

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EQUIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO E AS
RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE**

**PUBLIC POLICY IN GENDER EQUALITY IN EDUCATION AND THE GENDER
RELATIONS IN CHILD EDUCATION IN BELO HORIZONTE PUBLIC EDUCATION
SYSTEM**

Cláudio Eduardo Resende Alves

Magner Miranda de Souza

Nilma Coelho

Resumo:

Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre as assimetrias de gênero no universo da Educação Infantil. Metodologicamente, foi realizada uma revisão da literatura numa perspectiva multidisciplinar para analisar políticas públicas educacionais para crianças. O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* do Ministério da Educação e do Desporto afirma a importância do estudo da sexualidade na Educação Infantil, uma vez que a criança atravessa fases de maturação corporal que se relacionam claramente ao prazer das descobertas físicas e do estar no mundo através de seu corpo. Nesse escopo, as questões de gênero se interconectam através das aprendizagens e multiletramentos que se fazem presentes desde o desenvolvimento de atos até o aprendizado das relações sociais e lugares hierárquicos de meninos e meninas. Assim, a aprendizagem ocorre em função da atividade, do contexto e da cultura nos quais os sujeitos estão inseridos.

Palavras chave: Educação. Gênero. Infância. Política pública.

Abstract

This article proposes a critical reflection on gender asymmetries in the universe of Early Childhood Education. Methodologically, a literature review was carried out in a

multidisciplinary perspective to analyze educational public policies for children. The National Curriculum Framework for Early Childhood Education of the Ministry of Education and Sport affirms the importance of the study of sexuality in Early Childhood Education, since the child goes through phases of corporal maturation that clearly relate to the pleasure of physical discoveries and being in the world through your body. In this scope, gender issues are interconnected through learning and multilearning that are present from the development of acts to the learning of social relationships and hierarchical places of boys and girls. Thus, learning occurs in function of the activity, context and culture in which the subjects are inserted.

Keywords: Childhood. Education. Gender. Public policy.

Introdução

Como gestores de políticas públicas de gênero e diversidade sexual na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, propomos uma reflexão crítica sobre as assimetrias de gênero na Educação Infantil, a partir de nossa prática com formação docente e assessoramento às escolas municipais.

Existe brincadeira exclusiva de meninas e de meninos? Quais são as intencionalidades pedagógicas no ato de brincar com uma boneca ou com um carrinho? Como a mídia e a tecnologia demarcam as fronteiras limítrofes entre os universos do homem e da mulher na sociedade? Meninas e Meninos aprendem a mesma coisa, da mesma forma? A linguagem como instrumento de aprendizagem pode ser utilizada como um marcador de gênero? Tais questões representam incômodos iniciais que se tornaram pontos norteadores para investigação e, posteriormente, escrita deste artigo.

Do ponto de vista metodológico, realizamos uma revisão da literatura no campo de estudos de gênero numa perspectiva multidisciplinar com as áreas de educação, neurociências, psicologia e linguística para analisar políticas públicas educacionais para crianças.

Gênero, educação e subjetividades

O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1998) afirma a importância do estudo da sexualidade na Educação Infantil, uma vez que a criança atravessa fases de maturação corporal que se relacionam, claramente, ao prazer das descobertas físicas e do estar no mundo através de seu corpo. Nesse escopo, as questões de gênero se interconectam por meio das aprendizagens e dos multiletramentos que se fazem presentes desde o desenvolvimento de atos motores, como aprender a correr e a andar, até o aprendizado das relações sociais e dos lugares hierárquicos de meninos e meninas.

As construções das subjetividades evidenciam-se nessa fase e estabelecem cruzamentos com a sexualidade, com o corpo, seus modos de aprendizagem e expressão, assim como se inserem nas assimetrias de poder que envolvem as relações de gênero das famílias dos educadores e das crianças, suas crenças mais gerais, até os multiletramentos do brincar cotidiano escolar que concretizam um fazer social pré-determinado. Os abusos e as violências sofridos pela criança, ao longo de sua infância, interseccionados por vários fatores, aí se inserem também como destituidores da autonomia do indivíduo como sujeito de direitos, muitas vezes, outorgando-lhe lugares de desprestígio, culpa e submissão que desembocam no cotidiano escolar, exigindo das escolas ações de proteção e garantia de direitos.

