



"ISSO AÍ É  
**RACHISMO!**"

Adriana Alves Silva  
Ana Lúcia Goulart de Faria  
Daniela Finco  
(orgs.)

**FEMINISMO EM ESTADO DE ALERTA  
NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS:**  
TRANSFORMAÇÕES EMANCIPATÓRIAS  
PARA PEDAGOGIAS DESCOLONIZADORAS



***“ISSO AÍ É RACHISMO!”***

**Feminismo em estado de alerta na  
educação das crianças pequenas:**

**transformações emancipatórias  
para pedagogias descolonizadoras**



**Adriana Alves Silva  
Ana Lúcia Goulart de Faria  
Daniela Finco  
(orgs.)**

***“ISSO AÍ É RACHISMO!”***

**Feminismo em estado de alerta na  
educação das crianças pequenas:**

**transformações emancipatórias  
para pedagogias descolonizadoras**



**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Adriana Alves Silva; Ana Lúcia Goulart de Faria; Daniela Finco (Orgs.)**

**“Isso aí é rachismo! Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas: transformações emancipatórias para pedagogias descolonizadoras.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 257p.

ISBN 978-85-7993-722-4

1. Educação das crianças pequenas. 2. Feminismos na educação infantil.  
3. Pedagogia feminista. 4. Pedagogias descolonizadoras. 5. Autores. I.  
Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Andersen Bianchi

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2019

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Prefácio</b>                                                                                                                     | <b>7</b>   |
| Claudia Pereira Vianna                                                                                                              |            |
| <b>Apresentação</b>                                                                                                                 | <b>13</b>  |
| Adriana Alves Silva, Ana Lúcia Goulart de Faria, Daniela Finco                                                                      |            |
| <b>Parte I</b>                                                                                                                      |            |
| <i>"Cada um brinca com o que quiser! Isso aí é rachismo!":</i><br>infâncias, gêneros e sexualidades em debate na Educação Infantil. | <b>25</b>  |
| Sandra Celso de Camargo e Raquel Gonçalves Salgado                                                                                  |            |
| Infância e diálogos feministas: representações das crianças sobre as mulheres na sociedade patriarcal                               | <b>43</b>  |
| Ana Paula Pereira Gomes Gibim                                                                                                       |            |
| Corporalidades de meninas e meninos na Educação Infantil: normatividades e (re)significações de gênero                              | <b>61</b>  |
| Laura Tereza de Sá e Benevides Inoue                                                                                                |            |
| As mulheres não pediram por igualdade? Agora têm que aguentar!": as relações de gênero nos labirintos dos processos educativos      | <b>85</b>  |
| Katia Batista Martins e Claudia Maria Ribeiro                                                                                       |            |
| Literatura infantil antissexista e ressignificações de gênero pelas crianças na Educação Infantil                                   | <b>105</b> |
| Nathalia Chacão Gabriel                                                                                                             |            |
| "Sinto falta de uma menina para acalmar esses garotos": a importância de refletir gênero na educação infantil                       | <b>121</b> |
| Renata Almeida Vieira e Daniela Finco                                                                                               |            |

## **Parte II**

|                                                                                                                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Memórias de uma menina negra: o que podemos aprender sobre relações étnico-raciais?<br>Yvone Costa de Souza                                                    | <b>145</b> |
| As fissuras: masculinidades e feminilidades na construção da docência na educação infantil<br>Peterson Rigatto Silva                                           | <b>159</b> |
| Violência sexual contra meninas: infâncias diante do desamparo em uma sociedade heteropatriarcal<br>Ana Letícia Bonfanti e Aguinaldo Rodrigues Gomes           | <b>179</b> |
| Feminismo radical: transfóbico?<br>Rafaela Cyrino                                                                                                              | <b>203</b> |
| Formas desiguais de engajamento de mulheres militantes.<br>Patricia Vieira Tropa                                                                               | <b>225</b> |
| Feminismos, Interseccionalidades, Divisão Sexual do Trabalho, Maternidade e Creches! Ou quem se lembra das crianças pequenas?<br>Maria Amelia de Almeida Teles | <b>251</b> |

## Prefácio

O livro organizado por Adriana Silva, Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco foca em uma questão histórica e até hoje central: a importância das relações de gênero na educação das crianças pequenas.

Como um processo capilar que envolve desde os significados das masculinidades e feminilidades, até as mais variadas maneiras pelas quais constituímos nossos corpos, nossas identidades e nossos desejos, as relações de gênero nos acompanham desde o nascimento, ou seja, desde a mais tenra infância.

É importante lembrar que todo esse debate nasce no contexto das ações por direitos sociais, na construção do que denominamos cidadania e, no caso específico do gênero, nas lutas por emancipação das mulheres: direito de ser pessoa e não propriedade, consumo ou objeto; de votar; de estudar, ter trabalho remunerado, salários iguais, iguais oportunidades; de ter direito aos mesmos direitos e ter controle e decisão, de forma livre e responsável, sobre tudo que possa envolver sua sexualidade e reprodução. São conquistas coletivas em constante construção que, mesmo reconhecendo sua pluralidade ao longo da história e no momento presente, podemos chamar de feminismo; remete às diferentes raízes da opressão feminina e suas distintas formas de combate com o questionamento do determinismo biológico e do suposto caráter natural das relações sociais entre homens e mulheres e com a denúncia da dominação masculina exercida em uma sociedade fortemente patriarcal tendo entre suas reivindicações o controle das mulheres sobre o próprio corpo.

Nesse processo o movimento feminista soma-se ao movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgêneros (LGBT) e desafiam algumas das estruturas milenares sobre as quais as sociedades foram historicamente construídas: a dominação masculina, a repressão sexual de meninas e mulheres, a heteronormatividade, a patologização a produção das sexualidades que não se encaixam nos padrões heteronormativos.

Trata-se, na verdade, de um longo trajeto de luta, no qual as identidades feministas não são dadas, são conquistas coletivas, criadas e fortalecidas na ação conjunta de movimentos feministas e movimentos de pessoas LGBT. São expressões poderosas de identidade sexual e de enfrentamento das estruturas patriarcais e LGBTfóbicas. A sexualidade torna-se uma questão política com o feminismo e com a militância LGBT. Portanto, o gênero refere-se a um processo de construção de qualquer relação social: dos símbolos culturalmente disponíveis sobre homens/mulheres; das atribuições relativas às masculinidades, feminilidades e sexualidades; das normas que estabelecem as regras nos campos científico, jurídico, educacional; das políticas públicas em geral e das políticas de educação, bem como das instituições sociais como a escola. Como diz Joan Scott (1988) o gênero é a organização social da diferença sexual e não reflete a realidade biológica primeira, mas constrói o sentido dessa realidade. Enquanto categoria analítica capaz de produzir conhecimento histórico é apropriada para apreender a constituição das desigualdades e os conflitos que vão da exclusão de classe ao acesso à informação.

Se o conceito de gênero desafia algumas das estruturas milenares sobre as quais as sociedades foram historicamente construídas, esse processo aproxima-se da própria construção das sexualidades que passam a ser ajustadas por um conjunto de leis, costumes, regras e normas variáveis no tempo e no espaço e sofrem as mesmas determinações das relações de gênero. O gênero é um caminho para compreender as distintas e complexas dimensões do humano e os saberes produzidos sobre as sexualidades nunca são neutros e sim resultantes de tensões e contradições sociais, próprias das históricas tentativas de regulação dos corpos e normatização do sexo (BUTLER, 1990).

A perspectiva de gênero foi contemplada na Educação Infantil quando o apoio ao cumprimento das atribuições parentais de cuidado das crianças tornou-se uma questão pública e quando a mulher – mãe e dona-de-casa – teve garantido pela Constituição um número de vagas para creches e pré-escolas a ser oferecido pelo Estado igual ao número de crianças da mesma faixa etária, mesmo que as vagas não fossem totalmente preenchidas. A expansão da Educação Infantil como a primeira fase da Educação Básica significou

ao mesmo tempo a ampliação da cidadania e tornou-se um marco na história da construção social desse novo sujeito de direitos: a criança pequena. A partir da década de 1990 pôde-se notar uma preocupação com a formação de educadoras desta área, que era composta por uma maioria de educadoras leigas, sem preparo mínimo para atuar. A concepção de que as mulheres são, por natureza, capazes de educar e cuidar de crianças pequenas reforçou os baixos investimentos públicos ou até mesmo a ausência de políticas amplas de formação inicial e em serviço; serviu de alibi para o reforço da educação infantil como locus de trabalho feminino voluntário ou mal remunerado.

Assim, a reflexão sobre a relação entre educação da infância e relações de gênero se alia a uma política de Educação Infantil que ora ressalta a neutralidade, ora mostra sensibilidade quanto à construção da igualdade de gênero. Essa realidade indica uma trajetória tortuosa na qual o direito da maternidade como uma função social convive com um orçamento irrisório para o atendimento das crianças ou para a remuneração e formação de profissionais na área, constituída por maioria absoluta de mulheres.

O cenário educacional associado ao contexto político atual resulta hoje no acirramento dessa histórica disputa pelo direito à educação de crianças pequenas. Ao avanço de algumas iniciativas correspondeu uma forte reação, com vistas a barrar ou fazer retroceder as transformações promovidas pelas políticas direcionadas à garantia e/ou ampliação dos direitos. Políticas que em diversos aspectos contestaram valores morais tradicionais que hoje, ainda mais, orientam a ação do Estado e de suas instituições, entre elas a educação pública.

As disputas específicas sobre as relações de gênero e a produção de múltiplas sexualidades no campo educacional inseriram-se, por um lado, em um confronto mais amplo em torno dos direitos de mulheres e pessoas LGBT e, por outro, tornaram-se ponto de convergência de enfrentamentos político-partidários e de disputas eleitorais.

Em um esforço de reconstrução dessa história, Sônia Correa (2018) localiza a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento (CIPD) – realizada em setembro de 1994 e conhecida como Conferência do Cairo – e a IV Conferência Mundial sobre a Mulher: Igualdade, Desenvolvimento e Paz – organizada pelas

Nações Unidas em Pequim no ano de 1995 –, como marcos de acirrados debates nos quais o gênero foi campo de combate.

A Conferência do Cairo foi responsável pela explicitação dos direitos reprodutivos, bem como o direito à informação e suporte necessários para essa decisão. E em seguida a IV Conferência Mundial sobre a Mulher foi palco de um intenso debate sobre os direitos sexuais, ou seja, o direito de viver a própria sexualidade e a reprodução livre de discriminação, coerção ou violência. Em ambas as conferências o Vaticano tentou impedir, em vão, a utilização dos termos gênero ou “famílias” no plural opondo-se à agenda feminista e fazendo frente aos movimentos em defesa dos direitos reprodutivos e sexuais das mulheres. Setores mais conservadores da Santa Sé tomaram como ponto de partida a crítica das teorias feministas, criando um contra discurso teológico que acusa organismos internacionais, entre eles a Organização das Nações Unidas (ONU), de difundir um discurso antigênero.

Coloca-se então a pergunta fulcral que esse livro ora problematiza e ora procura responder: o que a criança, especialmente a criança pequena, tem a ver com feminismo, emancipação das mulheres, luta LGBT, patriarcado, gênero?

É nesse terreno que as autoras e autores aqui reunidos nos conduzem com maestria na análise das múltiplas faces da intersecção entre os estudos de gênero, as teorias feministas e a educação de crianças de 0 a 6 anos no espaço da Educação Infantil em creches e pré-escolas.

O próprio título já explicita a crítica veemente às divisões binárias de gênero feita por uma menina ao se referir às separações entre meninos e meninas no contexto da Educação Infantil como “rachismo”, “um mundo rachado, dicotomizado”.

O livro é fruto de um longo trajeto de pesquisas e reúne reflexões que nos mostram os meandros da insistente permanência das desigualdades de gênero, articuladas às dimensões étnico raciais, etárias e de classe presentes no desenho da educação das crianças pequenas. Em uma sociedade que já reflete tantos ganhos das lutas feministas, das demandas advindas do movimento LGBT e da produção de estudos e investigações sobre o tema, o controle dos corpos ainda se apresenta firme, mesmo que muitas vezes sutil.

Mas as ponderações trazidas pelos vários capítulos deste livro contribuem com análises capazes de apreender as contradições, os avanços e os recuos desse processo. A crítica afiada não embaça o olhar apurado para o longo processo de confrontação de práticas de resistência às diferentes formas de opressão das crianças pequenas.

Logo no início, os capítulos que compõem a primeira parte do livro demonstram as tensões que caracterizam o processo de atribuição de significados dados pelas crianças aos símbolos e às tentativas de normatização binária dos corpos, das masculinidades e das feminilidades. As normatividades de gênero são problematizadas pelas crianças em sutis questionamentos das cores, dos adornos, das brincadeiras, dos personagens dos contos de fada, da padronização do trabalho doméstico e das famílias que são socialmente consideradas “estruturadas”; abalando a força e a permanência de um padrão androcêntrico e heteronormativo chancelado por nossa sociedade.

Desde a mais tenra idade meninas e meninos são foco da produção das desigualdades, mas também se mostram como sujeitos de resistência capilar na produção de novos sentidos para os discursos sobre gênero e sexualidade nas histórias e brincadeiras infantis; para a compreensão da divisão sexual do trabalho e de como suas famílias podem ser plurais.

O livro reforça o estado de alerta necessário para o fato de que a educação das crianças pequenas revela um longo processo de proibições não só para as crianças como também para as mulheres e mães. Essa trajetória indica ainda disputas e contestações de regras e normas que restringem direitos e disciplinam corpos desde seu nascimento. Trata-se de um desafio a ser enfrentado pelos espaços de Educação Infantil; sem esquecer do desafio posto para a formação docente e a urgente reflexão sobre o enfrentamento das questões de gênero nas práticas pedagógicas.

A segunda parte do livro envereda um pouco mais pelas questões das desigualdades sociais, trazendo temas como a luta feminista e o enfrentamento da violência sexual contra meninas, do racismo, da transfobia. Aqui as abordagens percorrem desde os inquéritos policiais de violação sexual contra meninas até o trabalho militante de mulheres sindicalizadas, feministas e dispostas a

denunciar as imposições de poder que perpassam as questões de gênero em nossa sociedade.

Assim, o livro em tela elucida o modo como essas relações atravessam o conteúdo e as práticas pedagógicas da educação na pequena infância. A apreensão cuidadosa das contradições faz com que a análise escape de polarizações apressadas. Muito pelo contrário, seus capítulos revelam processos de acomodação, negociação e resistência. De tal modo que o lugar do gênero e da produção das sexualidades é um objeto de permanente disputa e de interrogação das distintas influências que procuram impedir o uso do gênero com o incentivo de uma verdadeira cruzada antigênero ou que podem ressaltar a importância desse uso na educação em geral e das crianças pequenas.

Finalizada a leitura deste livro, fica para mim evidente sua significativa contribuição para a educação brasileira.

Boa leitura!

Cláudia Vianna  
Profa. Associada Sênior  
Faculdade de Educação  
Universidade de São Paulo

## Referências

- BUTLER, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York; London: Routledge; Chapman & Hall, 1990.
- CORRÊA, Sônia. A “política do gênero”: um comentário genealógico. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 53, e185301, 2018.
- SCOTT, Joan W. *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press, 1988.

## Apresentação

Vivemos hoje sérios ataques políticos-ideológicos, com muitos retrocessos no campo dos Direitos Humanos. Isso reforça a necessidade urgente de uma discussão feminista, aliando a teoria e a prática, nos deixando em estado de alerta. Este livro faz a interlocução entre os estudos da infância e os estudos feministas e pretende suscitar reflexões sobre as infâncias e as relações de gênero, étnico raciais, de classe e relações etárias partindo do pressuposto que o espaço da educação infantil em creches é lugar de afirmação das diferenças e um terreno fértil também de eliminação das desigualdades. Se, durante muito tempo, as questões das diferenças e desigualdades, do respeito e valorização da diversidade ficaram fora dos debates sobre educação, hoje são temas centrais e contemporâneas, preocupações e foco de diversas pesquisas.

Este livro parte de experiências e apresenta algumas pesquisas, dentre elas algumas que foram discutidas no Simpósio Temático 34 do 11º Seminário Internacional Fazendo Gênero, realizado em Florianópolis em agosto de 2017, intitulado: *Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas: deslocamentos, transformações e conexões emancipatórias para pedagogias descolonizadoras*. Trata-se de reflexões que articulam Estudos de gênero, Teorias Feministas e a educação de crianças pequenas na esfera pública, na Educação Infantil em creches e pré-escolas, assim como abordagens teóricas dos estudos feministas, enfatizando a interseccionalidade entre gênero, raça, idade e classe social, demarcando o impacto na educação das crianças pequenas de 0 a 6 anos, alertando para os retrocessos e desafios frente às perdas de direitos conquistados.

