em nossa sociedade, existem muitas práticas associadas ao que é ser homem ou mulher que são transmitidas às crianças de maneira histórica e cultural, desde antes do seu nascimento. Socialmente, as tarefas para os homens e para as mulheres já são pré-definidas, assim como os comportamentos e o que se espera daquele sujeito na sociedade.

Muitas práticas do dia a dia podem ser reconhecidas nas brincadeiras e no que oferecemos para as crianças em um exercício de definir o que elas serão quando adultas. O ponto inicial dessa pesquisa se deu quando percebi estar em um meio onde as brincadeiras e os comportamentos de meninos e meninas eram vigiados e corrigidos a todo o momento. Na hora do brincar, para as meninas era entregue bonecas e loucinhas, para os meninos carrinhos e bonecos de luta, o que muitas vezes era questionado até pelas próprias crianças.

Quando afirmamos que as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação, queremos significar algo distinto e mais complexo do que uma oposição entre dois polos: pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e de gênero são interdependentes, ou seja, afetam umas às outras (LOURO, 1997, p. 48).

Deveríamos permitir que as crianças explorassem os espaços e brincadeiras, uma vez que as brincadeiras possibilitam a interação entre as crianças, independente de sexo. Muitas vezes essa interação é negada a elas pela vontade de perpetuação da cultura em que vivemos e que nos diz que meninos usam azul e meninas usam rosa. Dessa forma, ao estar inserida em uma sociedade onde se propaga a distinção de gênero, a criança cresce tendo limites do que brincar, como se vestir, como se comportar, como falar e como ser. Sendo assim, a separação do que é ser menino e do que é ser menina é facilmente observada e perpetuada principalmente nas brincadeiras, sendo a brincadeira um meio tão importante de produção, reprodução e apropriação da cultura, interação e desenvolvimento: “A brincadeira do faz-de-conta possibilita que a criança expresse sua capacidade de dramatizar e aprender e representar, tomando como referência a imagem de uma pessoa, de uma personagem ou de um objeto [...]” (BARBOZA; VOLPINI, 2015, p.2).

Diante dessas inquietações, me propus a realizar, inicialmente, uma pesquisa documental para compreender, mesmo que brevemente, alguns conceitos para iniciar o trabalho. Dentre muitos autores, busquei em Guacira Lopes Louro (2000) o conceito de identidade, em Adriana Piscitelli (2009) e Joan Scott (1995) o que pode se entender por gênero, e em Tomaz Tadeu da Silva (2000) sobre a relação que existe entre diferença e identidade.

Esta pesquisa busca problematizar as práticas cotidianas de gênero na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental que demarcam espaços, lugares, ações e brincadeiras de menino e menina, bem como outros fatores, como a formação dos professores e material pedagógico utilizado em sala de aula.

O foco desta pesquisa é compreender como se tem abordado o tema de gênero nas escolas, da educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental e na formação de professores. Diante disso, busco responder as perguntas: **Por que as práticas generificadas ainda se fazem tão presentes dentro das escolas? Quais os fatores que contribuem para essa presença?**

Para me ajudar nas respostas de tais perguntas, optei por fazer uma pesquisa mais profunda sobre o que temos de produções sobre gênero no curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Busquei pelos trabalhos de conclusão de curso (TCC) dos estudantes do ano de 2015 até o ano de 2018. Foram selecionados 8 trabalhos de conclusão de curso que puderam contribuir de alguma forma com os meus questionamentos e minhas inquietações acerca de professores que ainda perpetuam as velhas pedagogias de gênero dentro das instituições, separando e diferenciando meninos e meninas por cores, brinquedos, roupas e comportamento.

Dentre os oito TCC's selecionados, estão: *Lutinhas, Soquinhos e Armas: Um Olhar Sobre Brincadeiras de Crianças na Educação Infantil* (Karla Karolyne Marcilio, 2018), que fala sobre as brincadeiras na educação infantil que envolvem violência e como a escola lida com essas questões, bem como o cruzamento com as questões de gênero; *Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes: Algumas especificidades e desafios* (Thuane Brito de Macedo, 2017), que aborda questões de violência – física, moral, psicológica ou sexual - da sociedade trazendo seus fatores como machismo, falta de segurança, desigualdade social, diferenças de gênero e os ligando aos abusos sofridos por muitas crianças; *Continuidades e Descontinuidades nas Elaborações de TCC no Curso de Pedagogia da UFSC de 2015.2 a 2017.1* (Cláudia Dellome Maciel, 2017), trazendo as temáticas mais e

menos abordadas nos trabalhos de conclusão de curso das e dos estudantes de pedagogia, bem como a quantidade de TCC's já produzidos no curso sobre o tema de gênero; *Como são as famílias no livro didático? Um estudo sobre representações* (Jony Sandi de Assunção, 2017), que problematiza a forma como ainda é representada a família nos livros didáticos utilizados nas escolas públicas, que trazem famílias heteronormativas e brancas sem a possibilidade de outras representações; *A Feminilização da Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais: Reflexões Sobre Gênero a partir do Currículo do Curso de Pedagogia da UFSC* (Bianca Regina Soares, 2018), que faz uma análise do currículo do curso acerca do tema gênero na formação das e dos estudantes do curso de pedagogia, questionando principalmente o porquê de as mulheres dominarem a área da educação quando falamos sobre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; *Corpo, Gênero e Sexualidade na Escola: O que mostram artigos nas reuniões da ANPED de 2000 a 2013* (Kênya Paula Campagnolo, 2015), que traz uma análise acerca das produções de Grupos de Trabalhos da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – ANPEd – sobre as questões de gênero, corpo e sexualidade na escola; *Toda Menina Sonha em se Tornar uma Princesa: Problematizações Acerca da Construção da Feminilidade na Infância* (Alicia Schutz, 2018), que fala sobre uma escola que forma princesas e as ensina a cuidar da casa, do marido e a se comportar como uma verdadeira dama; *Por que as Meninas podem ser as “Princesinhas do papai” e os Meninos não podem ser os “filhinhos da mamãe”?* *Apontamentos sobre masculinidades infantis* (Maria Alice Costa Brito, 2018), que problematiza a masculinização dos meninos desde cedo, fazendo com que sejam homens fortes e que não choram.

Esses oito trabalhos contribuíram de sobremaneira para com a pesquisa, uma vez que cada um abordava gênero dentro de uma temática diferente, o que auxiliou na realização deste trabalho.

Ao longo da leitura dos trabalhos, surgiram novas inquietações que me levaram a buscar os autores das pesquisas realizadas de 2015 a 2018 e, quando possível, realizar diálogos pessoais ou até mesmo através das redes sociais para que pudesse compreender e tirar dúvidas que surgiram conforme as leituras foram avançando.

Pude conversar com cinco autores e autoras, sendo eles: Maria Alice Costa Brito, Alicia Schutz, Bianca Regina Soares, Jony Sandi de Assunção e Thuane Brito de Macedo. Os diálogos se deram de maneira interessante quando eles eram questionados sobre o porquê fazer um

trabalho de conclusão de curso que falasse de alguma forma sobre gênero e a resposta que mais obtive foi que a formação no curso de pedagogia acerca de gênero deixou a desejar e fez com que estes estudantes fossem em busca de algo maior e que os auxiliasse na prática pedagógica em sala de aula.

Os trabalhos de conclusão de curso possuíam temas distintos, embora todos abordassem sobre gênero de alguma maneira. Violência sexual, escola de princesas, o currículo do curso de pedagogia, feminilidade e masculinidade na infância foram alguns dos temas que contribuíram para buscar e analisar o porquê de ainda termos tão presente em nossa sociedade e na escola a separação e distinção das crianças desde o seu nascimento quanto ao seu sexo.

No próximo capítulo, dediquei-me à compreensão do conceito de gênero. Não teria como falar desse assunto sem antes compreender sua trajetória histórica e cultural.

2. GÊNERO: A TRAJETÓRIA DE UM CONCEITO

Gênero, em seu significado mais inicial, era utilizado com a ideia de se entender melhor as relações de poder instaladas na sociedade. Essas relações eram baseadas no tempo, cultura, e meio social que a sociedade pertencia.

Os estudos sobre gênero se originaram através de historiadoras/feministas americanas que utilizavam “gênero” para falar da relação entre as definições entre os sexos produzidas socialmente. Entretanto, havia também a relação gramatical que poderia ser classificada como explícita e plena, pois como afirma Joan Scott (1995) “é explícita, porque o uso gramatical envolve regras formais que resultam da atribuição do masculino ou do feminino; plena de possibilidades não examinadas, porque em muitas línguas indo-européias há uma categoria – o sem sexo ou o neutro”.

Com toda sua história e evolução conceitual, as feministas/historiadoras começaram a definir que o estudo sobre o comportamento e as diferenças biológicas do homem e da mulher não eram mais separadas, sendo necessário significar os sexos, buscar compreensões da importância da história tanto dos homens quanto das mulheres a fim de transformar e sustentar as pesquisas sobre as mulheres e os padrões impostos. As feministas diziam que os estudos sobre as mulheres não só fariam surgir novos temas, mas também que mudariam e reescreveriam a história das mesmas.

A maneira pela qual esta nova história iria, por sua vez, incluir a experiência das mulheres e dela dar conta dependia da medida na qual o gênero podia ser desenvolvido como uma categoria de análise (SCOTT, 1995, p.73).

A discussão sobre gênero foi se ampliando e com isso ganhando força através das pesquisas das feministas que traziam esse conceito para falar da diferença social existente entre homens e mulheres. A história das mulheres passou a não ser mais a partir da existência dos homens, adquirindo uma identidade própria. Porém, por muito tempo gênero foi utilizado como sinônimo de “mulheres”. Como se ao falar sobre gênero estivesse sendo tratado apenas sobre a vida e história das mulheres, ignorando a relação social dos sexos.