Incorporando os direitos educacionais aos direitos humanos, a Organização das Nações Unidas estabelece o *status* regulador, organizador e estruturador da educação em relação à vida humana, à conquista da cidadania e aos índices de desenvolvimento de uma nação. A Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Convenção Contra a Discriminação em Educação (1960), A Convenção dos Direitos da Criança (1989) e a Conferência Mundial (1990) são marcos históricos dessa luta política. Esses documentos enfatizam a responsabilidade de todos os países de implantar políticas públicas equalizadoras ou compensatórias que garantam o acesso e a permanência escolar de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas condições socioeconômicas, sexo, origem, etnia, religião, deficiência. Como políticas públicas educacionais, compreendemos com

Oliveira (2010) aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar.

Foucault (1979) descreve a escola como o local privilegiado pela sociedade ocidental para disciplinarização e higienização dos corpos através das relações de poder que ali se estabelecem. Nota-se que a escola e a educação no Brasil, e na maior parte do chamado terceiro mundo, cumprem um papel de reforço de uma pedagogia e um currículo que preparam determinados sujeitos para o agenciamento de sua cidadania e outros para uma vida de precarização crônica.

Deleuze (2008) introduz os agenciamentos éticos dos indivíduos como a ferramenta que não implicará em análises superficiais, mas, sobretudo, na problematização de conceitos. Nesse sentido, essa problematização equivale à construção de uma argumentação que permite, posteriormente, a apropriação e a transposição, sem necessariamente ser assujeitada pelos dispositivos presentes nas instituições. O pensamento deve ser visto como um dispositivo que percorre todos os campos do saber, inferindo os agenciamentos e decompondo suas articulações individuais ou institucionais, desvelando possibilidades e linhas de fuga com menos assimetrias. Dessa maneira, o que interessa para Deleuze (2008) é potencializar, nessa decomposição, a emergência de novos conceitos e apropriações, colocando sempre em xeque o *status* pedagógico escolar da “criação” de uma subjetividade cidadã normatizada.

Michel Foucault (1984) refere-se à ontologia histórica de nós mesmos como os próprios eixos do conhecimento, do poder e da ética.

[...] a verdade através da qual nós nos constituímos como aquele objeto do conhecimento com poder intrínseco para nos tornarmos sujeitos agindo sobre outros em uma ética que nos constitui como agentes morais (FOUCAULT, 1984, p. 27).

A subjetividade é, ao mesmo tempo, fruto das condições concretas que enfrentamos, assim como sua superação. Como concreto, compreendemos aqui todas as relações simbólicas e imaginárias que envolvem as práticas discursivas e inserem o sujeito em uma cultura previamente dada a seu nascimento em relações dialógicas com seu entorno histórico e social. De qualquer forma, e por mais controverso que seja este conceito, o sujeito autônomo, autorreflexivo e

autorregulado é um projeto cultural da era moderna. Assim, a subjetividade, no senso comum, pertence a um mundo interno, a uma ilusão estável de um “eu” autodeterminado, mas o que podemos dizer é que se calca no mundo externo e surge deste. A subjetividade implica a adaptação, mas, ao mesmo tempo, a possibilidade de se ir além dela e poder criticá-la ou modificá-la de alguma forma, em uma contínua reflexão.

Cenário de pesquisas: aprendizagem x gênero

Ao abordar temas tão complexos e, às vezes, controversos para o senso comum, a Educação Infantil olha para seus sujeitos como pessoas plenas de direitos e cidadania e não como homúnculos precursores de homens ou mulheres, cidadãos do futuro, que um dia, se por sorte ou empenho, tornar-se-ão sujeitos de direitos (BRASIL, 1998).

Já está bem estabelecido, por pesquisas oficiais e estatísticas, o lugar de assimetria que as relações de gênero irão determinar às pessoas a partir das equações possíveis de seus lugares sociais. Assim, condições e circunstâncias ligadas a sexo, etnia e raça, religião, *status* social, localização geográfica, letramentos adquiridos, sotaque, orientação sexual e expressão de gênero interseccionar-se-ão de modo a marcar lugares definidos de difícil ultrapassagem e de desníveis de acesso a serviços e direitos essenciais.