Desde 2010, com a 8ª. edição do Fazendo Gênero, nos comprometemos com a desafiadora tarefa de construir dentro do Seminário Internacional Fazendo gênero, um importante espaço para socialização de pesquisas no campo de Estudos de Gênero, Estudos

Feministas com a interlocução com os estudos do campo da Educação Infantil. Há quase 10 anos de debates e discussões, a temática do nosso último Simpósio Temático no Fazendo Gênero, em 2017, destacou como a docência que vem sendo inventada na educação infantil é marcada por uma positividade da sua feminilização histórica, como revelou a pesquisa da saudosa Ana Beatriz Cerisara, há mais de 20 anos, nas complexas tramas da maternagem e dos preconceitos nas relações de educação e cuidado, presentes na divisão sexual do trabalho com contradições e possibilidades, discussão que também permeia os textos apresentados nesta coletânea.

A creche como espaço educativo de origem na luta feminista e a pré-escola não antecipadora da escolarização fundamental, somente a partir da LDB/1996, constituem-se no Brasil como primeira etapa da educação básica e nestes 25 anos vêm se consolidando no campo educacional articulando pesquisa, políticas e práticas culturais e pedagógicas. Assim, a partir da perspectiva feminista e com as lentes de gênero como importante ferramenta de análise da realidade, este livro traz também outras pesquisas e artigos que dão visibilidade as lutas feministas e a necessidade de descolonização de todas as relações de poder na educação desde a pequena infância.

O livro fomenta um debate urgente, emergente e problematiza como as sociedades ocidentais fixaram as características do masculino e feminino com base nos aspectos biológicos, instituindo a heteronormatividade, prevendo desde a infância comportamentos, atividades e funções que são naturalizadas para as mulheres, homens, meninas e meninos. Os tempos sombrios que vivemos na atualidade de um governo ultraconservador reacionário nos impõe grandes desafios, como o de revelar os espaços educativos de creches, pré-escolas e os anos iniciais escolares como territórios da infância em potência, lugares de resistência, de emancipação quanto às diferentes formas de discriminação e opressão que permeiam as práticas pedagógicas.

A materialização deste livro é resultado do esforço independente e compromisso coletivo para a divulgação científica, com a intencionalidade de publicar como ato político, que nos tempos atuais carrega a potencialidade de resistências, possibilidades de

continuidade e refinamento das pesquisas nestes campos de estudos, para a construção de pedagogias emancipatórias e descolonizadoras.

A seguir apresentamos o livro, que foi organizado em duas partes. A primeira apresenta pesquisas realizadas com crianças, em diferentes espaços como creches, pré-escolas e brinquedotecas, revelando o que as crianças pensam sobre as relações de gênero. A segunda parte do livro apresenta pesquisas e processos de reflexão abordando questões relacionadas às desigualdades sociais e às lutas feministas como, o racismo e a formação de professoras na creche, a divisão sexual do trabalho, a militância das mulheres, e a violência sexual contra meninas. Da teoria feminista radical as questões como as masculinidades e a complexidade da docência na Educação Infantil.

Iniciando a primeira parte do livro, temos o texto que lhe dá o título escrito por Sandra Celso de Camargo e Raquel Gonçalves Salgado, **"Cada um brinca com o que quiser! Isso aí é rachismo!": infâncias, gêneros e sexualidades em debate na Educação Infantil**, que poeticamente nos convida a ficarmos com “a pureza da resposta das crianças”<sup>1</sup>, salientando a importante reflexão das autoras ao destacar que no momento atual, em que a Ministra da pasta de Mulheres, Família e Direitos Humanos alega que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa” e declara que, a partir de agora, meninos serão vistos como príncipes e meninas como princesas, o texto aposta nas crianças estrangeiras, transgressoras, inventivas e para representá-las, as autoras fecharam com a Cinderela, uma vez que esse apelido de princesa foi escolhido por uma das meninas da pesquisa e com precisão, diante da pergunta: “Qual apelido você quer?” Ela respondeu: “Sou a Cinderela”. Mas as autoras salientam que a Cinderela, em suas brincadeiras, foi a “Anabelle – uma boneca zumbi do mal”, foi a “Arlequina do bem”, foi mãe, empregada doméstica, esposa, dona de hotel, foi filha, cachorro, promotor de festas, organizou o grupo, sugeriu brincadeiras, escutou as/os colegas, resolveu conflitos. Enfatizando que o lugar de “princesa” é pequeno demais para as Cinderelas do mundo real.

---

<sup>1</sup> Trecho retirado da música “O que é, o que é?”, de Gonzaguinha (1982).

Em seguida temos o capítulo de Ana Paula Pereira Gomes Gibim, **Infância e diálogos feministas: representações das crianças sobre as mulheres na sociedade patriarcal**, que busca construir um olhar para as infâncias e para as crianças a partir das proposições feministas, discutindo o peso do patriarcado nas relações entre adultos e crianças. Apresenta alguns resultados da pesquisa de mestrado que buscou compreender as representações das crianças sobre as relações de gênero e intrafamiliares, em uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de São Paulo. Evidencia as representações que as crianças trazem, em suas falas e desenhos, sobre as experiências de gênero que vivenciam. Traz como foco da discussão a atuação das mulheres na sociedade, apresenta as representações e referências que as crianças constroem sobre os diferentes arranjos familiares, sobre a divisão sexual do trabalho, e suas representações ligadas aos papéis parentais, refletindo sobre o sistema patriarcal da sociedade brasileira, baseado numa lógica opressora. Os diálogos e questionamentos nos revelam que as crianças pequenas não estão alheias às relações desiguais de gênero.

O capítulo de Laura Tereza de Sá e Benevides Inoue, **Corporalidades de meninas e meninos na Educação Infantil: normatividades e (re)significações de gênero**, problematiza o processo de construção social dos corpos de meninas e meninos na Educação Infantil, buscando identificar as normatividades de gênero e as formas que as crianças as ressignificam. Tem como referência uma pesquisa de mestrado realizada com crianças de cinco anos de idade numa Escola Municipal de Educação Infantil do município de São Paulo, e questiona como o “ser menina” e “ser menino” marca as corporalidades das crianças na Educação Infantil? No texto, aponta-se que nossa sociedade tem seus alicerces, suas estruturas sociais, embasadas pelas violentas relações do patriarcado, do colonialismo e do capitalismo e que, desta forma, tais construções sociais fazem parte das relações das crianças pequenas. Assim, ao olhar para os corpos das meninas e meninos, compreendemos que a construção das corporalidades é um processo contínuo, construído ao longo da vida e marcado por suas inserções sociais, culturais e políticas. A pesquisa destaca que a diversidade de formas de estar no mundo faz parte das vivências das crianças desde a pequena infância, e que se expressa em corporalidades que por vezes extrapolam as dicotomias

e normatividades impostas pela sociedade patriarcal, colonizadora e capitalista.

O capítulo de Katia Batista Martins e Claudia Maria Ribeiro, **“As mulheres não pediram por igualdade? Agora têm que aguentar!”: as relações de gênero nos labirintos dos processos educativos**, apresenta um recorte de uma pesquisa de mestrado que investigou os processos educativos com crianças, desencadeados numa brinquedoteca no sul de Minas Gerais, com foco nas relações de gênero e sexualidades imbricadas nos brincar. Ao trazer como foco as conquistas das lutas feministas, problematiza questões sobre as atividades domésticas, como o preparo das refeições, cuidado das/os filhas/os, sobre o trabalho remunerado, as diferentes profissões e cargos ocupados, as desigualdades salariais e também sobre as desigualdades no controle da vivência das sexualidades, que são abordadas nos discursos das educadoras e nas brincadeiras das crianças. Denuncia expressões de concepções de gênero ainda arraigadas na práxis tradicional, numa perspectiva que carrega marcas de controle e disciplinamento dos corpos, permeando as relações entre as adultas e crianças. E alerta para as possibilidades de “sair do enquadramento e pensar fora da caixa”, de pensarmos e permitirmos a transitoriedade pelos “espaços das impossibilidades”, com novos arranjos nos quais as crianças sejam livres para expressar, descobrir com todos os seus sentidos e reinventar-se.

O capítulo de Nathalia Chacão Gabriel, **Literatura infantil antissexista e ressignificações de gênero pelas crianças na Educação Infantil**. Apresenta alguns resultados da pesquisa de mestrado realizada com meninas e meninos de uma instituição de educação infantil de Guarulhos – SP, que escutou o que as crianças pensam sobre as formas de masculinidades, feminilidades, trabalho doméstico, os cuidados com o corpo, namoro, casamento e família. Analisa as questões de gênero a partir da mediação de literatura infantil, buscando problematizar como as meninas e os meninos aprendem o que é ser mulher e o que é ser homem em nossa sociedade, como aprendem o significado das masculinidades e das feminilidades e suas relações de poder. Reflete sobre os processos das normatizações de gênero e a significação e ressignificação dessas pelas próprias crianças. A partir da problematização das diferenças e

desigualdades de gênero de nossa sociedade, a partir das representações de gênero das crianças, revelam como meninas e meninos estão participando dos processos de mudanças sociais.

Para fechar a primeira parte do livro o capítulo de Renata Almeida Vieira e Daniela Finco, ***“Sinto falta de uma menina para acalmar esses garotos”: a importância de refletir gênero na educação infantil***, alerta para o processo de educação dos meninos apontando para a lacuna de gênero na formação docente. A discussão tem como foco os resultados de pesquisa de Conclusão de Curso de Pedagogia, que problematiza o processo de educação e socialização dos meninos pequenos na Educação Infantil. Apresenta como as questões de gênero estão presentes no cotidiano de uma turma de crianças composta por meninos de 2 a 3 anos de idade, em uma instituição de Educação Infantil no município de São Paulo. Quais expectativas de gênero estão presentes na educação dos meninos? Quais oportunidades estão sendo oferecidas para os meninos na rotina educativa dentro da pré-escola? Quais as concepções de masculinidades presentes neste processo? Aponta para as concepções de gênero nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, estão permeadas por uma visão misógina e fortemente apoiada em uma ‘masculinidade hegemônica’, ligada a um padrão heteronormativo, viril, relacionado com a força física e o uso da racionalidade em detrimento das emoções e da afetividade. Destaca para a importância de uma educação feminista desde a pequena infância e reforça para a necessidade da construção de planos de trabalho com as famílias, escolas, instituições do sistema de formação integrada. Salienta para a construção de um processo de Educação para promoção da Igualdade de gênero na Infância, envolvendo aqueles que têm a responsabilidade pela educação (pais, mães, professores, professoras etc.) sobre as experiências relacionadas aos papéis de gênero e relações de gênero das crianças.

A segunda parte inicia com as contribuições de Yvone Costa de Souza, ***Memórias de uma menina negra: o que podemos aprender sobre relações étnico-raciais?*** que tem como tema principal as relações étnico-raciais e sua interlocução com a formação docente em educação infantil. Tais discussões dialogam com as relações de gênero, em especial no que se refere à construção das feminilidades

desde a mais tenra infância, tendo como inspiração e referência as vivências da autora como uma menina/mulher negra, que ao longo da vida sofreu/sofre inúmeras práticas racistas. Posteriormente, as experiências adquiridas nas práticas educacionais vivenciadas ao longo da trajetória profissional, como assistente social da Creche da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e coordenadora do “Curso de Desenvolvimento Profissional para Educadores Infantis”, atuação em frentes e esferas de trabalho, possibilitaram desenvolver uma reflexão complexa e profunda sobre o cotidiano da Educação Infantil, enfocando questões como racismo e preconceito, apresentando possibilidades de abordar essas questões junto às crianças.

Em seguida temos o capítulo escrito por Peterson Rigato da Silva que problematiza **As fissuras: masculinidades e feminilidades na construção da docência na educação infantil** e traz para o debate a participação de homens professores na Educação Infantil. Após 5 anos da sua pesquisa de mestrado, revela que a discussão sobre o tema não se esgota e, portanto, provoca novas inquietações frente ao cenário atual que vivemos, com a força da normatização dos papéis para meninos e meninas, articulando as discussões de gênero e sexualidade na pequena infância. Como pensar a docência masculina nos espaços das creches e pré-escolas, onde as relações de poder reproduzem e naturalizam as desigualdades de gênero? Por que a docência masculina na educação infantil ainda causa tanto estranhamento? Se as marcas do machismo estão presentes na sociedade, como será que elas se apresentam na docência com as crianças pequenas nos espaços das pré-escolas? Aponta para que a articulação entre os Estudos de Gênero, Estudos Feministas e a Sociologia da Infância podem ajudar a pensar na desconstrução de um sistema de reprodução do machismo em nossa sociedade capitalista, como enfrentamento das práticas de opressão e desigualdades de gênero.

Na sequência, Ana Letícia Bonfanti e Aguinaldo Rodrigues Gomes abordam a **Violência sexual contra meninas: infâncias diante do desamparo em uma sociedade heteropatriarcal** tendo como estratégia para desvelar este fenômeno a busca em sua materialidade na análise de 20 inquéritos policiais de violação sexual contra meninas instaurados em uma Delegacia Especializada de Defesa da Mulher,

Criança, Adolescente e Idoso, no período de 2010 a 2017, destacando quais são as concepções de gênero e de infância que colocam em funcionamento o dispositivo da sexualidade e norteiam tais atos de violência sexual, utilizando a expressão “concepções de gênero” compreendendo-a como as representações, ideias, crenças, ditos e não-ditos sobre gênero presentes na documentação analisada. Destacam que historicamente, os corpos da mulher e da menina são objetificados pelos homens, o lugar privilegiado na gramática sexual é a do homem penetrador. Uma linguagem hegemônica que afirma, a todo tempo, isto é um homem! Homem penetra, homem violenta, homem estupra. Portanto, nesta matriz heteronormativa, cisgênera e sexista vigente, alguns corpos são lidos como abjetos e não humanos. Evidenciando os perversos limites da proteção que perpassam as relações de gênero e idade: pois nos instiga a reflexão de quem são as meninas protegidas em uma “machocracia”<sup>2</sup>? Diante dos depoimentos das meninas, analisados na pesquisa, a concepção de proteção não se sustenta, porque são os próprios familiares e as próprias instituições que as violentam e também as silenciam. Quem é mais importante em uma democracia capitalista patriarcal? O homem que abusa, mas é o provedor? Ou a menina? Enfim, o artigo nos provoca a refletirmos para quem são os direitos humanos em tempos de ideologia de gênero e retrocessos políticos.

A discussão de Rafaela Cyrino, **Feminismo radical: transfóbico?** se propõe a investigar o processo de associação entre feminismo radical e transfobia e a consequente atribuição da denominação TERF's (feministas radicais trans-excludentes) a autoras/militantes desta corrente feminista. Mesmo considerando as particularidades e diferenças entre as autoras do chamado “feminismo radical”, a autora ressalta que no presente artigo interessa identificar os aspectos fundantes que caracterizam esta corrente feminista, estruturada em torno da construção de um feminismo revolucionário que busque localizar a raiz (origem) da opressão das mulheres, com o

---

<sup>2</sup> Conforme Galindo (2019) a “machocracia” é uma forma de governo baseado no machismo cultural e político e fundamenta as relações entre o masculino e feminino na sociedade. Para além das violências de gênero cometidas contra as mulheres, a “machocracia” regula todo o funcionamento da vida política e social. Em uma machocracia, a lógica machista não é apenas uma forma de opressão e violência, mas é uma maneira de governar a sociedade.

propósito de extirpá-la. Ser feminista radical é, portanto, antes de mais nada, guiar-se por uma práxis revolucionária em que a identificação das raízes da opressão constitui-se em um momento fundamental do processo revolucionário visando destruir as bases do sistema que sustenta a opressão das mulheres.

No capítulo de Patrícia Vieira Tropa, **Formas desiguais de engajamento de mulheres militantes**, a autora propõe analisar o engajamento de mulheres militantes no sindicalismo no Brasil, evidenciando as contradições nos processos de ocupação dos espaços políticos e as reproduções das relações desiguais. Apresenta pesquisas que revelam que militantes do sexo feminino se inserem nas diretorias das entidades sindicais em menor proporção que os militantes do sexo masculino, mesmo quando representam categorias profissionais e setores de atividade predominantemente femininos. Destacando o modo como militantes se engajam nas direções sindicais – as condições materiais concretas para o desenvolvimento do trabalho sindical - certamente impacta em suas práticas, orientações e, inclusive, nas eventuais conquistas.