Nessas circunstâncias, o uso do termo “gênero” vira sugerir a erudição e a seriedade de um trabalho, pois “gênero” tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”. “Gênero” parece se ajustar à terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se, assim, da política, do feminismo. Nessa utilização, o termo “gênero” não implica necessariamente uma tomada de posição sobre desigualdade ou poder, nem tampouco designa a parte lesada (e até hoje invisível) (SCOTT, 1995, p. 75).

Nos dias atuais, o conceito de gênero traz consigo uma bagagem de valores e padrões atribuídos para ambos os sexos de maneira diferenciada.

Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, “gênero” tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p.75).

No texto *Gênero: A História de um Conceito (2009)* de Adriana Piscitelli, é abordada a questão de gênero existente em várias culturas e principalmente a trajetória das mulheres ao abordar esse conceito e lutar por direitos iguais para homens e mulheres.

No Brasil, vemos universidades, hospitais e a política sendo administrados por mulheres e isso mostra o quanto evoluímos, uma vez que houve um tempo em que mulheres não podiam frequentar escolas e nem tinham direito ao voto. Entretanto, vale lembrar que ainda estamos longe de atingir a igualdade social entre homens e mulheres.

As mulheres ainda sofrem com diferenças salariais, horas diárias de trabalho, trabalho em casa e a violência doméstica. Isso devido à imagem e papel social destinados a ela na sociedade, onde sempre foi vista como quem cuida da casa, dos filhos e serve ao marido.

Mesmo quando a mulher conquistou o direito de estudar, trabalhar, votar e ocupar os mesmos espaços que os homens, de alguma forma esses espaços ainda lhes são negados, uma vez que a sociedade, culturalmente, insiste em perpetuar a imagem da mulher frágil, sensível, mãe e dona de casa. A partir disso, iniciou a luta de feministas, existente

até hoje, para sintetizar a utilização do conceito gênero como forma de se repensar os papéis e os direitos do homem e da mulher na sociedade.

Desde o nosso nascimento já somos rotulados e preparados para tais papéis que são considerados naturais e instintivos do ser humano de acordo com seus órgãos genitais. Como afirma Piscitelli (2009), “As maneiras de ser homem e mulher não derivam desses genitais, mas de aprendizados que são culturais, que variam segundo o momento histórico, o lugar, a classe social”.

Mesmo em se tratando de diferentes lugares e diferentes culturas, cada sociedade tem seu modelo de ser homem e ser mulher, o que nos remete a uma ideia fixa de que esses *scripts* devem ser seguidos. Mesmo com o tempo passando e a humanidade evoluindo em tantos aspectos, a educação e disciplina dos corpos parece ter se mantido igual, de maneira que a identidade de gênero deles seja definida pelo seu sexo biológico. Há diversas identidades de gênero que devem ser consideradas e compreendidas, uma vez que não são erradas ou anormais.

A compreensão do conceito de gênero se faz importante desde a década de 1970, quando as feministas buscavam os mesmos direitos que os homens. Essa compreensão trouxe, definitivamente, a ideia de que “gênero” é uma categoria que representava a cultura que distinguia e separava homens e mulheres nos seus papéis sociais. Com o tempo, também se agregou a ele a preocupação com as desigualdades vividas por mulheres que tinham suas histórias submissas a dominação masculina.

A teoria dos papéis sociais busca compreender os fatores que influenciam o comportamento humano. A ideia é que os indivíduos ocupam posições na sociedade, desempenhando papéis, de filho, de estudante, de avô. Como o enredo em uma peça de teatro, as normas e regras sociais determinam quais são os papéis possíveis e como devem ser desempenhadas (PISCITELLI, 2009, p. 127).

As relações de gênero não devem ter como referência as diferenças entre homem e mulher, mas sim o caráter destes na sociedade, uma vez que essas relações estão diretamente ligadas à hierarquia e ao poder constituído em uma sociedade. Como afirma Louro (1995), “E, em tudo isso, há diferenças quanto à distribuição de

poder, o que vai significar que o gênero está implicado na concepção e na construção do poder”.

Gênero não deve ser compreendido apenas como uma categoria histórica e digna de análise, mas sim como um conceito que nos ajuda a compreender como foram construídas as relações entre homens e mulheres e que, politicamente, seu conceito nos mostra de forma mais clara as desigualdades existentes dentro de uma sociedade.

Discutir gênero atualmente nos faz compreender que, assim como a biologia, a ciência, a raça e a religião, gênero é uma discussão social fundamental.

No próximo capítulo, abordo a construção da identidade na infância através dos padrões e tradições culturais que reforçam, inclusive dentro da escola, os papéis sociais do homem e da mulher.

3. A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NA INFÂNCIA

Não é de hoje que, cada vez mais, a escola vem preparando as crianças desde muito cedo para o mundo, para o mercado de trabalho, e tem deixado o corpo da porta para fora da sala de atividade/aula. O corpo é trabalhado na educação infantil nos espaços das aulas de educação física, quando a escola oferece, e em aulas extracurriculares como balé, capoeira, ginástica, entre outros. Já nos anos iniciais do ensino fundamental, a questão do corpo é trabalhada através da disciplina de ciências. Entretanto, em ambas fases da educação poucas vezes, ou nunca, é falado sobre o corpo pensando em educar sensações e emoções. Educar a mente se tornou mais importante do que educar o corpo como um todo.

O que vemos na educação infantil são disciplinamentos e controles dos corpos das crianças, de maneira que são vigiados e corrigidos a todo tempo. A forma de sentar na cadeira, na roda de conversa, o correr, o brincar sendo observado e moldado dentro dos padrões do comportamento de meninas e meninos, o que também ocorre nos anos iniciais do ensino fundamental, onde se inicia o foco na leitura, escrita e a matemática. Por quê?

As tentativas de separar, modelar, corrigir, controlar e vigiar os corpos sempre esteve presente em sala de aula como exemplo de bom comportamento.

[...] a preocupação com o corpo sempre foi central no engendramento dos processos, das estratégias e das práticas pedagógicas. O disciplinamento dos corpos acompanhou, historicamente, o disciplinamento das mentes. Todos os processos de escolarização sempre estiveram- e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninas e meninos, de jovens homens e mulheres (LOURO, 2000, p. 60).

Ainda segundo Louro (2000), o corpo não é dado e sim produzido, uma vez que, tradicionalmente, possuímos uma cultura onde o corpo é “dado” ao nascer, mas modelado e corrigido ao longo de toda uma vida. A autora chama de “marcas do corpo” a ideia de que algumas características são pré-determinadas ao comportamento de menino e

menina e, sendo assim, as “marcas” são registradas nas crianças separando-as e as classificando. Essas “marcas” do corpo são o que podemos chamar de traços capazes de identificar o sujeito e que falam sobre ele. Mas afinal, identificar o quê?

A autora nos traz a ideia das marcas do corpo como formas que temos de identificar o sexo, a sexualidade e o gênero de um sujeito sem que essa leitura nos traga dúvida ou inquietação a respeito de sua identidade, como se fossem registros reveladores que falem sobre o sujeito a partir de seu sexo biológico e que qualquer forma diferente da cultura tradicional de se expressar não estaria enquadrada na sociedade.

As marcas devem nos “falar” dos sujeitos. Esperamos que elas nos indiquem – sem ambiguidade – suas identidades. Gênero? Sexualidade? Raça? Aparentemente seriam evidentes, “deduzidos” das marcas dos corpos. Teríamos apenas de ler ou interpretar marcas que, a princípio, estão lá, fixadas, de uma vez e para sempre. Então, ficamos desconfortáveis se, por algum motivo, nessa leitura não é imediatamente clara e reveladora; se, por algum motivo, não conseguimos enquadrar alguém (ou a nós próprios) numa identidade a partir da aparência do seu corpo (LOURO, 2000, p.61).

Toda cultura possui as tais impressões e características específicas do comportamento do menino e da menina, e são elas que registram o que o corpo é e também o que não é. Não nos questionamos o porquê dessas “marcas” serem tão importantes e ainda as perpetuarmos de maneira a mantê-las presentes nas crianças e que elas as diferenciem nas ações, espaços e valores na sociedade. As crianças precisam não apenas se conformarem com as regras, mas também deixarem essas regras explícitas nas formas de viver.

É mais fácil pensar na identidade de um sujeito sem a relacionar com a cultura e com o tempo em que vivemos devido à ideia de que, quando falamos em corpo, estamos falando de algo “natural”, e não em algo que é socialmente produzido.

Impossível falar em corpos sem pensar o quanto ele muda e se altera à medida que o tempo passa. Ficamos mais velhos, doentes, mudamos de estilo de moda, e outros tantos efeitos que podem fazer com que o nosso corpo e a nossa identidade mudem. Pertinente pensar que o corpo, devido a esses fatos mencionados, bem como pela cultura

em que ele está inserido, tem suas mudanças, mas que mesmo assim ainda existe algo que rotula, separa e distingue o corpo do homem e da mulher, que vai além de uma questão biológica. É questão social.

Ainda que “O corpo parece ter ficado fora da escola” (LOURO, 2000), ao falarmos em sexualidade e gênero, a preocupação com o controle e disciplina dos corpos das crianças começa a ser vigiada. Retoma-se a ideia de que o natural e a biologia devem predominar na educação destes corpos.

A rotulação da identidade de meninas e meninos passa a ser importante. Tão importante quanto a diferença entre eles. Mas afinal, o que são identidades?

Silva (2000), traz a definição de identidade e diferença de maneira que são conceitos autossuficientes. Quando comparados entre si, a identidade é o que sou e a diferença é o que o outro é, ou seja, o diferente é o que eu não sou, mas o outro pode ser. Nesse sentido, ele traz à tona a questão de que, ao afirmar o que se é, afirma-se consequentemente o que não se é. Diante de tais verdades, é possível notar que existem as mais diversas formas de se afirmar as identidades e as diferenças e que não há uma homogeneidade a respeito do que se é ou deixa de ser quando se fala da minha identidade ou da do outro.