Essas assimetrias, que não nos deixam equivocadas as pesquisas atuais, por exemplo Carvalho (2004) e Carreira (2013), são disseminadas ao longo do tecido escolar brasileiro e vão se consolidando ao longo dos processos de escolarização da infância. Narodowski (1993) estabelece a infância como um processo histórico e de dependência e, por isso mesmo, sujeita às questões que envolvem a subjetividade do mundo adulto. O conceito de criança como sujeito histórico vem em construção lenta e recente, a partir do século XIX, exigindo da própria dinâmica de construção conceitual reflexões críticas, não somente de quem o corporifica em termos teóricos, mas de quem trabalha cotidianamente com esses sujeitos e, principalmente, do lugar de voz desse sujeito, para que o conceito não se encontre esvaziado de um saber pragmático que o justifique e que dele se possa fazer uso ao

verificar um sujeito empírico que não se estabelece a partir de uma tábula rasa.

Dados do Projeto Atenção Brasil, idealizado pelo Instituto Glia, em colaboração com pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (SP), da Universidade *La Sapienza* (Roma) e do *Albert Einstein College of Medicine* (EUA), mostram que meninos têm um risco 70% maior de ter baixo desempenho escolar do que as meninas. Eles também estão mais sujeitos a desenvolver problemas emocionais e comportamentais, nesse caso, o risco cresce 60%. A frequência de déficit de atenção e hiperatividade é pelo menos cinco vezes mais comum no sexo masculino e, por conta disso, há uma chance 15 vezes maior de baixo rendimento na escola.

Ainda segundo a pesquisa, meninos também são os que têm mais problemas de conduta, problemas com colegas e problemas sociais, enquanto as meninas têm mais sintomas de ordem emocional. Dados atuais do PISA 2013 (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) revelam que meninos levam vantagem em testes de raciocínio e meninas levam vantagem em testes de leitura e interpretação. Essas vantagens e desvantagens variam em todos os países onde o teste é aplicado, provando que este não é um dado “natural”. Alguns países, como Coreia do Sul e Japão, apesar de reconhecidamente tradicionalistas e machistas, possuem resultados equitativos em termos de aprendizagem. Dados do relatório do PISA brasileiro ainda revelam que, em média, meninos repetem o ano escolar em uma taxa de quase 50% em relação às meninas.

Em *Cérebro Azul e Rosa: impactos da diferença de gênero na educação*, Eliot (2013) analisa experimentos sobre as expectativas que adultos desenvolvem em relação às crianças de um ou outro sexo e como essas expectativas impactam o desenvolvimento de habilidades futuras, demarcando, através de atos ou da linguagem, posições sociais de gênero, em geral realizado como atos performativos e, portanto, sem uma reflexão apropriada sobre o valor dessas demarcações para a criança.

Um estudo de gênero e performance escolar, realizado pelos holandeses Severiens e Dam (1994) com alunos egressos do ensino médio europeu e com diferentes histórias de fracassos escolares, constata, através de testes de habilidades, que homens e mulheres não apresentavam variação de padrões em

relação à aquisição de habilidades de leitura, escrita, raciocínio lógico e resolução de problemas, mas havia padrões compartilhados por ambos os sexos de modo variado, formando uma espécie de mosaico para além do sexo, apontando a origem dos fracassos ao tratamento dispensado a esses estudantes durante sua trajetória escolar, segundo critérios de gênero e a fatores externos. Os padrões verificados podem ser remetidos a uma insistência das instituições em padrões e discursos fixos e expectativas rígidas em relação às aprendizagens de ambos os sexos de modo generificado.

Percebemos que o discurso, nos meios acadêmicos e nos setores envolvidos com problemas educacionais relacionados à temática, já se modificou ou vem se modificando, talvez ainda de maneira difusa e não hegemônica, mas fugindo do senso comum de naturalização das justificativas pelas desigualdades. Há também uma tentativa de refinamento cada vez mais profundo dessa naturalização por meio de disciplinas herméticas para o público comum, como a neurociência, a biogenética e os estudos antropológicos multiculturalistas que impõem, muitas vezes, visões de assujeitamento ao que não pode ou não deve eticamente ser modificado. Entretanto, isso também revela uma virada nas redes de representação simbólica.

Mídia, gênero e infância

Mais preocupante poderia se tornar, no momento atual, a tentativa das mídias e de certos centros hegemônicos de poder de se apropriarem desse discurso, esvaziando-o ou distorcendo-o em uma ordem simbólica com ares de retomada da verdade, como o caso do *Slogan Ideologia de Gênero* (PARAÍSO, 2016), mantendo os sujeitos presos em explicações tautológicas e infrutíferas. Recorre-se à falácia do homem de palha, argumento em que a pessoa ignora a posição do adversário no debate e a substitui por uma versão distorcida, que representa de forma errada esta posição, tornando o argumento mais facilmente refutável, para responder a questões éticas sem que se comprometam posições importantes e hegemônicas e sem que haja revisão das éticas estabelecidas.