Para finalizar, temos as reflexões de Maria Amelia de Almeida Teles, **Feminismos, Interseccionalidades, Divisão Sexual do Trabalho, Maternidade e Creches! Ou Quem se lembra das crianças pequenas?**, abordando como os feminismos incorporam aspirações de mulheres no mundo inteiro, ao denunciar a injusta e desigual sobrecarga de trabalho que estas enfrentam, no cotidiano, por serem responsáveis pelos cuidados com a casa, os afazeres domésticos e demais tarefas. Traz reflexões sobre a interseccionalidade e a divisão sexual/racial do trabalho como uma construção histórica que se adapta às imposições do poder econômico dominante e, por isso, atende satisfatoriamente aos interesses do sistema capitalista na ânsia de auferir, cada vez mais, maiores lucros. Destaca que, se a divisão sexual do trabalho exerce impacto na vida de todas nós mulheres, a divisão racial do trabalho impacta de maneira negativa a cidadania e a inclusão das mulheres negras e indígenas na vida social, econômica e política. A autora, militante histórica do movimento feminista salienta que as mulheres e suas famílias, para se manterem no mercado de trabalho, devem também atuar nas ações culturais e políticas, nas atividades

pedagógicas e econômicas no âmbito da conquista de direitos, na luta pelo direito à creche e a educação infantil.

Desse modo a proposta deste livro é justamente a de dar prosseguimento ao longo trajeto de pesquisas, vivências e resistências voltadas para a organização da produção e do debate acadêmico sobre as temáticas de gênero no âmbito da Educação Infantil, primeira etapa da educação básica e contribuir para o desafio de difundir uma cultura de igualdade através da integração da perspectiva de gênero e feminista, nas estratégias de educação da pequena infância.

*As organizadoras.*

# Parte I



# **“Cada um brinca com o que quiser! Isso aí é rachismo!”: infâncias, gêneros e sexualidades em debate na Educação Infantil**

Sandra Celso de Camargo  
Raquel Gonçalves Salgado

## **Introdução**

Discutir e problematizar, nas instituições de Educação Infantil, as relações de poder que são produtoras de desigualdades, nas quais se sustentam hierarquias de gênero, demarcando masculinidades e feminilidades ensinadas e aprendidas desde a infância, tem se tornado imprescindível. Diante dos mais recentes levantes do conservadorismo em nossa sociedade, com o claro propósito de aniquilar as diferenças, tanto no campo do debate social quanto da vida política e subjetiva, é preciso criar resistências e produzir espaços onde essas diferenças ganhem visibilidades. A defesa pela existência e validade de uma única infância é um dos motes desses movimentos conservadores, visto que é essa infância modelar em torno da qual o Estado brasileiro atual proclama proteção. Trata-se de uma “criança ideal-típica”, signo de uma infância paradigmática, para a qual converge um conjunto de discursos, afetos, saberes e práticas sociais com vistas a produzir uma inteligibilidade, que se esforça em apagar as condições sociais das crianças, nas diferenças marcadas por classe social, raça, gênero, espaços e tempos (BURMAN, 2008).

O mote deste texto é pôr em discussão as relações de gênero nos modos como crianças e professoras compartilham o ambiente da brinquedoteca de uma instituição de Educação Infantil, da rede pública de ensino do município de Rondonópolis, Mato Grosso, bem como os sentidos que produzem sobre as experiências

compartilhadas nesse espaço educativo<sup>1</sup>. Tais discussões ancoram-se, basicamente, nos estudos feministas, com ênfase na perspectiva interseccional, em que gênero, raça, sexualidade, classe social e idade atuam como marcadores sociais de diferenças na configuração de modos distintos de opressões e resistências.

Participam da pesquisa 22 crianças, de cinco anos, do 2º agrupamento do II Ciclo da Educação Infantil, 19 professoras, duas coordenadoras pedagógicas e a diretora da instituição. A pesquisa intervenção é o desenho metodológico que dá vida à produção discursiva das crianças e das professoras, em diálogos com a pesquisadora, nas observações participantes, nas entrevistas e nas rodas de conversa. Nessa abordagem, a alteridade entre adultos (professoras e pesquisadora) e crianças é o viés das indagações, que tanto se dão no plano da produção teórica, em que as vozes das crianças não são objetos de análise estanques e distantes dos conceitos discutidos pela pesquisadora, quanto no plano das relações vividas na pesquisa, nas quais os discursos das crianças interpelam os adultos nos seus modos de pensá-las (CASTRO, 2008). Abalar as desigualdades estruturais entre adultos e crianças, fortemente marcadas por uma concepção adultocêntrica hegemônica, é um dos grandes desafios dessa postura metodológica.

Com base nos aportes teóricos de Michel Foucault (1996), debruçamo-nos sobre os discursos das crianças e das professoras com foco em seus efeitos de produção de verdade, daquilo que nos é dado a ver, mas também em seus efeitos dissonantes, que contestam o que aparece como regular e normativo. Destacam-se, nessas análises, os discursos que validam a infância como momento de prevenção e correção para que os desvios que se afastam do telos do adulto ideal não ocorram; e os discursos de controle e conserto dos corpos das crianças, que, fincados numa matriz de inteligibilidade da infância, produzem a ideia da inviabilidade da sexualidade nas vidas das crianças. Nota-se, ainda, que discursos do desenvolvimento, ancorados na heteronormatividade, são reiterados na instituição de Educação Infantil, tornando-a espaço de controle dos corpos de

---

<sup>1</sup> As discussões aqui em tela partem de uma pesquisa de mestrado, vinculada ao grupo de pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea” (GEIJC), pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), do Câmpus de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

meninas e meninos, manifesto nas demarcações de suas experiências, objetos, brinquedos, brincadeiras, mas, ao mesmo tempo, são contestados ao abrirem-se brechas para resistências e transgressões.

### **Infância cindida: primeiro as meninas, depois os meninos**

Na perspectiva do desenvolvimento contínuo, a infância é a temporalidade na qual o motor do progresso mais impulsiona em direção ao futuro da vida adulta, ao *telos* que abriga uma identidade marcada pela coerência e autossuficiência. Nesse curso da vida, desenvolver-se requer seguir o roteiro inspirado na moralidade da racionalidade liberal, organizadora de um conjunto de normas para a vida, que constitui um regime de inteligibilidade que sela formas de reconhecimento social, bem como os seus avessos. Judith Butler (2016) discute como esse regime de inteligibilidade, ao reunir um conjunto de normas historicamente produzidas, tem o efeito de fundar uma “verdade de si”. Dentre essas normas, estão saberes, como a psicologia, a pedagogia e a medicina, que respaldam as bases ontológicas do reconhecimento social. Sob o regime desses estatutos, gênero, sexualidade, raça, classe social, perfeição, saúde, produtividade e felicidade validam-se como inteligíveis, marcando tanto a normalidade quanto a abjeção.

Sabe-se muito bem que as instituições de Educação Infantil são espaços de convivência com os/as outros/as, entendidos/as e assumidos/as em suas mais singulares diferenças: gêneros, classes sociais, religiões, raças, configurações familiares distintas. São, portanto, espaços múltiplos em possibilidades de interações. Entretanto, as práticas que se esforçam em silenciar essas diferenças têm, também, suas forças e acionam os escrutínios que demarcam corpos e educam meninas e meninos dentro dos regimes de inteligibilidade das normas que validam o *telos* da feminilidade e da masculinidade coerentes e sem equívocos na relação com o seu corpo, a sua natureza, o seu desejo previsto.

Espaço-tempo da inocência, a infância, na condição de origem, é o não-lugar na lógica do desenvolvimento movido pelo progresso, assumindo identidade apenas quando se torna viável como o alvo dos investimentos e das expectativas sociais. Os corpos infantis que não

se curvam a esses investimentos e expectativas são, desde pequeninos, monstruosos, anormais, deficientes. Carregam o estigma da abjeção, considerado, para Butler (2015), como o avesso da norma e, ao mesmo tempo, o seu elemento constitutivo, o seu repúdio fundacional. A norma do desenvolvimento sacraliza uma única forma de ser criança, que, como assinala Erica Burman (2008), se efetiva sob a imagem da “criança ideal-típica”. As instituições de Educação Infantil buscam prevenir e corrigir o que escapa da norma, o que se afasta dessa criança ideal-típica. Assim, os corpos infantis tornam-se passíveis de consertos, acionados mediante qualquer predição de que o abjeto possa acontecer.

A partir do momento em que são atravessados e transgredidos os lugares fixados e delimitados, onde meninas e meninos devem se situar, a criança torna-se o foco da vigilância, suas brincadeiras e brinquedos passam pelo exame atento e detido da ronda dos adultos, e seu corpo, o objeto de correção. A heteronormatividade, nesse jogo de mobilização das normas, é o que deve ser protegido, já que, como esclarece Butler (2016), consiste em um dos dispositivos de poder que estabelecem a matriz de inteligibilidade da vida e do sujeito guiada pela racionalidade ocidental colonizadora. Paul Beatriz Preciado (2013) alude a essa proteção das normas de gênero e sexualidade em detrimento dos direitos das crianças e dos jovens.

O que meu pai e minha mãe protegiam não eram os meus direitos de criança, mas as normas sexuais e de gênero que haviam sido inculcadas dolorosamente neles mesmos, por um sistema educativo e social que punia toda forma de dissidência com a ameaça, a intimidação, o castigo e a morte. Tinha um pai e uma mãe, mas nenhum dos dois podia proteger meu direito à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade. (PRECIADO, 2013, p. 98-99).

Preciado (2013) visibiliza uma polícia de gênero que vigia o berço, à espreita das crianças nascituras, ditando a demarcação das diferenças para as meninas e para os meninos, de modo a ignorar qualquer outra forma de ser/existir que não siga os padrões normativos.

As subjetividades não conformes a essa matriz heteronormativa são classificadas como falhas do desenvolvimento porque destoam de normas de gênero e sexualidade que subalternizam

masculinidades e feminilidades dissidentes que ousam borrar a fronteira rígida das normas.

O discurso da identidade de gênero, sustentada por gêneros inteligíveis alinhados à correspondência biunívoca sexo-gênero-desejo e pela coerência e unicidade conferidas pela demarcação binária, sustenta-se na noção de um corpo sexuado pela natureza (BUTLER, 2016). Meninas e meninos são, portanto, definidos pelos seus corpos femininos ou masculinos. Porém, para Butler (2016), o gênero não se resume à produção de seus efeitos substantivos, que lhe dão caráter de essência, mas se faz e refaz mediante performances que podem tanto sustentar a estrutura binária quanto criar transgressões e resistências. Butler (2016) sinaliza que o funcionamento do gênero requer a repetição de performances. Contudo, essa repetição é, ao mesmo tempo, reencenação e a possibilidade de construção de experiências novas. Essa ritualização legitima o gênero. Assim, os discursos que separam as crianças, meninas de meninos, contribuem para essa performatividade que reitera e ratifica a cultura machista, misógina, racista, sexista, homofóbica e transfóbica.

A aprendizagem dessas performances faz parte do cotidiano das famílias, das escolas e das demais instituições sociais. Desde bem pequenas, as crianças, na relação com os adultos e com outras crianças, passam por rigorosos processos de feminilização e masculinização. Para meninas e meninos, são cobrados padrões de comportamento diferentes: às meninas, o recato, o lar, os/as filhos/as; aos meninos, o público, a descoberta, a inovação. Essa forma de conduzir a educação de meninas e meninos marca as sociedades ocidentais, embora não se dê da mesma forma em todos os ambientes. Sandra Harding (1993, p. 9) destaca o esforço das teorias feministas em explicitar de quem os discursos teóricos tratam, pontuando que “as teorias patriarcais que procuramos estender e reinterpretar não foram criadas para explicar a experiência dos homens em geral, mas tão-somente a experiência de homens heterossexuais, brancos, burgueses e ocidentais”, de modo a não validar outra forma de experiência como legítima, por isso, o grande esforço de, a partir do discurso do desenvolvimento, corrigir tudo o que escape dessa norma, como pode-se notar nos diálogos com as

professoras. Cindir as crianças, demarcando o que é de menina e o que é de menino, faz parte desse mecanismo.

Durante a roda de conversa, estamos conversando sobre a família, como as famílias veem as brincadeiras em que as crianças passam maquiagem.

Dandara<sup>2</sup>: E se eu, como mãe, já sei, já li alguns textos, pra mim não é legal, imagina para os pais que estão em casa, que não leu, né?

Saci Pererê: E por que que não é legal?

Dandara: Pra mim, eu como pessoa, tô falando como mãe, em primeiro lugar, pra mim não é legal, ver meu filho de batom, se quando ele crescer, ele quiser...

Saci Pererê: Você já se perguntou de onde vem isso?

Dandara: Se ele quiser vai ser, vai passar batom, vai fazer o que ele quiser, quando crescer.

Saci Pererê: De onde que vem?

Anastácia: Como mãe, eu vou poder responder, porque você quando é mãe, você está gerando seu filho, aí você fez um ultrassom: é um menino. A sua mente já formulou isso, estou esperando um menino, aí, você já tem internalizado que é um menino (Segunda roda de conversa, 15/05/2018).

Segundo Guacira Lopes Louro (2013), quando se afirma o sexo biológico do bebê, uma série de procedimentos entra em ação, a fim de que uma determinada direção seja seguida. Toma-se, arbitrariamente, uma decisão sobre uma pessoa que ainda não nasceu e que, entretanto, desencadeia um denso processo de construção de um corpo masculino ou feminino. Isso opera com base em critérios anatômicos, aos quais, culturalmente, são atribuídos significados sociais. “O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como dado anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário” (LOURO, 2013, p. 15).

O discurso da professora Anastácia mostra como, mediante a afirmação “é um menino”, inaugura-se um processo de masculinização ou de feminização com o qual a criança deve se envolver, antes mesmo de seu nascimento. Para se qualificar como um sujeito legítimo e inteligível, com um corpo que importa, essa

---

<sup>2</sup> As participantes, tanto as crianças como as professoras, escolheram os pseudônimos pelos quais gostariam de ser identificadas nos textos de divulgação da pesquisa.

mesma criança ver-se-á compelida a obedecer às normas que regem sua cultura e lhe conferem reconhecimento social (LOURO, 2014).

Nos discursos das professoras, fica nítido que as crianças são percebidas e pensadas de acordo com uma matriz heteronormativa de inteligibilidade, que alinha sexo-gênero-desejo, de modo que o gênero e suas diversas possibilidades de performance são balizadas por predições pautadas em uma sexualidade que deve reger a vida adulta. Às crianças, portanto, é imputada uma sexualidade da vida adulta, em suas aproximações e afastamentos do que se institui como norma para essa experiência, o que as esvazia e reitera a condição exclusiva de existência como um “vir-a-ser”.

É visível como, desde muito pequenas, as crianças são bombardeadas por padrões sociais prefixados do que é ser homem e do que é ser mulher. Esses rótulos são colocados e ratificados diariamente por meio de brincadeiras, brinquedos, livros e discursos dos adultos, como é possível observar na prática cotidiana de organização das crianças na instituição de Educação Infantil.

Emília: E então, aquela fala da Sandra serviu para que nós observássemos. Então, hoje eu fui à brinquedoteca, fiz aquela fala do que nós íamos brincar, da outra vez eles tinham brincado com os jogos, hoje, foi com a casinha, com as bonecas e com os carrinhos. E aí, primeiro, eu falei: “Levanta as meninas e vão brincar. Podem ir! A Menina I<sup>3</sup> ficou sentada, todas as meninas se levantaram e ela ficou.

Harry Potter: Era para brincar em qual parte?

Emília: Eram as meninas primeiro, ficou livre, porque geralmente as meninas vão nas bonecas e na casinha, então, eu falei: “Levante as meninas e podem ir brincar!” Eu fiz a minha fala, e aí ela ficou, ela é menina, ela ficou sentada, aí eu falei: “Agora vão os meninos!” Foram todos os meninos, lá nos brinquedos dos meninos, e ela ficou, gente, sozinha, sentada, lá perto daquela parede. Aí, eu peguei e falei assim: “Menina I, por que você não foi? Vai brincar com o que você quiser!” Pra onde ela foi? Ela foi para os meninos. Eu impedi? Não! Falei para ela: “Pode ir onde você se sentir bem!” Porque, na cabeça dela, ela entendeu que “levanta as meninas para brincar”, ela achou que eu ia

---

<sup>3</sup> Por várias vezes, durante as rodas de conversa e entrevistas, as professoras trazem relatos sobre crianças de suas turmas. A menina aqui mencionada não tem pseudônimo, pois pertence a uma turma diferente das que participaram da pesquisa. Assim, para resguardar o sigilo dessas crianças, optamos por usar as palavras “menina” ou “menino”, acompanhadas da letra inicial dos seus nomes.

obrigar ela a ir na casinha, eu não fiz isso (Segunda roda de conversa, 15/05/2018).