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir "identidade". A identidade é simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou heterossexual", "sou jovem", "sou homem". A identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente. Na mesma linha de raciocínio, também a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: "ela é italiana", "ela é branca", "ela é homossexual", "ela é velha", "ela é mulher". Da mesma forma que a identidade, a diferença é, nesta perspectiva, concebida como auto referenciada, como algo que remete a si própria. A diferença, tal como a identidade, simplesmente existe (SILVA, 2000, p.1).

Diante disso, por mais que queiramos definir separadamente, identidade e diferença são conceitos que se complementam, pois “Da mesma forma, as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade” (SILVA, 2000). Com isso, podemos dizer que há um sistema que parte da diferenciação dos corpos e que, conseqüentemente, ao diferenciá-los, os excluiu ou os inclui. A partir disso, entramos na questão da existência de uma hierarquia sobre a “identidade ideal” ou “normal”. Louro (2000), chama as identidades que são consideradas anormais de identidades marcadas ou invisíveis, e levam esse nome justamente pela comparação com a “identidade normal”.

A identidade normal é taxada de hierarquizada devido ao grande poder contido nela de ser uma norma perante a todas as possíveis identidades que podem ser assumidas. Ela é o modelo ideal a ser seguido, de tal maneira que, como afirma Silva (2000) “A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade”.

A educação dos corpos que temos nas sociedades ocidentais sempre foi medida e orientada pela igreja, ciência e estado, entre outras instâncias sociais, em que todos partem da identidade referência ou “normal” do homem branco, heterossexual e de classe média. Identidade essa que “é tão “normal” que não precisa dizer de si, enquanto outras se tornam “marcadas” e, geralmente, não podem falar por si” (LOURO, 2000, p.67). Temos a identidade “normal” como base e, quando pensamos a escola, a perpetuamos em sala de aula e ignoramos identidades diferentes que possam surgir. Porém, quando surgem, são corrigidas e comparadas à identidade “padrão”.

Uma identidade é sempre, necessariamente, definida em relação a outra, depende de outra – na afirmação da identidade, inscreve-se a diferença. Contudo, ainda que o caráter relacional seja constituinte da representação de qualquer identidade, podemos notar que algumas delas ocupam, culturalmente, uma posição cultural e servem de referência a todas as demais. Essas identidades são representadas como “normais”, básicas, hegemônicas. É por contraponto ou comparação a elas que as outras são qualificadas como diferentes (LOURO, 2000, p.67).

As identidades marcadas e invisibilizadas trazem à tona tudo aquilo que negamos, rejeitamos e não esperamos dos meninos e das meninas futuramente. Devido à posição social e cultural que cada um ocupa, há então uma hierarquia e um conflito de poder sobre o ser masculino e o ser feminino. Quando a identidade de ambos não é identificada como “normal”, as silenciemos e tentamos moldá-las para que sigam o que Louro (2002) chama de posição central que, “É considerada a posição não-problemática; todas as outras posições-de-sujeitos estão em algum modo ligadas – e subordinadas- a ela” (LOURO, 2002, p.44).

Talvez o mais difícil para nós professores seja lidar com essa desconstrução da “posição central” de nossa sociedade, que afirma que o normal é o homem branco, forte e que mostra que a “verdadeira” identidade, aceita como centro, é a identidade heterossexual. Identidade essa que nos faz também reproduzir em sala de aula a ideia de que meninos são fortes, bagunceiros, não choram, se irritam com mais facilidade e de que as meninas, por outro lado, amadurecem mais rápido, são mais quietas e dedicadas, mais caprichosas e choronas. Todas essas identidades padrões foram construídas socialmente e até hoje rotulam e classificam as crianças, enfatizando sempre a masculinidade e a feminilidade que devem existir nelas desde sempre.

A perpetuação da negação das identidades marcadas por características que não estão no “centro” é uma forma de se continuar classificando e distinguindo espaços, roupas, cores, brinquedos, comportamento e diferenciando o papel do homem e da mulher na sociedade. O espaço da sala de aula é onde podemos tentar desconstruir esse mecanismo de produção de identidades padronizadas e cheias de rótulos. “Precisamos, enfim, nos voltar para práticas que desestabilizem e desconstruam a naturalidade, a universalidade e a unidade do centro e que reafirmem o caráter construído, movente e plural de todas as posições” (LOURO, 2000, p. 51).

Diante disso, no capítulo que segue, abordo sobre a construção de identidades femininas e masculinas desde a infância a partir do sexo biológico.

4. FEMINILIDADE E MASCULINIDADE: A CONSTRUÇÃO A PARTIR DO SEXO

O construcionismo social nos remete a essa ideia de que o sexo biológico faz parte do nosso ser, ele diz o que somos. Por quê?

O sexo biológico pode ser entendido como o que nos define, define os espaços que devemos habitar, as roupas que devemos usar, o comportamento que devemos ter, as falas, o tom de voz, as cores que são adequadas que gostemos ou não, os prazeres que devemos sentir. Enfim, o sexo, diz/produz muito sobre nós.

Por muito tempo o conceito de sexo esteve diretamente ligado às diferenças entre homens e mulheres, e não só na questão biológica fundamentalmente nos marcou e dividiu. Depois dessa separação existente entre os corpos, temos também as crenças, identidades, comportamentos que, mais uma vez, nos distanciam, nos hierarquizam e nos rotulam.

A construção da feminilidade e da masculinidade está diretamente ligada às crenças e ao construcionismo social que nos separam e nos definem desde o nosso nascimento, desde o dia em que sabemos se será menino ou menina, começam as cores, brilhos, laços, fitas, bonés e sapatos a serem selecionados para que essa distinção ocorra. Ao longo de toda infância isso continua e se perpetua dentro das escolas.

É desde a identificação das agendas das crianças, nas quais o marcador de página das meninas é rosa e dos meninos é azul, desde as fantasias utilizadas pelas mesmas, os brinquedos que trazem de casa no “dia do brinquedo” e a fila de meninas e fila de meninos que se formava na transição de espaços dentro da escola. Todas essas pequenas ações contribuíam para que meninas e meninos estivessem cada vez mais distantes e mais separados: as meninas com as princesas, as panelas e as bonecas; os meninos com os super-heróis, as espadas e os carrinhos.

Felipe (2000, p. 121) afirma que, “Todo problema da educação consiste em fazer passar de fora para dentro, da autoridade exterior à consciência pessoal e interior do menino, os hábitos e os princípios morais que deverão esclarecer e dirigir seu procedimento” (apud VIOLLET, 1939, p.120). Perante isso, podemos refletir acerca de como a sexualidade e o corpo da criança já são submetidos a comandos e controles de uma educação de fora para dentro, que tinha como

preocupação orientar os pais e professores a respeito da melhor maneira de se educar seus filhos e alunos.

A educação estava presente até mesmo nos materiais pedagógicos até metade do século XX, onde se mostrava uma educação moral e preocupada com a classificação e relação dos indivíduos de maneira que definiam a correta e decente forma de se comportar para meninos e meninas, homens e mulheres. Muitas vezes esses livros traziam a representação correta do feminino e do masculino.

Baseada nessa ideia de modelos corretos de se ser homem e mulher, havia uma educação diferenciada para os sexos. As instituições escolares, por sua vez, adotavam esse modelo de educação, o qual foca em atribuir uma “identidade normal” para meninos e meninas buscando, respectivamente, sua masculinidade e sua feminilidade.

A masculinidade e a feminilidade sempre foram consideradas como parte importante e fundamental da sexualidade do ser humano e a perpetuação de ambas está cada vez mais presente em falas e ações que reproduzimos em sala de aula de maneira “natural”.

O menino ser mais forte, mais corajoso, não chorar, correr mais rápido, são características típicas da masculinidade, enquanto a menina ser mais sensível, chorona, tímida e delicada são características da feminilidade. Características essas que são tidas como hegemônicas e que constituem a identidade do homem e da mulher respectivamente.

É possível perceber o quanto a construção da masculinidade esteve (e ainda parece estar) fortemente atrelada à sexualidade. Parker (1999) afirma que, em relação à sociedade brasileira, na concepção brasileira mais tradicional, a feminilidade seria percebida como uma força natural que precisa apenas ser controlada e disciplinada; já a masculinidade seria compreendida como algo menos certo, por isso ela precisaria ser cultivada através de um completo processo de masculinização, começando na primeira infância (FELIPE, 2000, p. 122).

Aqui podemos buscar refletir, também, sobre a relação da sexualidade com a masculinidade e a feminilidade e o quanto ambas fazem parte de um estereótipo de identidade normal aceito pela sociedade, onde qualquer característica masculina ou feminina que estivesse sendo identificada em um corpo que não correspondesse ao

sexo biológico apropriado deveria ser corrigida, pois colocaria a sexualidade do sujeito em questão.

A heteronormatividade é a expressão de que a heterossexualidade é a identidade padrão e normatizada da sociedade. Trata-se de se pensar que toda expressão que não obedecesse a essa norma fosse desvinculada socialmente e considerada anormal.

Com isso, considera-se que viver a masculinidade e a feminilidade de outras formas, ambas em um mesmo corpo ou que elas estejam presentes em um corpo que não corresponde o sexo biológico ao qual “pertencem” (um homem ser feminino, por exemplo), é errado e logo ligamos à homossexualidade.

É necessário romper o binarismo de gênero e ao que ele nos remete: meninos masculinos e meninas femininas, como se todos fossem iguais e quisessem/sentissem as mesmas emoções, mesmas vontades e mesmos sonhos.