No entanto, a verdadeira reflexão crítica acontece na infância, apesar de esforços contrários, pelos meios disponíveis à idade e ao nível de letramento, ou

seja, através das vivências culturais e das expressões artísticas livres da crítica estética, retomando o caráter mimético da linguagem que sempre remete ao corpo. Como observa Benjamim (1987), a linguagem mimética é observada ontogeneticamente no jogo infantil, prerrogativa máxima do sujeito não alfabetizado, mas não exclusivo deste, para reflexão apropriada das interações sociais a que está, na maioria das vezes, submetido em um mundo verbo-centrado.

A criança busca ativamente maneiras de se relacionar e se comunicar com o mundo a que está plenamente exposta, teorizando, na maioria das vezes, sem mediação, na tentativa de compreensão desse mundo, como nos demonstra Vigotsky (1984). Falamos de signos em fluxo onde o corpo também se insere como tal. A partir de níveis cada vez mais complexos de compreensão dos arranjos, rearranjos e modos de interpretação desses processos significantes, a que chamamos hoje na educação de multiletramento, dá-se o acesso a compreensões cada vez mais profundas dos aspectos simbólicos do ser e estar no mundo (CAZDEN *et al.*, 1996).

As consequências da cisão língua/fala são nefastas para a compreensão e elaboração de um desenvolvimento mais adequado da função simbólica através dos processos de escolarização, sabendo-se, a partir dos estudos da psicologia sociointeracionista, que a capacidade mimética não desaparece no sujeito adulto e que pode se transformar em competências de interpretação semiótica mais plenamente configuradas, quando esse trabalho é efetivamente implementado. Da mesma forma, não abrimos mão do corpo nem de nossa sexualidade que, em sua ampliação simbólica nos processos interpretativos, contribuem infinitamente para a busca da aprendizagem: conhecimento por meio da experiência discursiva.

A função mimética do ser humano não precede a linguagem escrita ou comunicação oral plena, mas está presente em cada fase individual e singular de desenvolvimento. A criança vai, com maior ou menor intensidade, tendo seu acesso facilitado e mediado às diversas linguagens que produzirão sentidos simbólicos, facilitarão sua compreensão da realidade e inserção nas interações sociais, e poderão contribuir para a construção de uma sociedade com participação realmente coletiva e dialógica. Uma inserção crítica no universo discursivo em que a criança está inserida é essencial para uma proposta de relações simétricas, tanto nas

questões de gênero, como em outros aspectos das interações sociais.

Para a criança, o brinquedo vem ao encontro de uma necessidade, sendo a imaginação e a atividade criadora constituidoras de dispositivos midiáticos de convívio com a realidade. Mesmo se em seus jogos as crianças reproduzem muito daquilo que experimentam na vida diária, as atividades infantis não se esgotam na mera reprodução. As crianças não se limitam apenas a recordar e reviver experiências quando brincam, mas as reelaboram criativamente, recombina-as e testando novas possibilidades de interpretação e representação, base da atividade e função criativa do humano na ação do diálogo. O tempo da criança configura-se em tempos mistos, convergentes ou divergentes, que não coincidem nem com o tempo do educador nem com o tempo da escola necessariamente, mas transcendem os limites imediatistas das propostas curriculares. Muitas vezes a repetição e uma elaboração mais densa e mais demorada são necessárias para a compreensão de certas posições simbólicas e sua interpretação adequada.

A submissão a demandas midiáticas e de mercado ameaçam, nesse sentido, corromper a construção de verdadeiras competências e habilidades múltiplas, por necessidades artificiais fabricadas e, muitas vezes, ratificadas pelos educadores e pelas famílias. O embrutecimento das relações e o esvaziamento de sentido das interações sociais autênticas oferecem ilusões de certezas por meio de comportamentos estereotipados que fornecem lugares demarcados e o “conforto” do encontro com o *status quo* que nos é oferecido com a experiência de uma vida uniforme e inequívoca por identificações estáveis. Assim, a insistência de certos sistemas educativos infantis em reproduzir, na escola, a proposta comercial de brinquedos generificados, age como um desfavor à criança, relativizando e restringindo o acesso a novas experiências e demarcando ou ratificando assimetrias de gênero extremamente graves em nossa sociedade. Não há, do ponto de vista pedagógico e interacionista, validade ou justificativa significativa para o uso de bonecas, casinhas, panelinhas, vassourinhas para meninas e carrinhos e bolas para meninos em ambiente escolar, ou seja, do uso generificado de aparelhos pedagógicos como dispositivos identitários fundamentais.