No excerto acima, fica claro o caráter de intervenção da pesquisa, posto que, na roda de conversa anterior, as professoras foram provocadas a observarem as brincadeiras das crianças (como elas brincavam), a conversar com elas, mantendo uma relação dialógica, em que o adulto se coloca no lugar de quem escuta a criança, no esforço de compreendê-las, sem conformá-las a imagens de como devem brincar ou com o quê brincar. No entanto, o mote de análise é a separação entre meninas e meninos como forma de organizar a brincadeira, o que nos faz interrogar: por que essa separação como estratégia de organização do brincar das crianças? Nota-se que, mesmo afirmando que as crianças podem brincar com o que elas quiserem, o comando inicial foi para as meninas seguirem na frente dos meninos. A menina, que não acata a ordem, logo sente o seu peso e fica no não-lugar: “sozinha, sentada, lá perto daquela parede”. Por outro lado, é ela quem interpela a professora e a faz pensar e problematizar o que é habitual no cotidiano da Educação Infantil: a ordem da separação binária dos gêneros, sobretudo quando é o brincar que está em cena.

A professora afirma que as meninas foram para a casinha e na direção das bonecas, enquanto os meninos se dirigiram aos “brinquedos dos meninos”. Em vários momentos (tanto nas entrevistas como nas rodas de conversa), as professoras dizem que todos os brinquedos são para todas as crianças. Entretanto, esse discurso, quando se encarna nas práticas, expõe as suas contradições, já que as cisões se mantêm e os brinquedos continuam sendo encerrados nas categorias “de meninos” e “de meninas”.

Desde o nascimento, as crianças são divididas, como declara a professora Anastácia, e esse movimento silencioso penetra no cotidiano, enraizando-se nos discursos que circulam nas famílias e nas instituições, como se a divisão entre meninas e meninos fosse um desejo intrínseco às crianças (FOUCAULT, 2017). Naturalizar a divisão das crianças é algo arbitrário, meninas e meninos, quando não impedidas/os, brincam juntos, usam os mesmos brinquedos, constroem brincadeiras e perpassam todos os espaços.

Diante desses discursos sobre gênero e sexualidade que permeiam a instituição de Educação Infantil, percebemos o quanto os

corpos infantis são alvos de constantes vigilâncias. Por meio da demarcação binária, são instituídas formas de ser por meio de comportamentos, roupas, brinquedos, brincadeiras, atividades, gostos e preferências, que vão tecendo a existência das pessoas, cotidianamente, desde a infância.

### **Todos os brinquedos são para todas as crianças?: masculinização e feminização dos corpos infantis**

Em nome da preservação da inocência e do desenvolvimento “normal”, cada gesto, palavra ou brincadeira expressa pela criança e que não vá ao encontro do telos em direção ao qual a criança ideal-típica caminha é coibido.

Nas instituições de Educação Infantil, o binômio cuidar-educar ganha centralidade nas práticas pedagógicas, de modo a serem vividas sem a separação entre corpo e mente, todavia, práticas que visam “educar” o corpo ditam como os corpos de meninas e meninos devem se comportar. Há um grande esforço para que os corpos sejam domesticados antes de irem para o Ensino Fundamental, como se, para a Educação Infantil, ficasse a “educação” do corpo voltada para uma disciplina que o ensina a ser dócil diante de uma mente que deve ser incentivada ao raciocínio, consagrado como a base do conhecimento indispensável para a escola.

Antes de irmos para a brinquedoteca, a pesquisadora pergunta às crianças do que elas irão brincar. Há várias respostas: as meninas, em sua maioria, respondem que irão brincar com as bonecas ou na casinha.

Minnie: Vou brincar com as bonecas, de mamãe e filhinha.

Vitória: Eu também, você deixa brincar com você, Minnie?

Cinderela: Vou brincar na casinha.

Esta é a resposta de várias meninas. Como somente elas estão respondendo, as perguntas voltam-se diretamente para os meninos.

4 Braços: Carrinho.

Batman: Com os dinossauros.

Sandra: Algum de vocês vai brincar na casinha?

Meninos: Não! (risos).

Sandra: Por quê?

Batman: Porque é brincadeira de menina, e tem as brincadeiras de meninos.

Sandra: Então, os meninos não vão à casinha?

Alguns meninos dizem que irão, porém, outros dizem que não, inclusive o Batman. Pergunto para as meninas:

Sandra: E se não tiver mais bonecas na brinquedoteca, vocês irão brincar de quê?

Meninas: Nos quebra-cabeças.

Minnie: Eu vou montar só um quebra cabeça, e ficar sentada, sem fazer nada. (Caderno de campo, observação do dia 22/05/2018)

Nos discursos das crianças, a cisão dos brinquedos e das brincadeiras também se faz presente. Provocadas a pensar na impossibilidade de ter o brinquedo que imaginou brincar, as meninas não veem alternativa que não sejam os quebra-cabeças. Preferindo ficar sentadas, sem fazer nada, algumas meninas sequer cogitam brincar com os brinquedos que admitem pertencer aos meninos. Dessa forma, “[...] nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma” (BUTLER, 2016, p. 161). A normatização das crianças oblitera as possibilidades de borrar a fronteira, produz feminilidades e masculinidades que insistem em definir os lugares de mulheres e homens na sociedade como mundos separados.

Afirmar que algo é de menina ou de menino faz com que se conservem conceitos e ações que hierarquizam as relações de gênero. Logo, são repetidos padrões que determinam o que é certo ou errado, o que pode ou não pode, marcando os modos como as crianças percebem o mundo. Segundo Louro (2014), a formação de homens e mulheres de “verdade”, dentro dos enquadres do inteligível, é o investimento mais profundo e a base da escolarização. Esses discursos mostram como os estereótipos de gênero vão sendo construídos no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

Constituir feminilidades e masculinidades, alinhadas à correspondência sexo-gênero-desejo, assujeita tanto as meninas como os meninos. Podem as crianças pensar e desejar outros modos de existir? Podemos, por meio das brincadeiras das crianças, criar outras formas de viver os gêneros e as sexualidades?

### **Uma educação não “rachista” na contramão da norma**

Para Foucault (2017), a sexualidade afirma-se como dispositivo de poder no instante em que é posta em discurso, reverberando nas

mais diversas instituições sociais, entre as quais, está a escola. Quanto mais se fala sobre a sexualidade, mais seus efeitos de poder se intensificam. Sua identificação é necessária para que seja escrutinada e controlada. O espaço da instituição de Educação Infantil, a forma como são organizados os brinquedos, o arranjo dos espaços externos, os regulamentos elaborados, assinala Foucault (2017), tudo isso fala de modo prolixo da sexualidade das crianças, com o propósito de constatar e controlar a sua existência.

Dentro dessa teia discursiva, na qual se enredam as instituições de Educação Infantil, é preciso construir uma educação para as crianças como sujeitos históricos, culturais e sociais, cujas vidas são marcadas por diferenças, de modo a não poderem estar encerradas dentro de categorias fixas. Assim, as perspectivas feministas permitem a construção de um olhar para dentro dessas teias, no sentido de perceber como relações de poder vão se arquitetando por dentro das instituições. Se, por um lado, o poder penetra linhas infinitas, como argumenta Foucault (2017), as dissidências, por outro, precisam operar nas porosidades da fronteira.

Na instituição de Educação Infantil, algumas dissidências e rupturas da norma aparecem, sobretudo quando as diferenças são discutidas. Isto se faz notar no seu Projeto Político Pedagógico, que tem as crianças como sujeitos históricos, sociais e de direitos e se pauta na perspectiva de que a educação de qualidade é um direito de todas as crianças, a fim de promover os aspectos da formação humana, integral e democrática. Questionar os discursos que naturalizam práticas como inerentes à Educação Infantil é uma possibilidade para uma educação problematizadora.

Sandra: Você acha interessante trabalhar com esses temas na escola [gênero, sexualidade e diversidade], discuti-los junto com as crianças?

Lalá: Eu acho, porque, às vezes, eu vejo que tem uns machistas, assim, entre aspas: “Ai, isso não é de menina!” Eles já trazem isso de casa, porque é a criação, né? Tudo isso é cultural, é cultura dos pais, que vai passando de geração em geração. E aí eu vejo, uns ficam: “Isso não é de menina, é carrinho, é de menino!”. Aí, eu tenho que explicar, não tem nada a ver: “Deixa brincar com a bola, com o carrinho. Não tem nada, porque é de menino ou de menina! Não existe brinquedo de menino, de menina!” (Entrevista com a professora Lalá, 10/04/2018).

Esse discurso, trazido também por outras professoras da instituição de Educação Infantil, subverte a ordem, não separa e nem hierarquiza as crianças, ao contrário, respeita o direito de brincar. Nas observações na brinquedoteca, notam-se os efeitos desses discursos quando as crianças reclamam seu direito de brincar com tudo o que é oferecido na instituição. Muitas crianças contestam a hierarquização e a divisão de meninas e meninos ao reivindicarem, por exemplo, o direito de circular pela brinquedoteca, exercendo papéis diversos. Observamos meninas brincando com bonecas que, ao verem os meninos montando pistas de corrida com os blocos não estruturados, acomodaram a boneca do lado e começaram a construir junto com eles a pista. Presenciamos, também, os meninos irem à casinha para cozinhar e limpar, participando com as meninas das brincadeiras que representam o mundo doméstico.

A separação dos grupos de meninas e meninos e dos brinquedos está presente, entretanto, é preciso ressaltar o movimento que as crianças fazem, como as brincadeiras vão se construindo, como interação, como os discursos dos adultos incidem no brincar das crianças, porque, conforme explicitam Foucault (2017) e Butler (2016), onde há norma, há também resistência. Se a instituição tem ou está construindo um currículo mais democrático, observar como as crianças brincam e escutá-las significa compreender que existem outras formas de educar. Dessa maneira, na esteira de uma perspectiva feminista, importa caminhar na margem, fortificar a resistência, discutir, problematizar e desmontar a norma, nos pontos em que ela é produtora de desigualdades e violências.

Em alguns momentos, as professoras sinalizam um ensaio de ruptura com o padrão tradicional, como a professora Lalá, ao comentar que alguns papéis destinados a cada gênero são discutidos com as crianças. Além disso, durante as entrevistas e nas rodas de conversa, a maioria das professoras apresenta os pontos de dissidência e afirma que esta é uma prática realizada com as crianças.

Durante uma conversa com um grupo de crianças, que relatam sobre o que costumam e gostam de brincar na brinquedoteca, a pesquisadora pergunta a elas sobre os dinossauros, uma vez que algumas professoras, durante as entrevistas, disseram que nesse cantinho geralmente quem brinca são os meninos.

Sandra: E vocês gostam de brincar com os dinossauros?

Minnie: Não! (fala fechando os olhos e negando também com a cabeça).

Sandra: E por que você não gosta de brincar com os dinossauros, Minnie?

Minnie: Ah, não, né? Eu não sou menino.

Sandra: Mas só os meninos que brincam com dinossauros? Nenhuma menina brinca com dinossauros?

Cinderela (falando e gesticulando com as mãos e cabeça, voz impostada): Isso daí não tem nada a ver! Isso daí não pode, não! Cada um brinca com o que quiser! Isso aí é rachismo [sic]! Todo mundo pode brincar com brinquedo de menino, e menino com brinquedo de menina [...].

Sandra: Pode?

Pingo e Cinderela sinalizam que sim com a cabeça e com o corpo todo. Então, pergunto para Minnie: Todas as crianças podem brincar com os dinossauros?

Minnie: Pode, né? Mas eu não gosto (Caderno de Campo, 18/04/2018).

As intervenções feitas pelas professoras da instituição de Educação Infantil, como a descrita pela professora Lalá, aparecem nos discursos das crianças (Cinderela e Pingo), mostrando como são carregados de vozes alheias, dado que não são vazios e nem estão “perante objetos virgens, ainda não designados” (BAKHTIN, 1997, p. 319). Desse modo também, os discursos das crianças ressoam o que capturam na sua vida social. Nessas vozes alheias, ecoam as práticas do cotidiano da Educação Infantil, que separam as meninas dos meninos, nas quais elas são desencorajadas a realizarem atividades que exigem mais força e destreza, como correr, jogar futebol, entre outras, com base na afirmação de que são delicadas e frágeis e, por isso, precisam ser protegidas dos meninos, caracterizados, muitas vezes, como agressivos. Agressividade esta que, ao ser naturalizada e não problematizada, produz a noção de que meninos/homens têm a chancela de agredir meninas/mulheres. Tais problematizações, por combaterem violências de gênero que são estruturais na sociedade, tornam-se indispensáveis de serem trabalhadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil e escolas.

Na turma em questão, foi possível notar que algumas crianças reiteram a norma sem subvertê-la, porém, há outras que criam pontos de resistência, atravessando as porosidades da fronteira. Algumas meninas, por mais que brinquem de casinha e bonecas,

relacionam-se com os meninos, convidam-nos para fazerem parte da “família” ou brincam com outros brinquedos, explorando quase todos os espaços da brinquedoteca, em interações com a maioria das crianças da turma. Com os meninos que entram para a “família”, ocorre o mesmo.

O discurso da criança, muitas vezes, não traz elementos inteligíveis para o adulto, posto que as suas palavras, ainda que sejam as mesmas pronunciadas pelos adultos, não possuem os mesmos sentidos. É assim que a palavra “rachismo” tem, para Cinderela, um sentido próprio. Com essa palavra, ela dá visibilidade ao que pensa sobre o “rachismo”, cujo sentido está implicado nas divisões binárias dos brinquedos, das práticas, das coisas que são de menina e de menino, dos mundos separados por uma fronteira rígida e intransponível. Cinderela declara que isso não pode acontecer, e se acontece, é “rachismo”. Nesse sentido, entendemos essa palavra como o que racha, divide, separa e, assim, produz desigualdades, injustiças e violências. O “rachismo”, nesse contexto, dimensiona o sentimento da menina que não aceita o que lhe é socialmente imposto, que, assim como usa uma palavra inventada para expressar suas ideias e sentimentos, também deseja um modo diferente de ser e existir no mundo. O “rachismo” é uma denúncia do quanto as desigualdades são sentidas e percebidas pelas crianças. O “rachismo” fala de como as crianças são expostas a um mundo rachado, dicotomizado. Cinderela faz um apelo para uma educação de corpos inteiros, que não separa, que não racha o mundo, onde meninas e meninos possam senti-lo e significá-lo pelas linguagens lúdicas, tendo o direito de brincar, interagir e fazer uso de qualquer brinquedo que desejar, independentemente de serem meninas ou meninos. As instituições de Educação Infantil são constituídas de várias vozes, mas de muito silenciamento também. Ao longo da sua história, funciona como máquina de “formatar” pessoas, de modo que olhar e dar contorno para as culturas diversas que emergem no dia a dia é uma possibilidade de criar diferentes formas de educar as crianças.

Olhar a fronteira, o que está entre os “opostos”, caminhar na margem, torna-se uma possibilidade de pensar uma sociedade menos hierarquizada, violenta, preconceituosa, desigual e violenta. A fronteira, vista dessa forma, transforma-se no não lugar, onde as pessoas não são percebidas e pensadas a partir de uma lógica

dualista que separa e divide, mas sim em suas diferenças, sem a marcação de exclusões. Donna Haraway (2009, p. 37) afirma que “as coisas que estão em jogo nessa guerra de fronteiras são os territórios da produção, da reprodução e da imaginação.” Tal afirmação permite pensar que a reprodução e a manutenção de um mundo dicotomizado, construído por pares binários, serve para manter o *status quo* das opressões e das violências.

A fronteira torna-se o território dos desconhecidos, das possibilidades, o lugar das alteridades, que dá margem a uma construção social diferente. Olhar as fronteiras que são naturalizadas, desde a infância, é uma possibilidade de problematizar as separações e discriminações, de produzir rachaduras nas normas.

### **Algumas conclusões**

Nas observações, nos discursos das professoras e das crianças, observamos que meninas e meninos brincam separados, em muitos momentos, recriando, em suas brincadeiras, o modelo social vigente, mas, por outro lado, subvertem os padrões sociais impostos como absolutos. As crianças também rompem fronteiras, reinventam o mundo de outras formas, desafiando a nós, adultos, a olhar com elas para as possibilidades que ali existem e, assim, produzir modos diferentes de organizar a escola a partir de relações mais democráticas, que não hierarquizem as pessoas, mais libertas de discriminações, violências e exclusões.