5. CORPO E SEXUALIDADE: BARREIRAS ENCONTRADAS NA EDUCAÇÃO

Há pelo menos dois séculos, intensificou-se pelo mundo a forte luta do feminismo pelas garantias dos direitos das mulheres a espaços e funções que eram somente acessados pelos homens. Atualmente, em escala global, nota-se que as discussões e estudos em torno dessa temática tomaram força, corpo e remodelaram as concepções em torno do indivíduo, principalmente no que diz respeito à identidade de gênero – reconhecendo outras formas de subjetividade que não sejam somente o modelo heteronormativo.

Ainda que no Brasil essa discussão esteja se fortalecendo na mídia, (facebook, vlogues, bloggers, jornais, entre outros), quando se trata de medidas contra diferentes tipos de discriminação, vemos ecoar com muita força discursos de ódio e preconceito contra os direitos e liberdades das minorias.

Em 2014, o Ministério da Educação (MEC) divulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que pretende vigorar os planos e metas para a Educação pública brasileira pelos próximos dez anos (2014 a 2024). O texto, originalmente, apresenta no inciso III referência para a promoção de “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Cada Estado e Município fica encarregado de incorporar ou não tal discussão ao ambiente escolar.

Historicamente, mencionar identidade de gênero e orientação sexual para se alcançar tais objetivos, aparentava um avanço social para este país que apresenta altos índices de violência contra a mulher e contra grupos de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais. Entretanto, após a elaboração do documento, uma parte da sociedade e, principalmente os deputados da bancada religiosa da Câmara, se posicionou contra o termo ‘identidade de gênero’ e ‘orientação sexual’, justificando que tais termos se contrapõem aos valores morais da família *tradicional*. A disputa foi muito intensa e, com o avanço de setores conservadores, o documento foi reformulado e tais conceitos foram retirados do corpo do texto.

Esse tema aparece, também, brevemente no DCNEI (BRASIL, 2009), o principal documento que organiza os processos pedagógicos do ensino da educação infantil. No art. 7 desse documento, é mencionado que a função sociopolítica e pedagógica da educação infantil deve

possibilitar à criança novas formas de construção de sociabilidade e subjetividade, como aponta o inciso V.

Art. 7º [...] “V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” [...] (BRASIL, 2009).

Apesar de o tema incluso no documento, nota-se que a falta de formação diante aos estudos de igualdade e identidade de gênero e de sexualidade manifesta-se tanto na prática docente como no desenvolvimento do projeto pedagógico das escolas.

Além disso, temos uma série de projetos e polêmicas que dificultam e fazem com que essas questões sejam mais difíceis de serem tratadas dentro da escola devido à falta de conhecimento e de informação sobre elas, bem como a conservação da moral e dos velhos costumes. Um bom exemplo disso é a Escola Sem Partido/Lei da Mordada e o “Kit Gay”. A escola sem partido é um projeto de lei criado que luta “contra o abuso da liberdade de ensinar”, ou seja, é uma proposta que se refere aos deveres do professor de maneira que o professor ensina, mas não tudo, pois temas como política, gênero, religião, economia, entre outros não podem mais ser trabalhados em sala de aula pelo professor, fazendo com que ele perca sua liberdade de ensinar devido à “doutrinação” e a necessidade de “neutralizar” o ensino. Sendo assim, temas como a igualdade de gênero devem ficar fora da sala de aula.

Já o “Kit Gay” é um termo que foi utilizado para falar de um livro chamado *Aparelho Sexual e Cia*, escrito por Héléne Bruller. O livro foi alvo de críticas depois de ter sido mostrado em rede nacional como um material distribuído para as crianças de todas as escolas públicas do Brasil, como fazendo parte do material que compõe o projeto Escola/Brasil Sem Homofobia, criado em 2004 pelo governo federal. Entretanto, a obra nunca foi distribuída ou sequer aprovada pelo MEC (Ministério da Educação) devido, justamente, à ideia de que servia como um incentivo e estímulo a homossexualidade e a promiscuidade, sendo que dentre outros temas, o livro buscava alertar para casos de abuso sexual e como crianças e adolescentes podem reconhecer esse tipo de violência.

Diante disso, é possível perceber o quanto Lopes (2000) corrobora ao dizer que o corpo parecia ter ficado fora da escola. Não só parece, penso que ficou.

6. GÊNERO NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC

Para se obter a habilitação de licenciatura em pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é necessário cursar as 49 disciplinas obrigatórias, bem como cumprir 72 horas/aula (no mínimo) de disciplinas optativas, que podem ou não ser cursada dentro do curso, além de 108 horas/aula de cursos de Núcleo de Aprofundamento de Estudos (NADE), que são escolhidos de acordo com a preferência e interesse de cada estudante. O currículo está organizado em 9 fases e exige o cumprimento de 3.870 horas. A pergunta é: onde “aparece” gênero nesse currículo?

O trabalho de conclusão de curso de Bianca Regina Soares, realizado em 2017, intitulado *A feminilização da Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais: Reflexões sobre Gênero a partir do Currículo do Curso de Pedagogia da UFSC*, traz uma análise sobre as disciplinas do curso e em quais delas se têm a abordagem ou o debate sobre o tema de gênero.

É importante destacar que a busca da autora nessa pesquisa era sobre a Feminilização da Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Infantil, enquanto meu foco na leitura e análise do TCC da autora é a busca por informações a respeito da formação acerca da temática de corpo, gênero e sexualidade no curso de pedagogia.

Conforme a autora, dentre as 49 disciplinas obrigatórias do curso, apenas 20 tinham alguma relação com gênero em sua ementa ou bibliografia. Das 20, temos uma disciplina: Infância e Educação do Corpo (MEN7139). Ofertada na 6ª fase do curso, apresentava em sua ementa a palavra gênero, mas no plano de ensino analisado não fazia nenhuma referência quanto ao tema.

Analisando o plano de ensino, não encontrei outras menções à palavra gênero. Apesar de constar na ementa, não há especificação no conteúdo programático e nas referências bibliográficas. Isso não quer dizer que nas discussões sobre os assuntos presentes no plano de ensino, gênero não apareça (SOARES, 2017, p. 34).

Além disso, a autora ainda ressalta que,

Cumpra-se notar que a palavra corpo, indicada no nome da disciplina, num primeiro momento cria a expectativa de encontrar a presença mais efetivas do gênero nos conteúdos e nas referências bibliográficas uma vez que, conforme explica Louro(2001b), os corpos são educados a partir de múltiplas práticas sociais, produzindo e reproduzindo identidades que são atravessadas o tempo todo por aquilo que se espera do sujeito homem e/ou mulher (SOARES, 2017, p.35).

Outras disciplinas, como Didática II: Processos de Ensino nos Anos Iniciais de Escolarização (MEN7122), na 8ª fase, e Educação de Jovens e Adultos – EJA- (MEN7140), na 6ª fase, não trazem a palavra gênero em sua ementa, mas nos planos de ensino analisados das disciplinas foram encontrados textos para leitura obrigatória a serem trabalhados na disciplina, como também exposições de vídeos para trabalhar a temática de acordo com o objetivo de cada disciplina. E isso se repete em outras disciplinas.

Em síntese, a autora revela que em sua pesquisa, das 49 disciplinas obrigatórias apenas 7 fazem alguma menção à palavra gênero. O que é questionável, já que a autora também aponta que mesmo quando encontra a palavra na ementa, esta não se cumpre no plano de ensino. Por outro lado, em outras poucas disciplinas, não está mencionada na ementa, mas é presente em alguns textos de leitura obrigatória no plano de ensino.

A ideia de analisar e mencionar as disciplinas obrigatórias do currículo se deve ao fato de que elas compõem maior parte da formação, e que as disciplinas optativas ficam a critério das estudantes. Há a disciplina optativa Corpo, Gênero e Sexualidade: Implicações para práticas pedagógicas, mas por que disciplinas como essa são ofertadas somente como optativas em tempos tão difíceis e propícios para que haja tal debate?

Sendo assim, compactuo com a fala de Soares (2017): “Por isso, interessa-nos, sobremaneira, refletir sobre os limites e as possibilidades da presença de discussões de gênero em suas conexões com a profissão docente nas 49 disciplinas obrigatórias, devido ao alcance das mesmas”.

7. AS MARCAS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO COM BASE NOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA LICENCIATURA DE PEDAGOGIA DA UFSC

Analisando os Trabalhos de Conclusão de Curso do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, entre os anos de 2015 e 2018, foi possível perceber que nesse período de quatro anos apenas oito trabalhos falavam diretamente sobre gênero e sexualidade na escola. Dentre os oito, estão: *Lutinhas, Soquinhos e Armas: Um Olhar Sobre Brincadeiras de Crianças na Educação Infantil*, (Karla Karolyne Marcilio, 2018), *Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes: Algumas especificidades e desafios* (Thuane Brito de Macedo, 2017), *Continuidades e Descontinuidades nas Elaborações de TCC no Curso de Pedagogia da UFSC no Período de 2015.2 a 2017.1* (Cláudia Dellome Maciel, 2017), *Como são as famílias no livro didático? Um estudo sobre representações* (Jony Sandi de Assunção, 2017), *A Feminilização da Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais: Reflexões Sobre Gênero a partir do Currículo do Curso de Pedagogia da UFSC* (Bianca Regina Soares, 2018), *Corpo, Gênero e Sexualidade na Escola: O que mostra artigos nas reuniões da ANPED 2000 a 2013* (Kênya Paula Campagnolo, 2015), *Toda Menina Sonha em se Tornar uma Princesa: Problematizações Acerca da Construção da Feminilidade na Infância* (Alicia Schutz, 2018), *Por que as Meninas podem ser as “Princesinhas do papai” e os Meninos não podem ser os “filhinhos da mamãe”? Apontamentos sobre masculinidades infantis* (Maria Alice Costa Brito, 2018). Analisando esses oito trabalhos citados, foi possível identificar em alguns as práticas generificadas sendo abordadas de acordo com os temas de cada um.