Para Piaget (2001), a inteligência não é cópia da realidade e não está representada nos objetos. É o sujeito que, aos objetos, acrescenta algo e neles

interfere para compreender a realidade a partir de atos criativos a que se seguem abstrações reflexivas relativas a essas próprias ações. Apenas no momento em que se torna consciente de suas ações, ele passa para o plano da representação. É mesmo problemático que se discuta o uso generificado de objetos no ambiente escolar com base em justificativas de representação de um mundo em que a criança estaria em estado de contínua apropriação.

É preciso ações ordenadas e um olhar sistemático para que o sentido e a intencionalidade não passem despercebidos e para que a totalidade das ações seja assimilada pelo aprendiz. Não há sentido levar a sério a proposta de que se ofereçam simples atividades lúdicas desordenadas ou espontâneas sem um trabalho reflexivo envolvendo o corpo e suas ações em interação social, acedendo sempre a novos níveis de representação que, elaborados pela memória, poderão ser mais tarde reutilizados pelo indivíduo que os vai ressignificando nas novas experiências autonomamente. Essas ações ordenadas ou pedagógicas significam muito para um olhar crítico do educador e não necessariamente para a criança, que vai assimilando habilidades e competências críticas de forma irregular e de acordo com seu próprio tempo.

Projeto Piloto “Educação Infantil: sexualidade e gênero”

Realizado entre os anos de 2014 e 2015, o projeto piloto “Educação Infantil: sexualidade e gênero”, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, promoveu um curso de formação para professoras e coordenadoras das Unidades de Educação Infantil do município. Durante 8 encontros, 28 professoras, no turno da manhã, e 21, no turno da tarde, debateram e refletiram sobre os impactos das relações de gênero na infância e no processo de ensino e aprendizagem. O escopo metodológico do curso foi múltiplo: dinâmicas, leituras de textos, rodas de conversa, filmes comentados e atividades práticas.

Como estratégia pedagógica do curso, havia sempre uma atividade “para casa”, para ser realizada com as turmas de crianças e posterior reflexão em sala de aula. Uma dessas atividades foi a confecção de um desenho pelas crianças, entre 1 e 5 anos, intitulado “Coisas de meninos” e “Coisas de meninas”. As professoras

foram orientadas a registrar as falas e expressões das crianças, à medida que os desenhos fossem sendo realizados, pois já demonstravam a demarcação das posições de gênero de forma estereotipada e preocupante.

Dos cerca de 150 desenhos recolhidos, 100% apresentavam como coisas de meninos: bola, carrinho e super-heróis, com cores e tons os mais variados, com exceção de rosa (Figura 1). E coisas de meninas: boneca, casinha, panelinha, colherzinha, brincar de mamãe e filhinha (Figura 2). Sempre no diminutivo e com predominância de tons das cores rosa, lilás e roxo.

As frases registradas reforçavam essas posições de gênero. Essas imagens, assim como outras de nosso cotidiano, veiculadas em mídias diversas e em espaços como lojas e *shopping centers*, sugerem um padrão ligado a um imaginário fixo e reincidente, que respondem a questões como as propostas pelas educadoras de forma simbólica e estrutural, ou seja, sem reflexão de significação ou de referência no real. Isso pode nos levar a pensar que, a certas proposições educativas ou pedagógicas, assim como a práticas e procedimentos escolares ou familiares, existem respostas prontas que já estão embutidas, de alguma maneira, na pergunta proferida: “Desenhe coisas de meninos e meninas”. “Meninos são diferentes de meninas?” “Meninos são mais ou menos inteligentes que meninas?” “Meninas são mais ou menos habilidosas que meninos?” Corre-se o risco de se perpetuar uma falácia de *Petitio Principii* (BARKER, 1989) em que uma tese que se pretende demonstrar verdadeira na conclusão do argumento, na verdade já faz parte do princípio dessa conclusão, apresentada em uma das premissas iniciais. Essa falácia pode perpassar todo o projeto político-pedagógico escolar, colocando em risco uma proposta crítica e libertária.