Como afirma Ana Lúcia Goulart de Faria (2006, p. 287), “a superação da desigualdade, com certeza passa pela educação desde a primeiríssima infância”, dado que no espaço da escola as crianças convivem com as diferenças. Desse modo, é preciso fortalecer os espaços de diálogo para que as relações de poder sejam problematizadas, de modo que as práticas educativas, ao invés de reiterarem mundos cindidos, sejam críticas e invistam na criação de outras relações, espaços e tempos da infância que não sejam esquadrinhados e demarcados por normas produtoras de abismos entre as pessoas.

Nas vozes das crianças e professoras, nota-se que a reiteração da norma é presente no cotidiano da instituição de Educação Infantil, contudo, também é possível olhar para as resistências, as culturas

emergentes, as transgressões. As crianças precisam ter o direito de brincar com o quê, como e com quem desejarem, de modo que esse direito não seja assolado em nome da norma do desenvolvimento progressivo, centrado na imagem de uma criança uniforme, arrancada da vida social e da história, e orientado pela lógica adultocêntrica.

As lutas históricas que marcam o direito das crianças, como no Art. 227 da Constituição Federal, que versa sobre o direito à educação, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, a salvo de toda forma de discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, não podem ser apagadas do fazer cotidiano com as crianças.

As professoras e professores de Educação Infantil não são preparadoras/es de crianças, que as docilizam ao adestrar seus corpos e separá-los das mentes, transformando-as em objetos úteis para a escolarização. É importante que professoras e professores de Educação Infantil conheçam as crianças em sua inteireza e possam construir, com elas e para elas, uma educação que questione as formas estratificadas, hierárquicas e violentas que sustentam a estrutura racista e patriarcal de nossa sociedade, para que mais crianças consigam perceber o “rachismo” e, assim, possam combatê-lo.

Infâncias, gêneros e sexualidades são termos que se combinam de diferentes maneiras, dando margens a discursos públicos, debates, silenciamentos, vigilâncias, dispositivos disciplinares e resistências. A questão, portanto, está nas combinações estabelecidas entre essas categorias e naquelas que se instituem como um regime de verdade sobre a vida para estarem a serviço da exploração de vidas. Reativar essas combinações para arrancar delas os sofrimentos e as violências que produzem, no sentido de reaver o que elas confiscaram das existências que não cabem dentro dos estatutos estabelecidos, é o que precisa mobilizar a educação de crianças em direção ao fluxo da contramão, da contracorrente, dos espaços de contestação de sistemas de pensamento que ensinam a abominar as diferenças e a rachar o mundo.

As crianças que borram as fronteiras, que performam gêneros fora da norma, que são dissidentes, carregam, como nos diz o poeta Manoel de Barros (2011), “água na peneira”. Elas olham o mundo para além das janelas das normas adultas, insistem no direito de viver suas

infâncias. As professoras, que resistem, não permitem as mordanças que visam calar as vozes dissonantes de gênero e sexualidade na escola; elas olham e escutam as crianças para além de uma matriz de inteligibilidade e, portanto, também carregam “água na peneira”.

No momento atual, em que a Ministra da pasta das Mulheres, Família e Direitos Humanos alega que “meninos vestem azul e meninas vestem rosa” e declara que, a partir de agora, meninos serão vistos como príncipes e meninas como princesas, ficamos com “a pureza da resposta das crianças”<sup>4</sup> e, para representá-las, trazemos Cinderela, uma vez que esse pseudônimo de princesa foi escolhido por ela com precisão porque essa Cinderela, em suas brincadeiras, foi a “Anabelle – uma boneca zumbi do mal”, foi a “Arlequina do bem”, foi mãe, empregada doméstica, esposa, dona de hotel, foi filha, cachorro, promotor de festas, organizou o grupo, sugeriu brincadeiras, escutou as/os colegas, resolveu conflitos. O lugar de “princesa” é pequeno demais para as Cinderelas do mundo real.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Manoel de. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2011.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BURMAN, Erica. *Developments. Child, Image and Nation*. London and New York: Routledge, 2008.
- BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. 2. ed. Buenos Aires: Paidós, 2015.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CASTRO, Lucia Rabelo de. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia Rabelo de; BESSET, Vera Lopes (Orgs.). *Pesquisa intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 21-42.

---

<sup>4</sup> Trecho retirado da música “O que é, o que é?”, de Gonzaguinha (1982).

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*. vol. 26, p. 279-287, jan./jun., 2006.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GONZAGUINHA. O que é? O que é?. In: *Caminhos do coração*. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, faixa 1, 1982.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista. In: TADEU, Tadeu. (Org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-118.

HARDING, Sandra. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista. *Estudos Feministas*, vol. 1, n. 1, p. 7-31, 1993.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PRECIADO, Beatriz. Quem defende a criança queer. *Jangada-crítica, literatura, artes*, n. 1, Viçosa, p. 96-99, 2013.

# **Infância e diálogos feministas: representações das crianças sobre as mulheres na sociedade patriarcal**

Ana Paula Pereira Gomes Gibim

## **Introdução**

Este texto visa discutir o peso do patriarcado nas relações entre adultos e crianças, evidenciando as representações que as crianças trazem sobre as experiências de gênero que vivenciam. Tem como pressuposto a criança enquanto sujeito histórico e produtora de cultura, busca ouvir àquilo que elas têm a nos comunicar sobre sua participação na sociedade, trazendo as vozes infantis no registro de sua historicidade, uma voz autoral das crianças que busca fugir do adultocentrismo presentes nas ciências sociais clássicas (HENDRICK, 2005).

Para compor a discussão, trago dados de minha pesquisa de mestrado “Famílias, relações intergeracionais e de gênero: práticas compartilhadas no cuidado e educação de crianças pequenas” (GIBIM, 2017). A pesquisa de mestrado apresentou reflexões acerca das famílias contemporâneas considerando as diferentes dinâmicas familiares a partir da ótica das crianças. Investigou as práticas compartilhadas no cuidado e na educação de crianças da Educação Infantil numa perspectiva intergeracional e de gênero, envolvendo crianças e familiares, mães e avós. Buscou também compreender as diferentes funções sociais desempenhadas pelos membros da família na sociedade contemporânea, a forma como são enxergadas pelas crianças e como a instituição de Educação Infantil tem acolhido estas transformações familiares. Tendo como referencial teórico os Estudos Feministas, os Estudos de Gênero e os da Sociologia da Infância, trouxe os desafios metodológicos de ser professora pesquisadora de crianças pequenas buscando a perspectiva das crianças a partir do desenho e da oralidade, considerando as

experiências narradas e interpretadas pelos meninos e meninas em seus desenhos.

Aqui, com as lentes dos Estudos Feministas, destaco em especial alguns resultados sobre as representações que as crianças têm sobre as mulheres, refletindo sobre quais referências as crianças trazem com relação à participação das mulheres em nossa sociedade, buscando problematizar, a partir da ótica das crianças, a divisão sexual do trabalho, marca do sistema patriarcal opressor vigente no contexto social brasileiro.

### **Estudos Feministas e Estudos da Infância: diálogos possíveis**

Como pensar a infância e a criança a partir das contribuições feministas? Este pode ser um grande desafio, considerando uma ciência a partir da perspectiva do homem adulto branco ocidental. Todavia, com o olhar das teóricas feministas podemos questionar “as relações de poder, a opressão e exploração de grupos de pessoas sobre outras” (TELES, 2003, p.10), como um movimento acadêmico e político, para pensar sobre os direitos das mulheres e das crianças.

O movimento feminista surge para questionar a ordem posta, um sistema de opressão às mulheres, que se manifesta tanto a nível das estruturas como das superestruturas (ideologia, cultura e política), assumindo formas distintas de acordo com grupos sociais distintos (TELES, 2003). Tais formas de opressão surgem de uma categorização das diferenças sexuais que emergem a partir relações sociais e que são justificadas pela biologia humana.

Neste contexto do movimento feminista, cria-se o conceito de gênero, que vem questionar a forma como são atribuídos a homens e mulheres papéis sociais em decorrência de sua biologia, os quais são inculcados por meio de um processo educacional constante e não evidente (TELES, 2003) que se perpetua na sociedade brasileira por meio de um sistema patriarcal. Uma “forma primária de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p.89). Assim, gênero nos ajuda a questionar o patriarcalismo, que consiste na autoridade, institucionalmente imposta, do homem sobre a mulher e os filhos, a forma estrutural sobre a qual as sociedades contemporâneas se organizam (CASTELLS, 1999).

Por muito tempo pautou-se na biologia para justificar a inferioridade da mulher em relação ao homem (SOIHET, 2002; CASTELLS, 1999). O mesmo processo se aplicou à criança. Diante de sua imaturidade biológica e capacidade limitada de controlar suas condições de vida, a criança sempre foi vista como incapaz e inferior em relação ao adulto. Portanto, o diálogo entre os Estudos Feministas e os Estudos Sociais da Infância e Criança é algo muito pertinente e que possibilita compreender as relações de poder que marcam a participação social de ambos atores na sociedade. A proximidade epistêmica entre a criança e a mulher é decorrente de sua marginalização, exclusão e silenciamento nas ciências e na sociedade caracterizada por uma lógica patriarcal de subordinação e dependência ao mundo do homem adulto (GIBIM, 2017).

A resistência de reconhecimento dos estudos epistemológicos da infância como categoria autônoma nas ciências sociais é semelhante à enfrentada pelos Estudos Feministas a tempos atrás, isso em decorrência da posição periférica da criança e da mulher que é compreendida dada a proximidade física e simbólica de ambos sujeitos (MARCHI, 2011).

Diante da invisibilidade da mulher na historicização da humanidade, Scott (1995) aponta para um movimento por uma nova história almejado pelas feministas, que teve por objetivo incluir a fala dos oprimidos junto a uma análise do sentido de sua opressão. O desafio teórico posto era o de compreender não só as experiências passadas, mas de fazer uma ligação que permitisse entender de que forma o passado reverbera no presente. As discussões caminham, portanto, no sentido de compreender que as relações de gênero, assim como outras desigualdades de poder, estão ligadas a uma visão de igualdade política, construídas social e historicamente.

A visibilidade de mulheres e crianças decorre da luta pelo direito a reconhecimento não só destes enquanto sujeitos participantes da construção histórica, mas dos seus respectivos campos de estudos que evidenciam as relações de opressão e desigualdade que marcam os relacionamentos dos quais participam.

A emergência dos Estudos Feministas desvelou as relações desiguais e de opressão às quais as mulheres vivenciaram ao longo da história. O mesmo pode ser dito com a emergência dos Estudos Sociais da Infância, em especial à Sociologia da Infância, que revelam

a criança como ator social, atribuindo-lhe o caráter de participante na construção histórica da humanidade. A partir deste campo de estudos foi possível vislumbrar uma outra forma de perceber a criança e a infância, e a questionar o autoritarismo do adulto.

A criança, em toda sua complexidade, passa a ser vista como ator social e sujeito de direitos, construtora de história e cultura (FARIA e FINCO, 2011). A criança está imersa em um mundo que influencia sua vida e do qual participa. Constantemente cria representações sobre aquilo que a cerca: fenômenos, pessoas e objetos; atribuindo-lhes significados próprios os quais influencia na construção dos relacionamentos que estabelece, assim como também na sua forma de agir e intervir no mundo (GIBIM e MULLER, 2018).

Ao denunciar o adultocentrismo e evidenciar as potencialidades da criança enquanto sujeito social, a Sociologia da Infância surge enquanto campo de estudo legítimo, que busca ouvir o que as crianças têm a dizer sobre a sociedade. Sendo a criança participante destas relações sociais, a opressão proveniente de uma cultura machista e sexista que marca a vida das mulheres, também irá imprimir suas marcas na vida das crianças.

### **Questionado o Patriarcado: poder, opressão e desigualdades**

Independentemente de sua vertente ideológica, podemos perceber que os diferentes movimentos feministas surgiram para questionar a lógica de opressão e de desigualdade de gênero. Os movimentos feministas nascem do esforço histórico, individual e/ou coletivo, formal ou informal, de denunciar um sistema naturalizado de relações de opressão, almejando a igualdade e o fim do patriarcalismo (CASTELLS, 1999).

Ao olharmos para a história do movimento feminista no Brasil (TELES, 2003), sua trajetória traz como pauta a reivindicação pelo direito das crianças a espaços institucionais, com adultos especializados para seu atendimento, concebendo-as de forma precursora enquanto sujeitos de direito. A conquista pelas creches refletiu a consolidação da aquisição de direitos de mulheres e crianças em uma sociedade cujos valores patriarcais relegavam a elas um lugar social marginalizado.

O patriarcado, caracterizado por uma relação de dominação-exploração (SAFFIOTI, 2011), está baseado na distribuição desigual de poder nos relacionamentos e se mantém por meio de formas legitimadas de organização das instituições sociais, conceitos normativos, símbolos culturais e controle da identidade dos sujeitos (SCOTT, 1995), sendo a família patriarcal a principal instituição de manutenção deste sistema (CASTELLS, 1999). Às mulheres recaía uma forte carga de pressão acerca de seu corpo e comportamento pessoal e familiar desejado. Este modelo de organização familiar as concebia como submissas, respaldado pelas ciências da época, em oposição aos homens com sua natureza autoritária (SOIHET, 2002).

Castells (1999) afirma que com a inserção da mulher no mercado de trabalho houve um declínio do poder econômico do homem enquanto mantenedor da família. Há, nesse sentido, maior poder para aquelas que antes eram munidas apenas de obrigações, possibilitando a negociação do contrato heterossexual marital dentro da família.

O empoderamento feminino não coincide com o modelo patriarcal, por isso o sistema patriarcal, enquanto ideologia dominante, perdura como norma a ser seguida. Ainda hoje tal pressão recai sobre as mulheres, se manifestando por meio de cobranças sociais ligadas a um ideal feminino, por meio de normas culturais na definição das identidades. A contradição entre o imaginário social que traz a família patriarcal como autoridade moral e a sua não correspondência em configurações familiares empíricas, projetam um tensionamento nos valores patriarcais, enquanto este ainda subsiste enquanto norma (GIBIM, 2017).

O patriarcado, fruto do sexismo, não é somente uma ideologia, mas uma distribuição desigual de poder entre homens e mulheres na qual muitas sociedades modernas se organizam. O patriarcado constrói uma relação hierárquica que invade todos os espaços sociais, perpassando as relações civis, corporificando-se e representando uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência. Saffioti traz que na sociedade brasileira o patriarcado vigora com tanta força que as mulheres são amputadas no exercício do poder (SAFFIOTI, 2011). Assim, nos questionamos: estando o patriarcado a favor do homem adulto, qual é o espaço das crianças? E afinal, o que elas pensam sobre ser mulher em nossa sociedade?

As crianças pequenas não estão alheias às relações de gênero e podem nos comunicar que não se conformam com esta lógica. Elas podem nos evidenciar as relações opressoras e desigualdades que marcam as relações nas quais vivenciam. Este processo de participação social, marcado pelas formas específicas que as crianças possuem de se comunicar e agir, a partir de sua visão de mundo próprio, possui, um caráter bilateral: as crianças afetam e são afetadas pela sociedade.

### **Por uma metodologia de pesquisa com as crianças**

A Sociologia da Infância como campo de estudos deslocou o foco da biologia – imaturidade x maturidade – para o foco social, buscando compreender de que forma as crianças estão se socializando. O conceito de socialização passa então a ser central a medida em que este é compreendido como processo múltiplo, conjunto heterogêneo de experiências socializadoras, como um trabalho coletivo de apreensão do mundo, como uma realidade social que faz existir os diferentes sujeitos, atores sociais: adulto-criança e criança-criança, colocando em xeque a concepção de criança universal. (FINCO, 2011).

A partir da emergência da Sociologia da Infância, passou a se questionar não só a visão de criança e infância vigentes, mas também a relação destas com os adultos e a forma como a ciência tem realizado estudos sobre as crianças. Entra em questão a participação das crianças nas pesquisas sociais, suscitando novos paradigmas para os estudiosos e estudiosas que passam a questionar os pressupostos das ciências clássicas (HENDRICK, 2005). Era necessário repensar as estratégias metodológicas, incluindo técnicas que se alinhassem ao novo modo de enxergar a criança.

Assim, é preciso reinventar metodologias e ferramentas de investigação que nos permitam desocultar e incluir as vozes das crianças na pesquisa, pois o cotidiano infantil é policromático, multifacetado e aberto a outros campos disciplinares (FERNANDES, 2005), o que exige uma multiplicidade de instrumentos em diálogo com diferentes áreas do conhecimento.