No TCC de Alicia Schutz é discutida a Escola de Princesas, instituição essa que recebe meninas de 4 a 15 anos. Foi criada em 2013 em Uberlândia, Minas Gerais, por uma psicopedagoga e hoje a escola já possui 4 filiais pelo Brasil e tem como objetivo a transmissão de valores sociais e morais, comportamentos de etiqueta e postura que proporcionam experiências de princesas para suas alunas. Ao decorrer da leitura, é possível perceber como a instituição conserva e perpetua a identidade da mulher sensível, generosa, dona de casa, bondosa, responsável e que mantém os bons e velhos costumes e o preparo para o matrimônio em foco.

Com isso, é possível afirmar que a Escola de Princesas vem, ainda que nos dias atuais, construindo sujeitos e identidades a partir de um modelo ideal, um modelo padrão. A escola possui espaços de salão de beleza, o qual propaga nas meninas a preocupação com o corpo, beleza e estética desde cedo. Conta também com uma sala de chá, onde ocorrem as aulas de etiqueta e bons modos e um quarto de princesa, onde as meninas têm aulas de organização, ou seja, trabalhos domésticos de arrumar o quarto, cozinha e outros cômodos. “É notável que as práticas realizadas nessa instituição, buscam reencontrar valores e crenças que, através de lutas feministas, estavam sendo “perdidas” nos tempos atuais” (SCHUTZ, 2018), pois a Escola de Princesas é

Um projeto criado para levar ao coração de meninas, valores e princípios morais e sociais que as ajudarão a conduzir sua vida com sabedoria e discernimento. É sobre a tratar a todos com bondade e generosidade, ter valores e princípios imutáveis independentes de modismos, assim como acreditar apaixonadamente em si mesma e em seus sonhos. A ESCOLA DE PRINCESAS não é somente um curso de etiqueta ou uma escola de comportamento. Nós acreditamos na construção de um caráter sólido e incorruptível, resgatando os valores éticos e morais, na civilidade básica e queremos incorporar este pensamento (esta convicção) em nossos programas (ESCOLA DE PRINCESAS, SITE, 2018 apud SCHUTZ, 2018, p. 32).

Nessa perspectiva, a autora traz vários questionamentos acerca das práticas generificadas presentes na instituição onde, em pleno século XXI, busca por uma disciplina e educação de corpos que tenham identidades baseadas num padrão cultural e histórico visando que as meninas se tornem “princesas de verdade”, fazendo com que exista um ideal de ser mulher e ignorando, assim, qualquer identidade que não se caracterize pelos fundamentos da escola.

Podemos fazer relação com o que diz Silva (2000) quando nos referimos à identidade e diferença, sobre a afirmação do que se é que consequentemente se nega o que não se é, e que. Com isso, afirmam-se os fundamentos e objetivos da Escola de Princesas, o que é ser mulher e o que não é ser mulher, deixando então que a generosidade, a

delicadeza, boas maneiras, o matrimônio, ser comportada, rotulem o ser mulher diante da sociedade.

Em conversa com a autora, questionei como ela percebe que as práticas generificadas estão mais presentes nesse meio sobre o qual ela fez sua pesquisa. Ela relatou que acredita que as práticas generificadas estão presentes todos os dias em diferentes espaços na nossa sociedade e que ainda é muito comum vermos a divisão de gênero, seja em roupas, brinquedos e cores, afirmando inclusive que a Escola de Princesas serve como um ótimo exemplo de práticas generificadas que ainda há na educação, uma vez que se trata de uma instituição apenas para meninas, onde o objetivo é ensiná-las como tornarem-se boas esposas e donas de casa. A autora disse ainda que as práticas generificadas transmitidas nessa escola perpetuam o comportamento da mulher como ser do lar e para servir o sexo masculino, sendo essa a única possibilidade de identidade feminina existente.

Além disso, durante a conversa, a autora deu um outro exemplo onde é possível identificar as práticas generificadas sendo colocadas em ação: em salas de atividades na educação infantil quando se fala das personagens princesas, que já são imagens que carregam consigo os padrões estabelecidos. Ou seja, as princesas possuem a representação e uma performatização de gênero e, através disso, a instituição ensina e inscrever nos corpos das meninas um “modelo de ser mulher”.

Quando questionada sobre a qualificação acerca do tema gênero ao longo do curso de pedagogia, Alícia relatou que poucas são as disciplinas que falam sobre gênero, e quando falam são breves. Segundo ela, seu contato maior foi quando decidiu realizar sua pesquisa para concluir o curso sobre a Escola de Princesas, tendo escolhido o tema justamente pela sua importância e ausência em debates, uma vez que durante as práticas pedagógicas com as crianças (estágios) sempre surgiam questões referentes a isso.

Temos também a pesquisa de Maria Alice Brito (2018) onde é tratado de *Por que as meninas podem ser as princesas do papai e os meninos não podem ser os filhinhos da mamãe, uma reflexão a respeito da construção da masculinidade desde a infância*.

Mas essa construção não se dá apenas pela família, mas também em outras instâncias da sociedade, em especial pelas instituições de ensino nas quais as crianças estão inseridas. Elas aprendem muito mais que apenas o que está posto no currículo, também aprendem como se

comportar como meninas e meninos heteronormatizados (BRITO, 2018, p. 20).

As informações que vêm do mundo exterior contribuem de maneira significativa na construção da identidade de uma criança, e a escola, não somente ela, tem grande responsabilidade por propor mais conhecimento e aprendizagem para as crianças além do currículo.

É importante dizer que todo espaço é pedagógico à medida que todo ele ensina, e não somente a escola. As crianças estão inseridas nos mais diversos espaços e estes espaços despertam nelas sentimentos, provocações e movimentos, os quais contribuem para a construção das suas identidades. Sendo assim, o que então é ensinado para eles, diante tais sensações, vem do meio externo e é desde o que se assiste na televisão, o que se vê na rua ou se lê em um livro. “A escola hoje não é mais o único local privilegiado de estudo, todas as diferentes esferas sociais são constituidoras de conhecimentos” (BRITO, 2018, p.21).

Brito (2018) afirma que, como sociedade, como escola, como professores e como família, ainda continuamos perpetuando um comportamento baseado em padrões de como ser homem ou mulher. Conforme a autora, diante disso, reproduzimos estereótipos de masculinidade, como é o foco de seu trabalho, sobre os meninos desde o início da infância e deve-se afirmar a todo momento sua força, não usar rosa, não brincar de boneca e não choram. Segundo Brito (2018), “Espaços, jogos, falas, práticas pedagógicas, brinquedos, atitudes podem auxiliar na forma como elas vão aprendendo a se tornar homens ou mulheres.”

Em conversa com Maria Alice Costa Brito, autora do TCC em questão, perguntei se no decorrer do curso ela achava que a graduação em pedagogia preparava e abordava sobre o tema com as estudantes e ela respondeu que não, afirmando ter tido contato maior e conhecimento sobre o tema quando chegou ao trabalho de conclusão de curso e na disciplina optativa *Corpo, Gênero e Sexualidade: Implicações para a Prática Pedagógica*. Com isso, perguntei o porquê da escolha de fazer o TCC sobre um tema que não tinha muito conhecimento e pouco debatido durante a graduação. Maria respondeu que foi devido às suas experiências com os estágios não-obrigatórios em que ouviu de algumas professoras a frase “a turma é mais agitada/mais difícil porque tem mais meninos”. Diante disso, ela queria entender o porquê de os meninos serem vistos dessa forma, o que os levava a serem assim e porque as professoras diziam isso.

No trabalho de conclusão de curso de Karla Karolyne Marcilio (2018), temos a questão de como a violência está sendo experimentada e representada nas brincadeiras das crianças em uma escola privada em Florianópolis, e que conexões podem ser identificadas entre essas brincadeiras e o consumo voltado para as crianças. O meu foco, os atravessamentos de gênero, pode ser notado nas brincadeiras entre as crianças de até seis anos. Ao longo do trabalho, há alguns relatos da autora acerca de momentos em que as crianças brincavam e ela os observava. Um momento importante para se destacar seria este:

Dia do brinquedo (turma de 5 anos)

Era o dia do brinquedo e neste dia cada criança podia levar um brinquedo de casa para a escola, para compartilhar e brincar com os colegas. Grande parte dos meninos levou aviões que se transformavam em um robô. Eles eram personagens da animação infantil *Aviões*, exibida no formato de filme e de séries disponíveis em canal fechado e na Netflix. Além dos aviões, os meninos também levaram: pista de avião com adesivos do personagem do filme do qual essa pista fazia parte, bola de futebol, bonequinhos de dedos, carros que se transformavam em robô e bonequinhos de um personagem de desenho animado. Entre as meninas, os brinquedos eram bonecas, objetos e utensílios para 'brincar de casinha', tais como louças, painéis, joguinhos de chá etc. Os demais brinquedos levados por meninos, exceto a bola e os bonecos de dedo, eram personagens de filmes e /ou animações. Enquanto brincavam, os meninos representavam o que os personagens faziam, o chamavam pelo nome e corrigiam quando alguma outra criança falava errado. A maioria dos meninos se concentrou ao redor da pista de avião e ali permaneceu brincando de decolar. Mais afastadas, as meninas brincavam de casinha com os seus brinquedos. Em outro canto da sala, dois meninos brincavam com seus aviões. Aproximei-me e observei que a brincadeira consistia numa disputa entre os aviões. Um lutava contra o outro (MARCILIO, 2017, p. 24).

Após esse ocorrido, Marcilio (2018) comenta que conversou com as professoras responsáveis pela turma (uma professora regente e duas auxiliares), sobre o episódio que presenciou e relatou que existe uma presença forte no discurso das professoras de que as brincadeiras de lutas, socos e violência são brincadeiras que os meninos brincam mais, já as meninas optam mais pelas bonecas e afins, como no relato acima. Além disso, a autora também diz que

A escola, por meio das suas atividades, do seu currículo, dos seus discursos e práticas, constitui-se num dos mais importantes espaços de formação de masculinidades e feminilidades desde a Educação Infantil. Os sentidos e significados sobre ser homem e mulher fazem-se presentes nas ações e gestos cotidianos (MARCILIO, 2018, p.26).