Não cremos que as crianças tenham respondido aquilo que fazem, produzem, brincam ou pensam todo o tempo. Cremos mais que elas atendem a uma expectativa das educadoras na intenção de agradá-las e de se sentirem aceitas (ALVES; SOUZA, 2017). Este seria um dos fatores, desde a infância, de reiteração desse padrão de maneira tão emocional, pouco refratária e tão pouco reflexiva.

Figura 1: Desenho de estudantes – coisas de meninos



“Patati, Incrível Hulk, Homem Aranha, Super Homem. Quem me deu foi minha mãe. Na minha casa tem um tanto. Só homem brinca. Quem me disse foi minha mãe.”

(Menino, 2 anos)

Fonte: Dados da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2014.

Figura 2: Desenho de estudantes – coisas de meninas



“Menina gosta de panelinha e colherzinha.”

(Menina, 5 anos)

Fonte: Dados da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2014.

Uma das razões que podem ser levantadas para que isso aconteça seria a reprodução e manutenção de um discurso hegemônico, descentrado dos sujeitos, não dialógico e perpetuador de certas posições de poder que reiteram posições de gênero, mesmo na tentativa de contrastá-las com algo novo (ALVES; SOUZA, 2017). Poderíamos dizer de uma recitação, um mantra, no sentido religioso, que nos induz a um tipo de inconsciência e estupor e nos coloca diretamente nas mãos de um Outro superior e autossuficiente. Nesse transe, assistimos a uma paralisação da subjetividade e a um “engessamento” identitário com promessas de estabilidade e adequação imaginárias através de um arcabouço teórico desenvolvimentista e

personalista, que indica caminhos de inclusão e exclusão, de acordo com o poderio discursivo hegemônico do momento (LOURO, 2004).

Não podemos nos esquecer de que a era tecnológica, principalmente com a revolução das redes sociais, vem cristalizando certas posições pela rapidez e precariedade de dispositivos de reflexão oferecidos por essas mesmas tecnologias. O diálogo preexiste ao aparecimento do ser e continua a existir após sua morte, pois um contínuo atemporal e não espacial, mais que ubíquo, constituiu-se como estrutura rizomática de avatares cristalizadores de posição. Assim, em lojas virtuais, visitaremos alas cor de rosa, para brinquedos de meninas, e alas azuis, para os de meninos, assim como em lojas físicas, binarismos de masculino e feminino para os apps de conversa, fotos binárias, comerciais que reafirmam posições sociais de homens e mulheres e um silenciamento tácito e contínuo para qualquer diversidade.

A preocupação de escolas sobre o uso de banheiros que não sejam generificados escamoteia realidades perversas e violentas de atos que ocorrem cotidianamente nesses banheiros escolares (*bullying*, estupro, violência física, tráfico de drogas, gravidez não planejada, uso de álcool), deslocando a ansiedade para a manutenção de uma ordem que, além de não ser justa, também não é funcional. Outros binarismos também tenderão a ser utilizados como amenizadores dessas ansiedades sociais contemporâneas com estados instáveis e de mudança, como natureza x cultura, normal x patológico, psíquico x material, interno x externo, educado x analfabeto (PERRENOUD, 2000).

O simples uso das cores em situações escolares cotidianas, como rosa para meninas e azul para meninos, reforça binarismos desnecessários (ALVES; SOUZA, 2017). As professoras participantes do Projeto relataram a recusa de meninos em tomar iogurte de morango devido à coloração rosa ou de tomar banho com sabonete dessa cor. Também relataram a crítica de meninas a meninos que insistiam em utilizar lápis cor de rosa. A interferência da família também foi um dado surpreendente nos relatos. Pais que retiram o lápis cor de rosa do estojo de lápis de cor distribuído pela prefeitura no *kit* escolar. Pais que demandam das professoras que não convidem seus filhos a fazer “xixi”, mas que utilizem a palavra “mijar”, mais adequada ao sexo masculino, segundo eles.