Deslocar a criança de objeto de investigação para sujeito de investigação não é tarefa fácil e demanda, por parte do pesquisador e

da pesquisadora, se despirem de todos pré-conceitos que possuem sobre a infância e a vida das crianças, colocando-se disponível para ouvir e dialogar com estas. Contudo este processo não é simples, as relações de poder entre adultos e crianças não podem ser ignoradas, por isso é preciso buscar formas de não anular a diferença entre crianças e adultos, mas considerá-la na elaboração de uma metodologia condizente com as crianças, atentando-se às diferentes linguagens por meio das quais elas se expressam (GIBIM, 2017).

A estratégia metodológica encontrada na minha pesquisa de mestrado, tendo em vista minha condição de professora pesquisadora do grupo de crianças participantes da pesquisa, foi utilizar a etnografia com as crianças, junto com seus desenhos e oralidades. A etnografia como técnica de pesquisa possibilitou olhar para o contexto das relações, das brincadeiras e das oralidades que eram tecidas diariamente pelas crianças. A coleta de dados da pesquisa consistiu no registro em diário de campo e também foram realizadas dinâmicas utilizando livros de literatura infantil como disparadores para rodas de conversas sobre os temas da diversidade das famílias, mães e avós. De maneira divertida e colorida, os livros utilizados na pesquisa, de autoria de Todd Parr<sup>1</sup>, trazem temáticas relacionadas ao cotidiano das crianças, propondo a reflexão em torno do tema: tudo bem ser diferente.

As rodas de conversa eram momentos ricos para a reflexão e coleta de dados, pois as crianças traziam, por meio do diálogo, seus anseios, desejos e representações sobre as relações na sociedade e suas experiências de vida. Ao teorizar sobre o mundo, as crianças expressam sua forma particular de historicizar os processos sociais os quais elas vivenciam e que elas elaboram por meio de sua reprodução interpretativa (CORSARO, 2009). Ao registrar este processo, conferimos o caráter de pessoa completa e identificável que os historiadores concedem aos homens e mulheres no curso histórico, criamos fontes documentais que trazem o ponto de vista das crianças sobre a sociedade e os relacionamentos que elas vivenciam, colaborando para a efetivação da criança enquanto ator social.

---

<sup>1</sup> PARR, Todd. **O livro da família**. 1ª Ed. São Paulo: Panda Books, 2003. PARR, Todd. **O livro da mamãe**. 1ª Ed. São Paulo: Panda Books, 2007. PARR, Todd. **O livro da vovó**. 1ª Ed. São Paulo: Panda Books, 2010.

A dinâmica de contação de histórias, na qual as crianças expressavam suas ideias e também as registravam por meio de desenhos, gerou momentos valiosos nos quais conversávamos sobre as questões e representações de família, de mulher, de homem, dos papéis parentais, cuidado e organização da casa. Gobbi (2009; 2014) propõe olhar para as crianças e ouvir àquilo que elas têm a nos dizer por meio de seus desenhos. Segundo a autora, este é um instrumento que nos permite conhecer mais sobre os olhares e as concepções que as crianças têm de seu universo, que é também por elas construído, vivenciado, imaginado, desejado, desenhado (2009).

Desta forma, podemos afirmar que desenhos infantis revelam memórias, apresentam ideias e representações de mundo, e por isso devem ser considerados como documentos e linguagem capaz de expressar as culturas da infância por meio das quais as crianças se expressam e deixam suas marcas no mundo (PIMENTA, 2016). Se é preciso uma fonte histórica para atestar a participação social de homens e mulheres no curso histórico, os desenhos das crianças cumprem esse papel, situando a criança no tempo e espaço cultural, econômico e social ao qual participa, relevando perspectivas ricas e distintas às dos adultos.

### **Representações de gênero: o que as crianças têm a nos dizer sobre as mulheres?**

As crianças estão imersas em uma cultura na qual elas se apropriam e transformam, a pesquisa procurou compreender como elas procuram nos comunicar como vivenciam esta experiência. Durante a leitura do “Livro da Família” de Todd Parr, chegamos em uma página em que havia um ninho com um pássaro alimentando dois pássaros e trazia a seguinte mensagem: “*Algumas famílias têm só mamãe ou só papai*”. Destaco abaixo a interessante conversa das crianças, repleta de significados e representações de gênero.



Fonte: "O Livro da Família" de Todd Parr

Pablo: Quem é, o pai?

Gabrielly: A mamãe!

Julia: É o papai!

Gabrielly grita: É a mamãe.

Professora-pesquisadora: Por que você acha, Gabrielly, que é só a mamãe que tá aqui com os filhotinhos?

Gabrielly: Porque parece!

Professora-pesquisadora: Por que parece que é a mamãe?

Pablo: Eu também acho que é a mãe.

Sophia: Porque é igual mãe.

Professora-pesquisadora: Por que que é a mãe?

Sophia: Porque ela, ela, (...) ela parece igual mãe.

Professora-pesquisadora: E por que que ela parece igual mãe?

Sophia: Porque ela, ela abre o bico...

Pablo: E tá alimentando os passarinhos!

Isabella: Eu acho que é a mãe porque tem filhotinhos.

Professora-pesquisadora: Só a mãe tem filhotinhos?

Crianças: Não

Julia: O papai...

Khallel: O papai, porque o papai não pode ter filho porque ele é homem, só a fêmea que pode ter.

Julia: O papai também pode ter filho, porque o pai mora junto com a mãe. Mas a mãe não tem o que fazer, ela fica lavando louça sozinha, arrumando a casa sozinha, aí não tem graça.

As conversas, os diálogos e questionamentos nos revelam as lógicas que permeiam as representações ligadas ao papel parental, principalmente das atribuições aos homens e às mulheres dentro de suas famílias. Inicialmente a associação da mulher ao cuidado dos filhos parece ser algo natural: *“porque ela parece com a mãe!”*. A associação da mulher, mães ou as avós, junto com a criança, desempenhando muitas vezes práticas de cuidado e educação, também apareceu em diversos desenhos na pesquisa. Assim, as crianças nos trazem por meio de seus desenhos e falas o quanto o cuidado nas famílias ainda estão ligados à figura da mulher.



Figura 1: Desenho da Bia sobre sua avó

Fonte: Acervo da pesquisa (GIBIM, 2017)

Grande parte das crianças que participaram da pesquisa ao desenharem suas mães e avós, as trouxeram junto a figura da casa. A associação das mulheres ao espaço doméstico também foi marcante, mesmo para aquelas mulheres que possuem além do trabalho doméstico, o trabalho remunerado fora de casa. O fogão, a panela, a pia e a mesa trazem o contexto das relações entre Bia e sua avó, que se dão no ambiente doméstico, mais especificamente na cozinha (Figura 1). Bia disse que representou sua avó cozinhando para ela. Assim como Bia, outras crianças também trouxeram a representação

de suas mães e avós ligadas ao preparo do alimento, marcadas pela afetividade. As relações desiguais de gênero vão sendo reproduzidas e se sustentam através de uma divisão sexual do trabalho, que atribui tarefas específicas dentro da organização familiar



Figura 2: Desenho do Gustavo sobre sua mãe  
Fonte: Acervo da pesquisa (GIBIM, 2017)



Figura 3: Desenho do Gustavo sobre sua família  
Fonte: Acervo da pesquisa (GIBIM, 2017)

Gustavo, ao desenhar sua mãe, afirma que ela está na cozinha fazendo comida, enquanto seu pai está na sala assistindo televisão (Figura 2). Assim como Bia, Gustavo percebe que no cotidiano da família, a cozinha ainda é um espaço marcado para a mulher, enquanto a sala e a televisão são elementos destinados ao homem, semelhante aos resultados da pesquisa de Daniele Pimenta (2016). A pesquisadora, ao realizar um estudo sobre as marcas e simbologias de gênero nos desenhos das crianças, também aponta o quanto o espaço da casa ainda é associado à mulher, evidenciando permanências de práticas que, mais uma vez, dicotimizam experiências de homens e mulheres as quais as crianças vivenciam em seus lares, e apontando para um processo longo e histórico que diz respeito a cisão entre público e privado, à segregação sexual dos espaços.

No desenho de Gustavo é nítida a divisão dos espaços destinado ao homem e à mulher, que podem ser percebidos em relação às flores que fazem alusão aos estereótipos de gênero: azul para representar o masculino e rosa para representar o feminino. Gustavo, em seu outro desenho sobre a sua família, representa seu pai dentro do carro (Figura 3), mesmo que no cotidiano quem utilize o carro para levá-lo e buscá-lo na escola seja a sua mãe.

Contudo, os desenhos das crianças também trouxeram outras representações sobre as mulheres, revelando também transformações sociais. Algumas crianças trouxeram suas mães representadas em espaços públicos como shopping e parque em momentos de lazer. Os desenhos de Pablo e Aysla, por exemplo, revelam mudanças sociais nos espaços e atividades realizadas pelas mulheres. Ao representar sua avó, Pablo a fez jogando futebol com ele (Figura 4), enquanto Aysla, ao representar sua mãe, desenhou ela e sua mãe fazendo compras (Figura 5).



Figura 4: Desenho do Pablo sobre sua avó  
Fonte: Acervo da pesquisa (GIBIM, 2017)



Figura 5: Desenho do Aysla sobre sua mãe  
Fonte: Acervo da pesquisa (GIBIM, 2017)

Pesquisas recentes desmistificam, por exemplo, a ideia da mulher como sendo naturalmente a pessoa responsável pela criação dos filhos e outras crianças da família (SARTI, 2002; FONSECA, 2006; GIBIM, 2017). Desnaturalizar as relações sociais de parentesco permite romper com o caráter "natural" de atribuição da mulher pelo cuidado e educação das crianças, numa divisão sexual do trabalho que possibilita a emancipação feminina e rompe com a subordinação hierárquica e discriminatória das mulheres. Segundo Saffioti (1987):

A sociedade investe muito na naturalização deste processo. Isto é, tenta fazer crer que a atribuição, por parte da sociedade, do espaço doméstico à mulher decorre de sua capacidade de ser mãe. De acordo com este pensamento, é *natural* que a mulher se dedique aos afazeres domésticos, aí compreendida a socialização dos filhos, como é *natural* sua capacidade de conceber e dar à luz (p. 9).

Os Estudos Feministas têm questionado esta subordinação e segregação que as mulheres têm sofrido e sofrem ao longo da história. Nos dias de hoje, a força deste processo de naturalização que parece persistir a despeito de toda luta feminista, “a naturalização dos processos socioculturais de discriminação contra a mulher e outras categorias sociais constituiu o caminho mais fácil e curto para legitimar a ‘superioridade’ dos homens, assim como a dos brancos, a dos heterossexuais, a dos ricos (SAFIOTTI, 1987, p.11). Não se trata de uma lógica de opressão somente contra as mulheres, aos homens também são retiradas as possibilidades de exercerem função de cuidado e educação das crianças pequenas. A ideologia machista comporta também a castração do homem que deve ter um comportamento adequado aos padrões que também o oprime: a mulheres mutiladas correspondem, necessariamente, homens mutilados.

Os homens devem vestir a máscara do macho, da mesma forma que as mulheres devem vestir a máscara das submissas. O uso das máscaras significa a repressão de todos os desejos que caminharão em outra direção. Não obstante, a sociedade atinge alto grau de êxito neste processo repressivo, que modela homens e mulheres para relações assimétricas, desiguais de dominador e dominada (SAFFIOTI, 1987, p. 40).

As contradições das relações desiguais e desafios que temos hoje em nossa sociedade também ficam evidentes na fala da menina Júlia ao afirmar que *O papai também pode ter filho, porque o pai mora junto com a mãe. Mas a mãe não tem o que fazer, ela fica lavando louça sozinha, arrumando a casa sozinha, aí não tem graça*. Assim, podemos interpretar, pela fala de Júlia, uma forma de denúncia das relações assimétricas que vivencia em casa. Os estudos sobre as representações das crianças acerca da temática gênero no contexto da Educação Infantil (FINCO, 2010; PIMENTA, 2016; GIBIM, 2017) trazem que as crianças não só reproduzem os estereótipos e as formas de opressão das relações patriarcais de nossa sociedade, mas elas também questionam e problematizam as experiências que vivenciam. As crianças, mesmo pequenas, questionam valores vigentes, trazendo novas perspectivas as quais elas reelaboram na relação com a sua cultura.

### **Algumas considerações finais**

Provocada pelos desenhos e falas das crianças na pesquisa, pude perceber pistas importantes do que elas pensam sobre as suas vivências e suas expectativas de gênero. Percebi que elas são atentas às formas desiguais de poder e que algumas crianças tentam nos trazer elementos que podem denunciar as relações patriarcais desiguais que vivenciam dentro de suas famílias, ao mesmo tempo em que elas também trazem marcas inventivas e reelaboradas das relações sociais que vivenciam, nos sugerindo possibilidade de reflexões e críticas acerca da nossa cultura.

Com o atual cenário político-social brasileiro, que censura o termo gênero dos planos nacional e municipais, que desconsidera a diversidade das dinâmicas familiares; nos cabe lutar para que direitos adquiridos não sejam usurpados e caiamos no abismo das diferentes formas de opressão e violências que anulam os direitos humanos, os direitos das mulheres e os direitos das crianças.

O desafio do diálogo dos Estudos Feministas com os Estudos Sociais da Infância pode nos ajudar a ouvir as crianças pequenas sobre importantes discussões, almejando transformações nas relações desiguais de gênero, relações mais igualitárias e emancipatórias. Se na história e no presente, a questão do poder está

no centro das relações entre homens e mulheres (PERROT, 1988), podemos dizer que está também nas relações entre adultos e crianças? Com a participação das crianças na pesquisa, podemos refletir sobre as desigualdades de gênero, por meio de suas diferentes linguagens, as crianças nos revelam que têm muito a nos dizer sobre as relações e fenômenos sociais dos quais participam.

## Referências

- CASTELLS, Manuel. O fim do patriarcalismo: movimentos sociais, família e sexualidade na era da informação. In: *A era da informação: economia, sociedade e cultura*, vol.2 - O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999, pp. 169-285.
- CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; e FINCO, Daniela. (Orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FERNANDES, Natália. Nota introdutória. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*, Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005, pp. VIII-IX.
- FINCO, Daniela. *Educação Infantil, espaço de confrontos e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. 2010. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, programa de pós-graduação em Educação, 2010.
- \_\_\_\_\_, Daniela. Educação Infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas. In: MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*, Campinas, SP: Autores Associados, 2011, pp. 159-180.
- FONSECA, Cláudia. Da circulação de crianças à adoção internacional: questões de pertencimento e posse. *Cadernos Pagu* (26), janeiro-junho de 2006, pp.11-43.
- GIBIM, Ana Paula Pereira Gomes. *Famílias, relações intergeracionais e de gênero: práticas compartilhadas no cuidado e educação de crianças pequenas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de

Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

GIBIM, Ana Paula Pereira Gomes; MÜLLER, Fernanda. O que as crianças pensam sobre família e relações de gênero? Dossiê: Feminismo em estado de alerta na educação das crianças pequenas em creches e pré-escolas, *Revista Zero-a-seis*, Florianópolis, vol. 20, n. 37, jan-jun. 2018, pp. 76-94.

GOBBI, Márcia Aparecida. Mundos na ponta do lápis: desenhos de crianças pequenas ou de como estranhar o familiar quando o assunto é criação. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, n. 41, jan./abr. 2014, pp. 147-165.

\_\_\_\_\_, Márcia Aparecida. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*, Campinas: Autores Associados, 2009, pp. 69-92.

HENDRICK, Harry. A criança como actor social em fontes históricas. Problemas de identificação e interpretação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). *Investigação com crianças. Perspectivas e Práticas*, Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005, pp. 29-54.

MARCHI, Rita de Cássia. Gênero, infância e relações de poder. *Cadernos Pagu* (37), jul-dez. 2011, pp. 387-406.

PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operário, mulheres e prisioneiros*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

PIMENTA, Daniele Duarte. *O desenho de meninas e meninos na educação infantil: um estudo sobre relações de gênero na infância*. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, 2016.

SAFFIOTI, Heleieth Lara Bongiovani. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Perseu Abramo, 2011.

\_\_\_\_\_, Heleieth Lara. *O Poder do Macho*. São Paulo: Moderna, 1987.

SARTI, Cynthia Andersen. *Família patriarcal entre os pobres urbanos?* *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.82, ago. 1992, pp. 37-41.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.

SILVA, Adriana Alves da. 'A fertilidade me sufoca' Maternidade, feminismo e creche: algumas interlocuções. In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Orgs.). *Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas: Edições Leituras Críticas, 2015, pp. 35-56.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*, São Paulo: Contextos, 2002, pp. 362-400.