Com isso, é possível concluir que, com brinquedos direcionados para uma masculinidade e uma feminilidade tão moldadas e uma instituição que não se preocupa em desconstruir tais comportamentos e tão pouco questioná-los, as práticas generificadas se fazem presentes através das brincadeiras dessas crianças que, sem saber, estão inseridas em uma prática onde professores, muitas vezes, servem de mecanismo para perpetuar um sistema que busca a formação de sujeitos masculinos e femininos ideais.

Durante os relatos das professoras, percebe-se um mesmo discurso de que quem brinca de lutinha e soquinho são os meninos. As práticas generificadas se fazem presentes nas escolas não só pelas ações, como a criação de uma escola só para meninas serem princesas, mas também, e principalmente, nas falas dos professores diante das crianças, uma vez que elas tomam aquilo como verdade.

A partir suas pesquisas com crianças da Educação Infantil de 4 e 5 anos, Bello e Felipe (2010) explicam que as crianças vão criando mecanismos para serem de acordo com o que a sociedade espera que elas sejam, especialmente no que diz respeito ao gênero. Os autores destacam que muitos pedagogos se sentem satisfeitos por estarem cumprindo com seu papel, de encaminhar para a sociedade homens e mulheres que se enquadram nos padrões de gênero e nos

parâmetros de normalidade (MARCILIO, 2018, p. 27).

É a heteronormatização dos corpos que vem através da cultura, da história, da sociedade e que se faz presente desde o descobrimento do sexo do bebê, que se propaga pelas cores, roupas, modos, gestos e para dentro da escola através das práticas dos professores.

Outro aspecto importante a ser considerado e abordado como uma prática que compactua com a diferença de gênero, bem como os preconceitos pelas identidades não padronizadas pela sociedade, são as representações de famílias nos livros didáticos utilizados nas escolas e até mesmo nas agendas escolares.

Assunção (2017), em seu TCC, aborda a representatividade das famílias nos livros didáticos pedagógicos. O livro analisado pelo autor era utilizado por uma escola municipal localizada em São José – SC, no bairro Kobrasol, destinado à turma do 1º ano do Ensino Fundamental. Chamava-se *Ciências Humanas e da Natureza* de Charles Chiba, Caroline Minorelli, Valquiria Garcia e Vanessa Michelan, publicado pela Editora Leya, do ano de 2014.

O livro, que foi objeto de análise para a pesquisa de trabalho de conclusão de curso de Assunção (2017), era para uso do professor, ou seja, um livro que tinha como função auxiliar as ações pedagógicas daquele professor em sala de aula, mas que também tinha a versão para os alunos. O autor informa que

O MEC já faz as escolhas dos Livros Didáticos há dez anos, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), porém, para os mesmos chegarem até a sala de aula ele passa por alguns critérios de escolhas, que são “falta de erros conceituais”, “coerência teórica-metodológica no conteúdo e nas atividades propostas” e “contribuição para a cidadania, sem expressar preconceito, doutrinação ou publicidade”. A escolha fica a cargo de cada professor, sendo que eles fazem uma lista com os livros que as escolas recomendam para utilizar naquele período, a cada três anos (ASSUNÇÃO, 2017, p. 29).

Em um primeiro momento, o autor traz sua inquietação ao olhar para o livro didático e perceber que as famílias eram todas representadas

por um casal heterossexual, branco e de classe média e se questiona: o que é família?

Segundo a Constituição Federal Art. 226 “§ 3º “para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento” ou ainda “§ 4º “entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes” (ASSUNÇÃO, 2017, p. 20).

Diante disso, o questionamento que fica é: será que existe apenas uma maneira de ser família e todas as crianças em sala de aula terão a mesma estrutura familiar como os livros trazem? Outro ponto a se pensar é: ao ver que os livros didáticos ainda padronizam a estrutura que uma família deve ter, por que o professor não traz esse tema para a sala de aula?

Há infinitas formas de ser família e não apenas pela representação de um pai e uma mãe junto de seus filhos. Há também famílias que possuem dois pais, duas mães. Famílias compostas por crianças que já perderam seus pais, suas mães e vivem com os avôs, ou que não conheceram o pai ou a mãe, mas que tem o tio, a madrinha, o primo, a irmã que cuida daquela criança hoje e é a sua família. Trazer as famílias sempre da mesma forma acaba por perpetuar mais uma vez a ideia de que existe um padrão do que é e como se forma uma família e que, diante disso, qualquer outra estrutura familiar que saia das tradicionais não deva ser aceita, ou seja, entendida como normal aos olhos de uma sociedade preconceituosa em aspectos relacionados com cor, raça e gênero.

Em conversa com o Assunção, questionei se ele acha que esse tipo de material ajuda na perpetuação das práticas generificadas e ele afirmou acreditar que o motivo pelo qual ainda temos essa perpetuação da distinção de gênero nas escolas é devido a uma bancada política conservadora responsável pelas principais decisões que influenciam muito a prática do professor. Ele também contou que a professora regente da turma pesquisada relatou que as crianças falaram e deram exemplos sobre “famílias diferentes” quando viam as representações no livro, mas que ela não entrou no assunto. Então, questionei se ele acreditava que ela poderia ter se aprofundado no assunto trazido pelas crianças e ele respondeu que sim, a professora poderia ter aproveitado as

falas e exemplos utilizados pelas crianças para tratar do assunto, trazer fotos e aprofundar as discussões num projeto mais enriquecedor.

Outro tema abordado nos trabalhos de conclusão de curso ligado às questões de gênero foi à violência sexual contra crianças e adolescentes, escrito por Thuane Brito de Macedo em 2017.

Macedo (2017) trata da violência sofrida por crianças e adolescentes com base no estudo da desigualdade social, machismo, intolerância a falta de segurança, as diferenças de gênero e limitações educacionais. No que diz respeito ao gênero - meu foco neste trabalho -, a autora nos remete a uma importante reflexão quanto ao tema, cada vez mais barrado dentro da escola.

Ao abordar a violência sofrida por crianças e adolescentes, Macedo (2017) faz uma relação com as questões de gênero, sexualidade e corpo, nesta fase (crianças de até 12 anos) que estão descobrindo seu corpo, sexualidade, identidade de gênero. Ao lidar com essas questões, faz com que as crianças se desenvolvam e aprendam não somente sobre si, mas sobre o outro, sobre seus direitos, sobre reconhecer e compreender suas emoções, bem como lidar com elas.

Ao nos referirmos a partir de um marcador biológico, nesse caso, a idade, ou seja, crianças com até 12 anos incompletos, e adolescentes entre 12 e 18 anos, consideramos algumas especificidades relacionadas a esse momento do desenvolvimento importantes, como, por exemplo, o descobrimento do corpo, a sexualidade, a identidade de gênero, a constituição do sujeito, entre outras. Qualquer experiência mais danosa do ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento da criança e do adolescente, envolvendo uma dessas áreas, poderá refletir na relação consigo, com as pessoas, com o meio, e com consequências que irão variar de acordo com inúmeros fatores, entre eles, rede de apoio, repertório emocional, social e cognitivo para lidar com as situações que configurariam violação de direitos (MACEDO, 2017, p. 6).

Ainda sobre gênero, Macedo (2017) aponta que tanto meninas quanto meninos sofrem abusos sexuais, mas devido ao machismo presente em nossa sociedade, as meninas acabam carregando um peso maior por simplesmente serem mulheres e conseqüentemente submissas.

É sabido que a violência sexual atinge crianças e adolescentes do sexo feminino e masculino, porém, a autora afirma que: “Todas elas carregavam uma marca muito profunda, como um fardo a mais na sua condição de mulher e de submissão” (AZAMBUJA, 2005, p.6). Há que considerarmos que estamos inseridos numa sociedade culturalmente misógina e machista, e que, portanto, somos afetados por essa cultura que encarcera corpos e gritos, que agiganta o medo das crianças e adolescentes do sexo feminino de denunciarem seus abusadores – que com frequência são pessoas próximas de suas famílias ou membros da própria família –, tais indicadores evidenciam como ser mulher dentro dessa sociedade carrega a marca de uma vulnerabilidade e fraqueza do papel feminino. (MACEDO, 2017, p. 9).

Outro fator importante a ser relatado aqui, e que é abordado no trabalho de conclusão de curso de Macedo (2017), é a respeito da formação dos profissionais e a interdição do tema de gênero e sexualidade dentro das escolas, uma vez que temos hoje projetos de lei com o objetivo de barrar o debate e até mesmo o uso do termo gênero nas instituições.

Acreditamos que além do motivo da baixa e ou falta capacitação do profissional, a ausência ou quase nula de assuntos relacionados às questões de gênero, sexualidade e violência no espaço escolar (atualmente em total risco com os projetos de desmonte no país), tem contribuído para o crescente volume de casos de violência sexual contra crianças e adolescentes. Com isso, refletimos sobre como o assunto é necessário e urgente. Se esse problema ocorre em todas as esferas sociais, é indispensável que a escola se pense como um espaço de abordagem sobre o mesmo, cabendo aos professores a apropriação e estudos necessários (MACEDO, 2017, p. 12).

Tive a oportunidade de conversar com a autora e fazer dois questionamentos. O primeiro foi sobre a formação de professores acerca

do tema de gênero e sexualidade. Como ela aborda em seu trabalho a falta de capacitação profissional, questionei como ela considerava a formação que obteve no curso de pedagogia da UFSC em se tratando do tema em foco. Sua resposta foi que a decisão em abordar esse tema se deve às situações que ela viveu em sua infância, pois a fez refletir sobre as crianças e adolescentes que, assim como ela, não tiveram autoridades que falassem ou trouxessem à tona o tema de gênero bem como a violência e preconceito existentes devido aos padrões impostos pela sociedade.