James Donald (2000) não percebe os conceitos de subjetividade e

comunidade como fontes isoladas de resistência ao governo, a práticas hegemônicas ou injustiças sociais, mas como produtos das próprias tecnologias governamentais e políticas públicas para se fazerem crer situadas fora do domínio do poder. Ou seja, as estratégias governamentais pós-iluministas agem através da liberdade e das aspirações dos indivíduos, tentando sintonizá-las com seus objetivos políticos. O conceito de sujeito pode manter, mesmo despido de qualquer metafísica, a proteção teórica contra uma completa determinação do estado. No entanto, o “eu” se torna, através de políticas públicas, um efeito colateral da programação governamental, com indivíduos universais e perda dos sujeitos empíricos. O que de certa forma, explicaria por que determinadas políticas e programas estatais não funcionam tão adequadamente quanto gostaríamos na correção das desigualdades.

Se há uma ficção regulatória heteronormativa (MISKOLCI, 2010), o expressivismo se mantém. Assim, as diferenças binárias entre os sexos seriam insuperáveis e restaria uma resistência através de performances subversivas da identificação original. Ao final de *Gender Trouble*, Butler (2003) afirma que configurações culturais de gênero se proliferam e confundem os binarismos de sexo, expondo a sua não naturalidade. Ela afirma que, de modo geral, como o gênero não é um fato dado, ele esconde sua gênese. A concordância coletiva tácita sobre os atos constitutivos de gênero é obscurecida pela produção discriminada e binária de gêneros como construção cultural, mas compelindo os sujeitos, pela mesma concordância, a acreditar em sua necessidade e naturalidade. A questão levantada por Butler (2003) é que o sistema compulsório da heterossexualidade é reproduzido e disfarçado através do cultivo de corpos divididos em sexos com aparência e suporte biológico e com disposição heterossexual naturalizada.

O local privilegiado onde estados trabalharão diretamente o treinamento moral passa a ser, de forma global, a escola e o projeto educacional pelo sistema Saber-Poder (FOUCAULT, 1980) e na disciplina dos corpos (LOURO, 1999). Assim, impreterivelmente, os governos ocidentais modernos lançaram mão, ao longo das décadas, de instrumentos de disciplinas espirituais e pastorais, não só em ambientes confessionais como também em instituições públicas, transportados para as práticas da reflexão ética e autoformação que buscaram, pretensamente, a criação de uma subjetividade controlada. Essa é a maneira como o estado moderno incorporou em

seus dispositivos os antigos modos de disciplinação religiosa, que, originariamente, diziam respeito a áreas de exercício especificamente espirituais para regularizações morais e higienização dos corpos em um mundo que caminhava para o saneamento básico e infraestrutura de suas cidades.

Considerações finais: a diferença como estratégia de aprendizagem

Os binarismos de gênero reduzem as possibilidades de interação social e de escolhas para estudantes e professores. Nossa sociedade tem produzido circunstâncias sociais que expõem nossas crianças e adolescentes a diferentes, mas dramáticas, situações de violência, determinadas por seu gênero, etnia e classe social. É importante discutirmos, o quanto antes, as masculinidades e feminilidades que estão inculcadas nas práticas e nos discursos escolares de forma binária e naturalizada e nos modos de avaliação que podem induzir ao fracasso ou ao abandono escolar, restringindo possibilidades e direitos individuais e coletivos desde o início do processo de escolarização.

Uma aprendizagem de escuta e análise atenta aos fatores que enrijecem a hierarquização e as manifestações de subjetividade ali encontradas através dos problemas, falhas e resistências, pode aumentar a circulação do poder e descentralizar o acesso ao aprendizado e às tomadas de decisão. Uma fluidez maior nas relações e uma menor rigidez em relação aos papéis, assim como uma abertura maior à crítica, podem propiciar uma revelação e aceitação dos indivíduos que compõem a instituição escola, mesmo que essas destoem de uma crença mais geral e do senso comum sobre como devem ser, abrindo-se para uma busca de soluções ou caminhos mais próximos de uma subjetividade social múltipla e cidadã. Uma escuta atenta ao imaginário escolar, colocando-o sempre entre “parênteses” para análise e observação, pode conduzir a práticas mais coerentes.

Os dados apresentados neste trabalho, envolvendo o fracasso escolar em termos da relação de gênero na escola, preocupam e revelam fragilidades em nossas perspectivas pedagógicas e demonstram a necessidade de se tratar a temática dos papéis de gênero seriamente nos meios educacionais, com urgência e medidas práticas. Essas desigualdades, que se iniciam na Educação Infantil,

configuram-se como um fator de violência social com as mais diversas consequências, como nos comprovam as pesquisas citadas.