TELES, Maria Amélia de Almeida. *Breve História do feminismo no Brasil*, São Paulo: Brasiliense, 2003.

## **Corporalidades de meninas e meninos na educação infantil: normatividades e (re)significações de gênero**

Laura Tereza de Sá e Benevides Inoue

A política brasileira está sendo marcada por retrocessos no combate às desigualdades de gênero e no respeito à diversidade. É preciso resistir e permanecer em estado de alerta frente à onda moralista e reacionária pautada na agenda pública por movimentos e políticos ligados à grupos religiosos. Inspirada pela resistência do movimento feminista e pela necessidade de seguir pautando a desconstrução da naturalização da desigualdade de gênero, foi desenvolvida a pesquisa de mestrado apresentada neste texto<sup>1</sup>.

A dissertação, que se baseou em estudo etnográfico com crianças de 5 anos de uma EMEI do município de São Paulo, teve como objetivo compreender o processo de construção social dos corpos de meninas e meninos na Educação Infantil, buscando identificar as normatividades de gênero e as formas que as crianças as ressignificam. Como ideias centrais dessa reflexão, encontram-se os conceitos de gênero, de corporalidades e das culturas infantis.

A separação entre meninas/mulheres e meninos/homens é um reflexo das estruturas das sociedades contemporâneas. Essa distinção é tão presente que se camufla como um aspecto da natureza humana. Neste sentido, Guacira Lopes Louro destaca o argumento equivocado de sustentação dessa pretensa natureza humana, na qual “homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente” (LOURO, 2014, p. 24). O questionamento

---

<sup>1</sup> INOUE, Laura Tereza de Sá e Benevides. **Corporalidades de meninas e meninos na Educação Infantil: normatividades e (re)significações de gênero**. 2018. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos-SP. 2018.

dessa associação, perversamente entendida como natural, fixa e universal, é central na construção do conceito de gênero.

O conceito de gênero, utilizado nesta pesquisa está embasado nas reflexões de Joan Scott (1995), que define gênero como “um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” e o qualifica como a “forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 21). Assim, argumenta que as relações entre homens e mulheres são construídas socialmente num processo interativo, rejeitando as teorias do determinismo biológico. A autora argumenta que a partir das diferenças percebidas entre os sexos se constroem relações de gênero, ou seja, a partir das diferenciações entre mulheres e homens, se constitui o entendimento social do que é ser mulher/menina e o que é ser homem/menino. Esse entendimento, partilhado socialmente, não é embasado somente nas diferenças biológicas, mas também nas construções sociais de cada época e em cada cultura.

Existe, assim, uma multiplicidade de expressões do gênero, pois cada sociedade a qualifica segundo conceitos normativos. Esse é o argumento que justifica que se identifique a dona de casa e a prostituta como mulheres, mas cada uma dessas expressões de gênero está associada a um grupo de conceitos normativos distintos. A dona de casa é vista como uma “mulher adequada” e a prostituta como uma “mulher desviante”. É também o argumento que identifica o processo de associação do masculino com a força e a razão; e o feminino com a fraqueza e a sensibilidade. Os conceitos normativos “são expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tipicamente tomam a forma de uma oposição binária que afirma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino” (SCOTT, 1995, p. 21).

As relações sociais de gênero estão presentes não apenas nas relações pessoais, mas também, e fundamentalmente, nas instituições sociais e nas suas estruturas. Nesse sentido, Scott argumenta que “gênero é construído através do parentesco, mas não exclusivamente; ele é construído na economia, na organização política” (SCOTT, 1995, p. 22).

Assim, a categoria gênero implica as dimensões históricas e políticas. As relações de gênero e as desigualdades de gênero se dão

não somente nos espaços privados, como também no político, social e público. Disseminadas em todos os âmbitos da sociedade, as relações baseadas nas diferenças de gênero estão no alicerce das principais estruturas sociais: a família, a religião, a escola e o Estado.

O conceito de gênero, é caracterizado, então, como um elemento de construção social, histórica e política da diferenciação das relações sociais entre mulheres e homens constituinte das instituições e estruturas sociais, assim como das identidades de adultas(os) e crianças.

Silvia Federici (2017), feminista ítalo-estadunidense, defende o argumento de que as desigualdades de gênero são sistêmicas, apontando que a vinculação do trabalho reprodutivo e dos cuidados às mulheres e, em oposição, do trabalho produtivo e do espaço público e político aos homens, é processo central na estruturação das sociedades capitalistas. Para Federici, a diferenciação entre o trabalho produtivo e o reprodutivo instituiu a hierarquização entre esses dois espaços, na qual o público e o produtivo passaram a ser valorizados social e economicamente pelo sistema capitalista, em detrimento do espaço da reprodução da vida e das relações privadas e íntimas. Para as mulheres foi relegado o espaço da reprodução da vida e das relações privadas, sob o fundamento biológico da maternidade. Essa foi condição necessária para alavancar o capitalismo, pois na medida em que desvalorizou essas atividades de reprodução da vida, barateou a reprodução da força de trabalho.

Se na sociedade capitalista a “feminilidade” foi construída como uma função-trabalho que oculta a produção da força de trabalho sob o disfarce de um destino biológico, a história das mulheres é a história das classes. (FEDERICI, 2017, p. 31)

Já nos primórdios do capitalismo se consolida o princípio de exploração do trabalho com base nas desigualdades de gênero. As estruturas sociais e o modo de produção e de organização social nas sociedades capitalistas estão totalmente relacionados ao princípio da desigualdade de gênero. Desta forma, as desigualdades de oportunidades social, pessoal e profissional são sistêmicas. Tais reflexões nos ajudam a compreender, as razões pelas quais as desigualdades de gênero são tão difundidas, facilmente reproduzidas e intensamente reforçadas (e também nos ajudam a resistir!).

Nesse sentido, as sociedades contemporâneas se fundam sob o princípio de relações hierárquicas de poder dos homens sobre as mulheres e dos mais velhos sobre os mais novos (CASTELLS, 1999). A criança pequena, enquanto atriz e ator social e construtora da sociedade e da História, também está inserida nessa mesma estrutura patriarcal e capitalista, vivenciando relações de poder nas quais podem ser reconhecidos esses princípios de desigualdade de gênero.

As relações sociais que as crianças estabelecem desde o seu nascimento e as possibilidades e limites que lhes são impostas pelas(os) adultas(os) são extremamente relevantes para a construção das identidades de meninas e meninos, conforme discorre a feminista italiana Elena Gianini Belotti (1983) em seu livro *Educar para a Submissão*, que foi lançado no início da década de 1970 e, em grande medida, mantém-se atual. A autora reflete sobre como os processos vividos pelas meninas e mulheres e as expectativas sociais impingidas sobre todas elas conformam-nas a uma posição social de submissão e vão constituindo inserções sociais desiguais, e não apenas diferentes, entre mulheres e homens. As meninas, desde bem pequenas, são incentivadas a se adequarem a uma feminilidade bastante delineada pela docilidade e subserviência.

Essa conformação das meninas, por meio de um processo contínuo e violento, está diretamente vinculada com a valoração social de certas “características femininas” para a vida cotidiana, familiar, profissional e pública. Ao buscar se adequar a tais expectativas, as meninas vão deixando de se expressar, de sentir e de se movimentar conforme suas próprias vontades. E com o passar do tempo, essa educação para a submissão lhes delimita a possibilidade de ocupação e uso do espaço na sociedade, restando-lhes um espaço subserviente.

A naturalização e biologização das características das mulheres e dos homens está na base da universalização das desigualdades de gênero e contribui fortemente para a sua perpetuação. Esse pensamento está fundado no binarismo homem-mulher, que tem dois princípios estruturantes: cada elemento, homem e mulher, têm características opostas ao outro; e apenas esses dois elementos são legitimados e considerados como naturais, pois toda a diversidade de gênero que está interposta entre esses pólos opostos é rejeitada.

A distinção biológica entre homens e mulheres é usualmente extrapolada para aspectos sociais, tanto no discurso do senso comum, quanto em alguns discursos acadêmicos, respaldados cientificamente e que servem de justificativa para as desigualdades sociais (LOURO, 2014). Essa argumentação, ancorada em teorias da área da Biologia, da Psicologia e em pesquisas das Ciências Naturais, busca justificar diferenças cognitivas e comportamentais entre homens e mulheres em “diferenças sexuais localizadas no cérebro, nos genes ou provocadas por hormônios” (CITELI, 2001, p. 133), forjando, assim, um discurso determinista e universalizador das desigualdades sociais entre mulheres e homens.

Desmontar os argumentos que consolidam a universalização das desigualdades de gênero sempre foi pauta dos movimentos feministas. Em épocas e lugares distintos, os movimentos feministas tiveram focos diferentes de atuação e de reivindicações, mas no centro de suas mobilizações estava a desconstrução da desigualdade como um elemento essencialmente constitutivo das relações sociais entre homens e mulheres.

Foram os movimentos feministas que começam a questionar a natural subordinação das mulheres aos homens. E nesse movimento de indignação, se desenvolve a reflexão de que essa subordinação não faz parte da natureza humana, não está relacionada aos atributos biológicos, e sim, amparada nas construções sociais e culturais que se iniciam desde a infância.

Esses movimentos argumentam que as diferenças biológicas não justificam a constituição de desigualdades sociais (MEYER, 2013), que se expressam em desigualdade de direitos sociais, políticos, econômicos e jurídicos, ou em diferenças de oportunidades de inserção social, profissional, acadêmica e política. Há ainda que se considerar que as desigualdades não se expressam de maneira uniforme e contínua em todas as culturas e até mesmo em todos os grupos sociais que compõem uma mesma sociedade. As diferenças de inserções sociais de mulheres negras e mulheres brancas se expressam também em diferenças de gênero marcadas pelo racismo, assim como as diferenças de inserções sociais das mulheres lésbicas e das mulheres heterossexuais se expressam em desigualdades marcadas pelas discriminações de sexualidade. A interseccionalidade de gênero e idade, como observado nesta pesquisa, também traz as

suas marcas, pois numa sociedade caracterizada pelo patriarcado, as meninas e meninos sofrem as opressões do controle adultocêntrico no processo de conformação de identidades e corporalidades às normatividades de gênero.

A desvalorização de características biológicas associadas às mulheres é mais uma estratégia de construção do discurso de naturalização das desigualdades de gênero. Daniela Auad (2003), ao traçar um panorama histórico e social sobre os feminismos, chama atenção para um movimento pernicioso de inversão no discurso da biologização das desigualdades de gênero, afirmando que as mulheres não são naturalmente frágeis, mas que “as características biológicas das mulheres é que foram associadas à inferioridade”. (AUAD, 2003, p. 23). Por um lado, características como a força física, raciocínio lógico e bravura foram historicamente associadas aos homens e socialmente valorizadas. Por outro, características como fragilidade, emotividade e sensibilidade foram historicamente associadas às mulheres e socialmente desvalorizadas. E assim, com o passar do tempo e a contínua repetição de tais discursos, foi-se consolidando a argumentação de que, “naturalmente”, as mulheres e os homens são diferentes, e que a sua inserção diferenciada na sociedade se deve às suas condições elementares e não aos parâmetros culturais que estruturam a sociedade.

Nessa argumentação também está embutida uma mescla nada inocente de atributos biológicos e construções sociais, como se todos fossem caracterizações naturais, como nos chama atenção Anne Fausto-Sterling (2000). A autora critica esse movimento de igualar a análise das diferenças externas e visíveis (como, por exemplo, os órgãos genitais), com as diferenças internas e invisíveis (como, por exemplo, a determinação da sensibilidade como característica psicológica das mulheres e a agressividade como vinculada aos homens), considerando que ambas são reflexos de características biológicas e desconsiderando essas diferenças internas como construções sociais de gênero.

Robert William Connell<sup>2</sup> (1995), cientista social australiano, também aborda a importância dos contextos culturais e históricos para a construção das identidades, em específico das masculinidades. Aponta que não seria adequado falar sobre a masculinidade no

---

<sup>2</sup> Atualmente a autora assume o nome de Raewyn Connell

singular, como uma coisa única e homogênea. Dentro das próprias práticas e formas dos homens e meninos estarem no mundo há diferenças e hierarquias sociais, que constituem masculinidades hegemônicas juntamente com outros padrões de masculinidades, conforme os contextos sociais em questão. Ainda que afirme que muitas masculinidades hegemônicas já foram constituídas, Connell ressalta a estreita relação entre a constituição da masculinidade hegemônica (principalmente a anglo-saxônica, mas não somente) e a História do imperialismo:

(...) não podemos ignorar a maioria da população do mundo, nem tampouco a história que tornou possível as masculinidades hegemônicas dos poderes hegemônicos: a história do imperialismo. Essa história inclui a conquista colonial direta, que fez das relações de raça parte inevitável da dinâmica de gênero. O imperialismo teve um impacto direto sobre a reconstrução das masculinidades na metrópole, bem como nas colônias. (CONNELL, 1995, p. 192)

Assim, Connell (1995), apresenta um elemento muito interessante para relacionar de forma direta e intrínseca as dinâmicas sociais de relações hierárquicas de gênero e raça. O contexto histórico do imperialismo, com a prática sistemática de grandes etnocídios, é constituinte das práticas sociais da masculinidade hegemônica (e tóxica) e também das dinâmicas que estabelecem e mantêm as desigualdades de gênero. Em ambas dinâmicas sociais – a discriminação racial e étnica e a discriminação de gênero – subjazem o princípio de que a diferença pode justificar a hierarquia, a opressão e a violência. Na base das práticas imperialistas está a violência como forma de se relacionar com o outro, com o diferente.

Nessa pesquisa buscamos compreender como essas relações violentas de constituição das desigualdades de gênero, marcadas pela estrutura capitalista e pelo colonialismo, eram vivenciadas pelas crianças desde a pequena infância. E ao olhar para o corpo das meninas e meninos, compreendemos que a construção das corporalidades é um processo contínuo, construído ao longo da vida e marcado por suas inserções sociais, culturais e políticas. Márcia Buss-Simão (2012), ao investigar a dimensão corporal das crianças pequenas, se depara com a centralidade do gênero nas relações de transmissão de elementos culturais e sociais na Educação Infantil. Foi

a partir das observações em campo, que Buss-Simão identificou “gênero como sendo uma categoria central e constituidora de suas relações [das crianças] e das suas possibilidades de ação social” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 194). Assim, refletir sobre as relações entre gênero e corpo na Educação Infantil nos impele a olhar para essa pluralidade de vivências corporais e a refletir sobre as culturas infantis produzidas e vividas pelas crianças pequenas.

Para as crianças pequenas, a corporalidade é a primeira e principal forma de expressão (SAYÃO, 2008). Por meio de seu corpo, meninas e meninos expressam suas vontades e não vontades, suas necessidades, constroem histórias de faz de conta ou não, dão e recebem carinho ou expressam indignação. “(...) pela corporalidade a criança faz do mundo a extensão de suas experiências” (FINCO, 2010, p. 33). Toda essa corporalidade, e por que não corporalidades, é fortemente permeada pela cultura, marcada pela História e pelo contexto social. Portanto, “falar sobre o corpo é investigar sobre sua aparência, seu interior e suas funções e também sobre o que ele simboliza em nossa cultura especialmente no período da infância” (SAYÃO, 2008, p. 94).

As infâncias modernas ocidentais são institucionalizadas, marcadas pela inserção na creche e na pré-escola. Para muitas dessas crianças, as vivências na Educação Infantil representam seus primeiros momentos de convívio social com outras crianças fora do ambiente privado da casa (FARIA; FINCO, 2011). Assim, as Instituições de Educação Infantil representam espaços importantes para a constituição das corporalidades de meninas e meninos e para o reconhecimento das culturas infantis.

São nos momentos de vivências coletivas entre crianças que as culturas infantis afloram, se criam, se desenvolvem, se mantêm e se alteram. Momentos e espaços nos quais as corporalidades de meninas e meninos se apresentam e vão se constituindo num processo coletivo não linear e ainda em aberto, pois apesar de todo o esforço social de conformação das crianças, elas resistem e constantemente nos surpreendem com suas criações e ressignificações.

Não podemos deixar de ressaltar que as corporalidades das meninas e dos meninos são também o espaço da insurgência, da transgressão, da reconstrução e da ressignificação. As crianças

reconstroem, ressignificam objetos, gestos e relações que, para a cultura adulta, teriam outro significado, uso e objetivo. O prefixo “re” é usado aqui para demarcar a inventividade, curiosidade, exploração, coragem e agência das crianças pequenas, que como cientistas e artistas, recontam o conto, aumentando um ponto.