Devido a esses acontecimentos, a autora relatou que no trabalho de conclusão de curso foi onde ela encontrou um meio de abordar a temática pensando em contribuir e trazer à tona o tema de gênero ligado à temática da violência, pois afirma que quase não teve a oportunidade de conhecer teorias sobre gênero, sendo que essa questão – de gênero – já se inicia antes mesmo de começar o curso, pelo fato de ser composto majoritariamente por mulheres. Além disso, ela também relatou sobre ter apenas uma disciplina para tal debate e esta ser optativa.

Questionei também se era possível ter alguma relação entre a violência e a descoberta do corpo, como algum preconceito entre as crianças que se reconheciam com identidades de gênero distinta quanto aquela que era considerada padrão e Macedo me contou que, em seu ponto de vista, a escola é um lugar que agrega muitas pessoas, mas que de alguma forma acaba excluindo a trajetória de alguns desses indivíduos devido a sociedade ser extremamente conservadora e as questões de gênero possuírem muitos tabus e um deles, como ela trouxe em seu TCC, é o abuso sexual.

Quanto ao preconceito com as identidades de gênero e sexualidade que, muitas vezes, é possível se presenciar na escola entre as crianças e adolescentes, a autora diz que a instituição deve servir como local de amparo e suporte para esses sujeitos que, em seu meio familiar, não recebem apoio, pois a escola enquanto instituição de ensino deve permitir que seus alunos sejam o que eles são, não há opção se tratando disso.

Em sequência, temos o trabalho de conclusão de curso de Kenya Gladys Paulo Campagnolo, que tinha como objetivo conhecer as produções teóricas dos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd) sobre questões de corpo, gênero e sexualidade na escola no período depois da implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Tema Transversal Orientação Sexual.

Diante disso, a autora passou a buscar por trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho (GTs) que abordassem as questões do seu tema central, qual seja: conhecer a produção dos GTs da ANPEd sobre corpo, gênero e sexualidade. Para isso, foram selecionados 11 GTs que pudessem conter alguma produção/pesquisa que abordasse gênero, sexualidade e corpo, sendo eles: GT03 – Movimentos Sociais e Educação; GT04 – Didática; GT06 – Educação Popular; GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT08 – Formação de Professores; GT12 – Currículos; GT13 – Educação Fundamental; GT15 – Educação Especial; GT16 – Educação e Comunicação; GT21 – Grupo de Estudos Afro-brasileiro e Educação e GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação.

É importante destacar que

Ao focar primeiramente a minha pesquisa em corpo, gênero e sexualidade, iniciei a busca no Grupo de Estudos (GE) 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, que foi criado em 2003 e que, no ano de 2005, se transformou em GT. Este GT está voltado para as temáticas de gênero e sexualidade em sua articulação com o campo da educação e passou a ser um ponto de referência para muitos grupos e núcleos de pesquisa existentes nas instituições de ensino superior e nos programas de pós-graduação brasileiros ligados a esta temática. Sua criação abriu possibilidades para que as pesquisas desenvolvidas fossem socializadas não só entre os membros da GT, mas também entre os demais grupos de trabalho integrantes da ANPEd e outros participantes das reuniões anuais (CAMPAGNOLO, 2015, p.11).

No decorrer da leitura, percebi que no corpo do trabalho a autora separa em 4 categorias os trabalhos encontrados, que possuem relação com o tema em foco, dentro dos 11 GTs selecionados. As categorias são: Professores/Alunos da Graduação; Formação continuada de professores (educação infantil, fundamental, médio e superior); Alunos da educação infantil, ensino fundamental e médio e Tempos e Espaços. Meu foco nesta análise foi a educação infantil, formação dos professores, anos iniciais do ensino fundamental e as práticas cotidianas. Por isso relatei brevemente essas 4 primeiras categorias selecionadas pela autora e em seguida, quando ela opta por juntar trabalhos dessas 4

categorias já formadas em uma nova categoria – Escola – e então faz uma nova subdivisão em 4 eixos.

Na primeira categoria – Professores/Alunos da Graduação -, foram selecionados 13 trabalhos com foco na formação inicial em licenciatura. Esses trabalhos foram entre os anos de 2003 a 2013, sendo então que nos anos de 2000 a 2002 não houve nenhum registro sobre trabalho com a temática de gênero e sexualidade. Os trabalhos desta categoria estão no GT12 – Currículo e no GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação.

Na segunda categoria – Formação Continuada de Professores da Rede de Ensino Infantil, Fundamental, Médio e Superior -, foram 27 trabalhos encontrados entre os anos de 2004 e 2005, 2007 a 2013, não tendo publicações nos anos de 2000 a 2003 e 2006. Dos 27 trabalhos selecionados, 24 são do GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação, 1 do GT08 – Formação de Professores, 1 do GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

Já na terceira categoria – Alunos da Rede de Ensino Infantil, Fundamental e Médio -, 20 trabalhos foram selecionados entre o GT07, GT12, GT23 e o GT13 – Ensino Fundamental entre os anos de 2000 a 2008 e 2010 a 2013.

Na quarta e última categoria – Formação para outros Tempos e Espaços -, a autora selecionou 22 trabalhos que falavam sobre corpo, gênero, orientação sexual, sexualidade e educação sexual e que apenas nos anos de 2001, 2007 e 2008 não teve publicações com esse foco.

Após essa classificação, Campagnolo (2015) ainda faz uma ‘nova categoria’ unindo as 4 anteriores e selecionando alguns dos trabalhos que compuseram as categorias já mencionadas em uma “quinta categoria” – Escola. Nessa categoria “Escola”, a autora selecionou 43 trabalhos (GT13, GT12, GT23, GT07, GT08).

Agrupou em 4 eixos temáticos os trabalhos encontrados nos 11 GTs pesquisados: Corpo, gênero, sexualidade e Infância; Corpo, Gênero, Sexualidade no Ensino Fundamental e Médio; Corpo, Gênero, Sexualidade e Formação de Professores/as; Corpo, Gênero, Sexualidade e Práticas Cotidianas.

No primeiro eixo, Campagnolo (2015) fala sobre como os conceitos de gênero, sexualidade e corpo fazem parte da construção da identidade das crianças e na infância a criança já é reconhecida como sujeito de direitos que além de consumir cultura, também a reproduz bem como a produz.

Os conceitos de corpo, gênero, e sexualidade na infância fazem parte da construção de identidade das crianças, os quais não devem ser deixados de lado no trato com as mesmas na e para a educação infantil, uma vez que a infância vê a criança como sujeito de direito, que tem liberdade para se expressar, produzir conhecimento ou cultura ao seu jeito de ser, não sendo apenas passiva, mas também possuidora de um papel ou condição social e que, a partir do momento em que aprende a se expressar, convivendo com os demais, também constrói e participa do social (CAMPAGNOLO, 2015, p. 32).

Além dessa pedagogia do corpo, também são tratados os corpos que são desde a educação infantil inseridos em uma rotina imposta pela escola ou pela professora e é através dessa rotina que as crianças começam a despertar para o próprio corpo e a questionar sobre seus usos e as relações entre elas e outras crianças. Seja por um abraço da professora, ou um beijo recebido de um colega da turma, ou ainda as idas ao banheiro em que se toca e se sente e onde também pode ver os corpos de outras crianças, pois nesta idade geralmente os banheiros são compartilhados.

Em alguns trabalhos há os que apontam para um corpo flexível que não está engessado no controle disciplinar, uma vez que entende que a escola como produtora e reprodutora das relações de gênero, traz em si um corpo que respeita e aceita as diferenças entre os gêneros masculino e feminino, fazendo com que o sexismo não prevaleça, ou seja, a masculinidade não prevaleça sobre o feminino, igualizando dessa forma o “isso é de menino” “isso é de menina”, “menina brinca de boneca e casinha” e “menino brinca de bola e carrinho”. Observa-se, então, que há um entendimento por parte da instituição escolar – inicialmente na creche, onde a mesma tem uma importante participação nos primeiros anos de vida da criança, pois é nesse espaço que a criança realiza suas descobertas, e troca experiências com outras crianças de sua idade, faz amigos e constrói valores que contribuirão ricamente na sua formação intelectual e nos anos posteriores da

educação básica [...] (CAMPAGNOLO, 2015, p. 33).

O segundo eixo continha 10 trabalhos a serem analisados e em sua maioria os trabalhos abordavam mais sobre as disciplinas de biologia e ciências que nessa fase ficam responsáveis por tratar assuntos ligados ao corpo, como higiene, prevenção de gravidez precoce e doenças sexualmente transmissíveis, sendo que nada se falava sobre a sexualidade em vista de ter um momento para que as crianças e adolescentes tirassem suas dúvidas sobre o ato sexual, nem materiais que tratassem sobre a sexualidade ou diferença de gênero.

Dentre os trabalhos analisados, não foi encontrado nenhum vestígio da temática de gênero e sexualidade que possibilitasse dar voz ou espaço para alunos não heteronormatizados, bem como aqueles que não tinham a estrutura familiar tradicional.

Nesse eixo, as informações eram mais gerais sobre ensino fundamental e médio, o que não possibilitou um aprofundamento nas questões de gênero, sendo abordadas apenas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Já no terceiro eixo, foram selecionados 17 trabalhos, os quais apontaram para a organização, delimitação e separação dos espaços e dos corpos no dia a dia da escola através das práticas generificadas.