As escolas regulam o acesso às relações dos discursos em espaços sociais definidos como o acesso ao capital simbólico que garante empregos, poder político e reconhecimento cultural. A aprendizagem escolarizada não traz reflexão ou discussão suficiente sobre a linguagem e os modelos socialmente determinados, providos de prestígios sócio discursivos não transparentes. Esses modelos são de difícil acesso e regulados por quem detém o controle da produção cultural, garantindo visibilidade e nivelamento de uso do poder político pelos interlocutores altamente letrados.

Assim, a proposta das epistemologias de gênero que possam contribuir para a formação de uma nova escola visa a recrutar diferentes “subjetividades” falantes e garantir sua permanência e autonomia através de um caleidoscópio de objetivos, interesses e possibilidades, questionando propostas oficiais distantes da realidade das comunidades atendidas. O que não significa perceber essas diferenças como permanentes e, nem mesmo, tratá-las a partir do discurso dominante, o que poderia levar ao reforço de que noções como “acessibilidade”, “inclusão” e “mobilidade” indicariam que certos grupos ou pessoas possuam um *déficit* natural.

A aprendizagem ocorre em função da atividade, do contexto e da cultura em que essa ocorre. O propósito não é aprender pela fala como representação do ausente, como substituto da participação, de modo periférico, mas aprender o discurso do “agenciamento” que legitime a participação em uma sociedade mais equitativa e justa, a partir da interioridade das demandas locais que produzam políticas públicas possíveis.

Referências

ALVES, Cláudio Eduardo Resende; SOUZA, Magner Miranda de. **Educação para as Relações de Gênero**: eventos de letramento na escola. Curitiba: Ed. CRV, 2017.

BARKER, Stephen. **The Elements of Logic**. 5. ed. [s.l.]: McGraw-Hill, 1989.

BENJAMIN, Walter. Sur le langage en general et sur le langage humain. *In*: BENJAMIN, Walter. **Mythe et violence**. [s.l.]: Denoël-Gonthier, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 2, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARREIRA, Denise. **Informe Brasil – Gênero e Educação**. Ação Educativa. Centro de Referência às vítimas da Violência do Instituto Sedes Sapientiae; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. São Paulo: Ação Educativa, 2011. Edição revista 2013.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, p.247-290. 2004.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim *et al.* A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, Spring 1996. Disponível em: <http://newlearningonline.com/multiliteracies/references/>. Acesso em: 20 maio 2016.

DELEUZE, Gille. **Conversações**. São Paulo: Editora 34 Ltda., 2008.

DELEUZE, Gille. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DONALD, James. **Sentimental Education**: Schooling, Popular Culture and the Regulation of Liberty. London • New York: Ed. V E R S O, 2000.

ELIOT, Lise. **Cérebro Azul ou Rosa**: o impacto das diferenças de gênero na educação. São Paulo: Ed. Penso, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. [s.l.]: Ed. Graal, 1982.

FOUCAULT, Michel. **Power/Knowledge**, London and New York: Ed. C. Gordon, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1991

FOUCAULT, Michel. What is Enlightenment? *In*: RABINOW P. (ed.). **The Foucault**

Reader. New York: Pantheon Books, 1984.

INSTITUTO GLIA. **Projeto Glia de Inclusão Escolar.** Disponível em: <http://www.aprendercrianca.com.br/index.php/instituto-glia>. Acesso em: 20 maio 2016.

LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** São Paulo: Vozes, 2004.

MISKOLCI, Richard (org.). **Marcas da Diferença no Ensino Escolar.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a confrontação da pedagogia moderna.** Tese de doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1993.

PARAISO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 3, p. 388-415, set./dez, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora 2000.

PIAGET, Jean. Criatividade no Mundo Contemporâneo. *In: VASCONCELOS, Mário Sérgio et.al.* (org.). **Criatividade.** São Paulo: Moderna, 2001.

SEVERIENS, Sabine *et al.* **Gender differences in learning styles: a narrative review and quantitative meta-analysis.** Amsterdã: Kluwer Academic Publishers, 1994.

SIGNORINI, I. Esclarecer o ignorante: A concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. **The Especiailist**, v. 15, n. 1 e 2, p. 163-171. São Paulo, 1994.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.