O que é permitido ou proibido nas falas e ações vindas desses que fazem a escola, seja na desigualdade e segregação dos gêneros – masculino e feminino – (onde muitas vezes acaba silenciando e marginalizando as vozes gays e lésbicas) nas aulas, por exemplo, de educação física, onde meninas não podem jogar futebol e pela preferência narradas pelos professores de tal disciplina optar em trabalhar com os meninos, uma vez que esses desde pequenos tem como costume brincadeiras que envolvam jogar bola, correr, pular, e exigem valentia, competitividade e estratégias [...] (CAMPAGNOLO, 2015, p. 34).

Além disso, nesse eixo a autora explicita que,

A instituição escolar é responsável pela disciplinarização e do governo dos corpos, ainda que ela aceite alunos e professores homossexuais,

tal discussão ainda permanece em “banho Maria”, o que indica que mesmo diante das realizações de práticas que abordam corpo, gênero e sexualidade, ainda há um certo desconforto entre o corpo docente e o discente em como tratar de modo natural o que é tratado com cautela (CAMPAGNOLO, 2015, p.34).

No quarto e último eixo foram analisados 17 trabalhos, os quais a autora afirma que

Observou-se que, de modo geral, os conceitos de corpo, gênero e sexualidade nas práticas cotidianas escolares, aparecem como práticas que organizam, distribuem e classificam tempos, espaços e corpos, no trabalho não só com os alunos, mas com todo o corpo docente da escola sobre, como lidar com tais temáticas, diante de ações e vivências nas relações, por exemplo, professor-aluno, aluno-aluno, merendeira-professor, merendeira-aluno, em que é preciso esclarecer ou censurar. O que é permitido ou proibido nas falas e ações vindas desses que fazem a escola, seja na desigualdade e segregação dos gêneros – masculino e feminino – (onde muitas vezes acaba silenciando e marginalizando as vozes de gays e lésbicas nas aulas, [...]) (CAMPAGNOLO, 2015, p.34).

Campagnolo (2015) fala, por exemplo, sobre as aulas de educação física, que ajudam a perpetuar essa cultura quando meninas não podem jogar futebol, pois futebol é esporte de homem.

Por mais que haja uma abordagem a respeito do tema em análise, é importante ainda reconhecer que há uma resistência e desconforto ao tratar do assunto dentro das instituições.

Por último, foi analisado o trabalho de conclusão de Cláudia Dell’ome Maciel, que buscou fazer um levantamento acerca das temáticas de TCC do período de 2015.2 a 2017.1 produzidos pelos(as) estudantes do curso de Pedagogia da UFSC. É importante destacar que esse trabalho foi uma continuidade da pesquisa de Professora Fernanda Bernardino Jerônimo, intitulada: *Análise sobre a Produção dos TCC do Curso de Pedagogia: Desafios, permanências e tensões* entre o ano de

2013 a 2015. Meu foco ao analisar esse TCC foi buscar dados sobre a produção de trabalhos finais que tratassem sobre gênero.

A autora apresenta tabelas no decorrer da pesquisa que trazem em números as produções realizadas. A tabela 1 (p. 36) mostra em números a quantidade de trabalhos de conclusão de curso dos estudantes de pedagogia em cada semestre. Houve um total de 32 trabalhos em 2015.2, 26 em 2016.1, 19 em 2016.2 e 30 em 2017.1 totalizando 107 trabalhos de conclusão de curso. Na tabela 2 (p. 36) são separadas as produções em eixos, sendo Educação Infantil (eixo 1), Anos Iniciais (eixo 2) e outros (eixo 3) o qual consiste em temas como gênero, educação especial, educação de jovens e adultos, literatura, currículo, etc.

Maciel (2017) cria uma tabela para os eixos 1 e 2 e aborda os temas priorizados. Na educação infantil, não há produção de trabalhos sobre o tema de gênero, mas há um trabalho com o tema de violência e sexualidade, onde a autora diz que, talvez, o tema pudesse aparecer nos trabalhos futuramente devido à liberdade de expressão. Já nos anos iniciais, temos apenas duas produções que ocorreram uma no segundo semestre de 2015 e outro no primeiro semestre de 2017.1.

Os trabalhos realizados nesse período de 2015.2 a 2017.1 são mínimos quando analisamos que, de 107 produções, apenas dois, de maneira específica, abordam o gênero. Penso que podemos, nesse período, relacionar isso com a falta de disciplinas e de espaços que possamos debater sobre essa temática no curso. De 2017.1 até hoje, outras produções sobre gênero foram realizadas e citadas neste TCC. Entretanto, é importante questionar o porquê de um tema tão atual ainda ser deixado do lado de fora das escolas e até mesmo da formação de docentes que um dia irão atuar nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cresci em uma família com costumes e padrões tradicionais e muito ouvi a respeito do comportamento de minha irmã quanto ao seu amor por futebol e seu comportamento nada delicado ou sensível. “A Nathália parece um menino”. Também cresci sendo chamada de Luís ao invés de Luísa durante todo meu período de educação infantil por ter cabelo curto “igual de menino”. Essas questões me remeteram a muitas das práticas genericadas as quais presenciei nas escolas que atuei através do estágio não-obrigatório

Diante dos acontecimentos que presenciei durante toda minha infância e da angústia em ver que algumas crianças passavam pelo mesmo constrangimento que passei, perceber que esse cenário é muito comum e não muda na educação, dediquei-me a questionar mais sobre essas questões em sala de aula, principalmente sobre as práticas dos(as) professores(as).

Este trabalho teve como objetivo questionar as práticas pedagógicas acerca da temática de gênero, onde a educação de ambos, meninos e meninas, é realizada com influência histórica e cultural muito grande, fazendo com que seja mantida a ideia de que homens e mulheres possuem papéis distintos em nossa sociedade. Padrões, rótulos e identidades sendo construídas a partir do sexo biológico e que ajudam a perpetuar uma distinção e separação de corpos, bem como a disciplina e molde dos mesmos.

Discutir gênero na formação de professores e dentro das escolas se faz necessário devido às práticas genericadas que se encontram estagnadas no chão da escola e na prática docente, de maneira a controlar e corrigir o comportamento das crianças e remetê-las a espaços, roupas e cores que sejam adequadas para seus sexos e para a construção de uma identidade de gênero considerada correta, levando em conta a existência de apenas duas identidades de gênero - masculino e feminino, e estas como parte do homem e da mulher, respectivamente - sendo que existem vários modos de ser homem ou mulher.

A discussão sobre gênero ainda está longe de ganhar espaço dentro das escolas, tendo em vista, que o governo vem tentado incansavelmente proibir esta temática dentro

das escolas. As práticas educacionais não podem negligenciar a sexualidade e o gênero essas, tem uma grande dimensão histórica e social, quando a escola e os educadores ignoram essa temática acabam assim (re)produzindo preconceitos, discriminações e exclusão. Acredito que ainda exista hoje um despreparo e um desconhecimento em relação ao tema, muitos desses educadores não sabem como abordar e o que abordar e talvez ainda exista a falta de preparo e a insegurança de professores na abordagem do tema (BRITO, 2018, p. 32).

É necessário incluir a temática de gênero nas escolas para então não excluir as crianças que não se encaixam nesses padrões impostos historicamente e culturalmente em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Jony Sandi de. **Quem é a Família no Livro Didático? Um Estudo Sobre Representações**. 2017. 62 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BARBOZA, L. VOLPINI, M. N., **O faz de conta: simbólico, representativo ou imaginário**. In: Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2 (1): 1-12, 2015. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/su-mario/35/06042015200208.pdf>> Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2019.

BRITO, Maria Alice Costa. **Por Que as Meninas Podem ser as “Princesinhas do Papai” e os Meninos não Podem ser os “Filhinhos da Mamã”?. Apontamentos Sobre Masculinidades Infantis**. 2018. 35 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CAMPAGNOLO, Kenya Gladys Paulo. **Corpo, Gênero e Sexualidade na Escola: O que mostram artigos nas reuniões da ANPED de 2000 a 2013**. 2015. 40 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FELIPE, Jane. **Infância, Gênero e Sexualidade**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 25 (1), p.115-131, Jan/jun 2000. Trimestral. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/indez.php/educacaoerealidade/article/view/48688>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Corpo, escola e identidade**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 25 (2), p. 59-75, Jul/dez, 2000.

LOURO, Guacira Lopes. **Teoria Queer: Uma política pós-identitária para a educação**. Rev. Estud. Fem. [online]. 2001, vol.9, n.2, p.541-553. [PDF] Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”**. Revista Virtual Labrys: estudos feministas, Vol. 1, n1/1, Jul/dez, 2002. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem>>

MACEDO, Thuane Brito de. **Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes: Algumas Especificidades e Desafios**. 2017. 35 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MACIEL, Cláudia Dellome. **Continuidades e Descontinuidades na Elaboração dos TCC no Curso de Pedagogia UFSC (2015.2 a 2017.1)**. 2017. 87 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MARCILIO, Karla Karolyne. **Lutas, Soquinho e Armas: Um Olhar Sobre Brincadeiras De Crianças na Educação Infantil**. 2017. 40 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

PISCITELLI, Adriana. Gênero, a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José (Org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berlendis&Vertecchia, 2009. p. 119-149

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 16(2). Jul/dez, p. 5-22, 1990.

SCHÜTZ, Alicia. **Toda Menina Sonha em se Tornar Princesa: Problematizações Acerca da Construção da Feminilidade na Infância**. 2018. 48 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: Livro Identidade e Diferença. Tomaz Tadeu da Silva (Org.). Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/A%20produ%C3%A7%C3%A3o%20social%20da%20identidade%20e%20da%20diferen%C3%A7a%20-%20Tomaz%20Tadeu%20da%20Silva.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2019.

SOARES, Bianca Regina. **A Feminilização da Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais: Reflexões Sobre Gênero a partir do Currículo do Curso de Pedagogia da UFSC.** 2017. 45 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

WEEKS, Jeffrey (Org.). O corpo e a sexualidade. In: LOBO, Guacira Lopes. **O CORPO EDUCADO: PEDAGOGIAS DA SEXUALIDADE.** 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2000. p. 1-127.