O conceito de culturas infantis traz a perspectiva da cultura como uma teia de significados que é produzida pelas próprias crianças, que as une e as identifica como pertencentes de um mesmo grupo (CORSARO, 2011). Nesse sentido, o conceito está embasado em dois pontos fundamentais: que as crianças, enquanto atores sociais, têm capacidade de produção simbólica, expressa em ações, valores e saberes, que, como práticas sociais coletivas, se constituem em sistemas organizados de cultura; e que a produção simbólica e concreta desenvolvida a partir da socialização infantil pode ser, legitimamente, considerada como ação social, constituindo elemento essencial na construção de suas próprias vidas e da sociedade na qual estão inseridos (FERREIRA, 2002).

James, Prout e Jenks (1998) ressaltam a necessidade de compreender as culturas infantis inseridas em espaços sociais mais amplos, em sua relação com as estruturas sociais vigentes e as culturas adultas com as quais interagem. Alertam para o risco de utilização do conceito de culturas infantis como um grupo apartado da sociedade, separado e diferenciado do mundo adulto. A realidade social das crianças é construída a partir dos valores, condutas e expectativas advindas da cultura adulta e de construções simbólicas e concretas protagonizadas pelas próprias crianças, de forma que as culturas infantis estão em relação com o seu entorno mas constituem, também, sua própria teia de significados (CORSARO, 2011, p. 31).

É importante que se considere as culturas infantis como uma pluralidade de práticas e não como uma singularidade universal, pois cada grupo, em seu contexto mais amplo da História e da localidade cultural e geográfica, desenvolverá suas próprias práticas, suas próprias ações sociais. Como pontuam Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco no livro *Sociologia da Infância no Brasil* (2011), os estudos nesse campo buscam contribuir para romper com estereótipos universalizantes das crianças, pois ao trazer o olhar das crianças sobre suas próprias vivências e produções, ressaltam as

diversidades presentes nas culturas infantis. Nesse sentido, a trajetória da Sociologia da Infância no Brasil contribui “com o olhar pós-colonialista, buscando dar visibilidade às pesquisas que mostram quem são as crianças brasileiras, o que têm em comum e o que as distingue das outras” (FARIA; FINCO, 2011, p. 4).

O protagonismo de meninas e meninos em suas próprias vidas, a autonomia de ação e criação são fundamentais para a consolidação coletiva de um sistema de conhecimentos, valores e práticas partilhados entre as crianças. James, Prout e Jenks (1998) apontam que é preciso espaços onde as crianças tenham certo grau de poder e controle, para que seja possível o desenvolvimento de culturas infantis.

As culturas infantis pressupõem a desconstrução do olhar adultocêntrico que concebe as crianças em sua negatividade, em sua falta de atributos adultos (não fala, não sabe, não consegue...), e compreende as produções infantis da mesma forma, na sua incompletude (ainda está aprendendo a fazer do jeito certo...) ou incompetência (criança não consegue fazer...) e não em sua criatividade. Tão violenta pode ser a relação adultocêntrica, que Patrícia Dias Prado (1998) faz um paralelo entre a posição do(a) adulto(a) e a do(a) colonizador(a), pois promoveria um esvaziamento da linguagem infantil, assim como o(a) colonizador(a) o faz com os povos dominados:

Chamo de colonizador, o adulto que se coloca numa relação de poder sobre a criança, concebendo-a apenas como um vir-a-ser, ou como um adulto em miniatura, mais preocupado em transformá-la naquilo que ele é e acredita, ou seja, partindo de seu próprio referencial. (PRADO, 1998, p. 27)

Desconstruir o olhar adultocêntrico é um exercício profundo de transformação social, pois é preciso incidir sobre as hierarquias sociais de base de nossa sociedade contemporânea ocidental para conseguir valorizar socialmente as produções e práticas infantis. Permite repensar não só os parâmetros das desigualdades entre crianças e adultos, mas também todas as desigualdades sociais a partir de um olhar menos etnocêntrico, hierárquico e colonizador.

Olhar para as corporalidades das crianças a partir de uma perspectiva menos adultocêntrica possibilita problematizar uma das

estratégias de legitimação das desigualdades estruturais de nossa sociedade: o processo sistemático, violento e repressivo de normatização de gênero. As reflexões desenvolvidas nessa pesquisa a partir das informações geradas em campo e das contribuições de outras pesquisas, permitiu o reconhecimento da cultura adultocentrada na qual vivemos, sedimentada na estrutura patriarcal, capitalista e colonizadora, caracterizada pela legitimação da subjugação das mulheres pelos homens e do controle dos adultos(as) sobre as crianças. Como uma sociedade fundada em relações de dominação (masculina, branca, ocidental, heterossexual, adulta), a manutenção das desigualdades é central para a sua perpetuação, de forma que seria essencial que, desde a pequena infância, as desigualdades e hierarquias fossem amplamente difundidas e legitimadas socialmente – como de fato acontece!

### **Relatos da etnografia com crianças**

Os registros etnográficos produzidos no decorrer do campo desta pesquisa nos indicam que o processo de conformação das corporalidades das crianças às normatividades de gênero é bastante relacionado ao controle adultocêntrico. Os parâmetros culturais da adultez impõem às crianças a lógica dicotômica de oposição entre meninas e meninos. Forçosamente, meninas e meninos vão sendo ensinados a se adequarem e a preferirem conforme as normas socialmente construídas e legitimadas. A partir das relações entre crianças e adultos(os), dos incentivos e das reprovações que recebem, da definição do que pode e do que não pode ser feito, falado e trajado, das histórias que são contadas, e das brincadeiras que são ensinadas, meninas e meninos, no âmbito da Educação Infantil, vão aprendendo como adequar suas corporalidades a uma feminilidade ou a uma masculinidade que se esperam que elas e eles expressem.

Ao longo do campo, observamos que as corporalidades das meninas e dos meninos eram marcadas de forma diferenciada quando estavam interagindo nos espaços internos e no espaço externo da EMEl. Logo no início do campo foi possível perceber que as crianças frequentavam principalmente três espaços distintos na EMEl: a sala do grupo; o galpão que compreendia o refeitório,

banheiros, palco e área de brincar; e o parque. A circulação das crianças entre esses espaços era feita somente com a autorização da professora, que em geral formava filas das meninas e dos meninos para os deslocamentos. O contraste entre a amplitude do espaço externo (o parque), e os espaços internos (sala do grupo e galpão), era nítida e impactante. Desta forma, um olhar diferenciado sobre as interações nos espaços internos e nos espaços externos se mostrou necessário para as análises das corporalidades das crianças pequenas. Os espaços internos mais utilizados pelas crianças eram a sala do grupo e o espaço (por mim nomeado) do Galpão dos brinquedos, sobre o qual apresentaremos algumas observações do campo da pesquisa.

A pesquisa revelou que, nos espaços internos, este poder adultocêntrico e as práticas da cultura escolar eram mais presentes, e pudemos observar que as crianças reproduziam mais frequentemente as relações dicotômicas de gênero e repetidamente marcavam em suas corporalidades a feminilidade e masculinidade normatizadoras e dicotômicas. A disponibilização e escolha dos brinquedos é um elemento chave nessa análise.

Os brinquedos generificados oferecidos para as crianças, produzidos no âmbito de uma cultura adulta, marcada pelo capitalismo e pela manutenção das desigualdades sociais, refletem a concepção dicotômica que está por trás das desigualdades de gênero. Distingue-se brinquedos de meninas e de meninos: o universo doméstico e as práticas de cuidados em miniatura para as meninas; e os heróis, as armas e a bola para os meninos. E como parte integrante das brincadeiras e movimentos das crianças, os brinquedos generificados contribuem na normatização das corporalidades de meninas e meninos, assim como para a reprodução da separação dicotômica e naturalizada da “feminilidade” e da “masculinidade” entre meninas e meninos.

A estante do galpão de brinquedos era bastante alta, de modo que apenas as duas prateleiras mais baixas eram acessíveis para as crianças. Quase todos os brinquedos estavam guardados em grandes caixas ou contêineres, à exceção de alguns poucos livros que não chegavam a encher uma prateleira. A maior parte das caixas misturava brinquedos de tipos variados, entre bonecas de pano e de plástico, bichos de pelúcia, dinossauros de plástico, bonecos de

heróis, carrinhos, peças de pistas de corrida, jogos de chá e panelinhas, animais de plástico, entre outros. Havia também duas caixas com fantasias.

Após o lanche, em geral, o grupo ficava brincando no galpão dos brinquedos, ao lado do refeitório, até a professora retornar de seu intervalo. Nesse momento, e em todos os outros de brincadeiras no galpão dos brinquedos, era a adulta responsável quem determinava qual caixa de brinquedo estaria disponível para as crianças. Eram colocadas duas caixas de brinquedos no centro do círculo amarelo no chão. Eventualmente as caixas com fantasias eram escolhidas para as crianças brincarem.

Não havia, explicitamente, nenhuma orientação sobre quais brinquedos as meninas ou os meninos podiam brincar, e, no entanto, verificou-se um padrão de escolha dos brinquedos. As meninas costumavam escolher brinquedos como as bonecas, bichos de pelúcia, jogos de chá e panelinhas. Muito raramente pegavam os carrinhos e os bonecos de heróis. Os meninos, em geral, escolhiam os carrinhos, os bonecos, os animais e os bichos de pelúcia. Interessante apontar que os meninos, muitas vezes nem pegavam brinquedos, brincavam de correr, de luta ou de pega-pega pelo espaço, mas em pouco tempo a brincadeira agitada era repreendida pelas adultas, pois “aqui não é lugar de correr”. Observamos nessas escolhas as mesmas normatividades de gênero pontuadas por Belotti (1983), que expressam as expectativas de comportamentos culturais depositadas sobre as meninas e os meninos desde a pequena infância.

As “preferências” de meninas e meninos sobre os brinquedos e brincadeiras marcam suas vivências, e assim, marcam suas corporalidades. No “episódio: brincadeira de casinha”, a seguir relatado<sup>3</sup>, um grupo de meninas brinca no espaço do galpão dos brinquedos:

Lady Bug, Barbie e Bela estão brincando de casinha, com bonecas de pano e um jogo de chá. Elas estão sentadas no chão, conversando em voz baixa, com movimentos de cuidado e acalanto da bebê. (CADERNO DE CAMPO, 24/10/17)

---

<sup>3</sup> Como parte de uma metodologia de etnografia com crianças, as crianças participantes da pesquisa escolheram os nomes que seriam utilizados nos relatos de campo.

A brincadeira de casinha, de cuidar do bebê-boneca, muito observada entre as meninas, se expressa em uma corporalidade mais encolhida, sentada, com movimentos curtos e, por vezes, mais silenciosa. A brincadeira sentada não invade ou atrapalha a brincadeira de outro grupo, pois está restrita ao seu espaço delimitado.

No “episódio: brincadeira de luta”, um grupo de meninos brincam no espaço do galpão de brinquedos:

Batman, Lugano e Rock estão correndo pelo espaço com armas montadas com peças de brinquedos. Batman e Lugano estão se defendendo de Rock, atirando contra ele enquanto são perseguidos. Correm por todo o espaço, passando pelo meio de outros grupos de crianças que brincam no chão. (CADERNO DE CAMPO, 21/08/2017)

A brincadeira de luta, tão presente nas interações dos meninos acompanhados na pesquisa, expressa uma corporalidade mais expandida, que não pode se conter num espaço delimitado, que se movimenta de um lado para o outro, que impõe desafios de movimentos para atacar ou esquivar de um golpe. Uma corporalidade com movimentos agitados e em geral barulhentos, que ocupam os espaços físicos e sonoros, por vezes atrapalhando ou invadindo a brincadeira de outros grupos.

Estas formas de brincar que se expressam em diferentes corporalidades estão bastante relacionadas com as dicotomias de gênero, que se mostram na separação dos grupos de meninas e grupos de meninos; nas brincadeiras “preferidas” pelas meninas e nas brincadeiras “preferidas” pelos meninos; e nas corporalidades das meninas e dos meninos que vão sendo construídas para dar conta das expectativas de comportamento e posicionamento social de cada gênero, onde as meninas e mulheres deverão zelar pelo espaço doméstico e dos cuidados, e os meninos e homens trabalharão para desbravar o espaço público da produção e da política. Para Silvia Federici (2017), a separação e hierarquização social dos espaços privado e público, assim como a determinação de que às mulheres caberia as atividades restritas ao ambiente privado e doméstico e aos homens a atuação pública e política, consolidou a desigualdade de gênero como estrutura do capitalismo.

Nesse sentido, observamos um movimento de manutenção das dicotomias e desigualdades de gênero fomentado pela indústria de brinquedos infantis, que como elemento do capitalismo, busca manter não apenas seus lucros, mas também a perpetuação do próprio sistema. Flávia Bonsucesso Teixeira (2000 apud FINCO, 2004) pesquisou sobre os brinquedos oferecidos às crianças em idade pré-escolar e observou uma clara demarcação de gênero fomentada pela indústria do brinquedo. Os brinquedos direcionados para as meninas são, em sua imensa maioria, vinculados ao mundo da reprodução e ao ambiente doméstico. Os brinquedos direcionados aos meninos, vinculados ao mundo produtivo, ao mundo do trabalho social e economicamente reconhecido.

As pesquisadoras argentinas Josefina Isnardi e Mariana Torres Cárdenas (2016) nos alertam para o movimento nocivo exercitado pela indústria de brinquedos, no qual a produção de brinquedos para meninas e para meninos não visa apenas à ampliação das vendas e ao incentivo do consumo de produtos dos personagens da moda. É uma ação que, reforçando os estereótipos dicotômicos de feminilidade e masculinidade, deixa de incluir nas construções sociais parâmetros de diversidade de gênero, fomentando assim, a discriminação.

O mecanismo do sistema capitalista que nos impele a consumir para construir nossa identidade e nossa forma de estar no mundo, como descrito pelas pesquisadoras, induz a construção do pensamento dicotômico de gênero ao colocar apenas duas formas opostas de estar no mundo: a mulher/feminina e o homem/masculino. Uma imposição de limitação de expressão social e cultural maquiada de estratégia de marketing para o aumento de vendas. As relações entre os brinquedos oferecidos e disponíveis para meninas e meninos, seus brinquedos preferidos e as marcas de gênero em suas corporalidades estão também tangenciadas por questões sociais amplas e são fomentadas pelo sistema capitalista.

A predominância das referências da adultez nos espaços internos, objetos e brinquedos com os quais as crianças interagem e vivenciam suas corporalidades podem reforçar os padrões adultocêntricos de gênero característicos das sociedades capitalistas e patriarcais. Esses padrões acabam por limitar as experiências e trocas entre as crianças. Nesse sentido, é importante destacar que as normatividades de gênero, marcadas pelo controle adultocêntrico no

âmbito da EMEI investigada, não se davam somente pela repreensão às contravenções das regras definidas pela professora, mas também pelo projeto político pedagógico da instituição, que não tinha uma intencionalidade pedagógica em relação às questões de gênero.

Apesar de toda essa força normativa e repressora, essas mesmas meninas e meninos nos apontaram como é possível criar e vivenciar alternativas, entender o mundo a partir de uma lógica complexa, não linear e multifacetada, e construir corporalidades diversas. Ao considerar o papel ativo das crianças na construção de suas próprias feminilidades e masculinidades, observamos a importância das construções simbólicas das culturas infantis como elementos que colaboram para desconstrução das normatividades de gênero e suas dicotomias.

No âmbito de uma Instituição de Educação Infantil marcada pelo poder adultocêntrico de controle de movimentos e de relações, as corporalidades e as interações ambientadas no cenário do parque ganharam destaque. No tempo e espaço do parque, meninas e meninos tinham maior liberdade, maior poder de decisão sobre suas brincadeiras, sobre os parceiros e as parcerias de suas vivências, sobre a circulação e ocupação do espaço conforme suas vontades.

O Parque da EMEI é amplo, ocupando pouco mais da metade de toda área que compõe a instituição. O terreno é irregular, sendo o fundo do parque mais baixo que a parte mais próxima às edificações. Observam-se muitos brinquedos, mais de quinze estruturas fixas entre escorregadores, balanços, gira-gira, casinhas de madeira e de plástico, barras de se pendurar, “brinquedões” com um ou dois andares, gangorras e mais... A maior parte do chão do parque é coberta por grama e há muitas árvores distribuídas pelo terreno, algumas bem antigas e grandes. O ambiente é bastante amplo e agradável. O momento do parque é ansiosamente aguardado pelas meninas e pelos meninos participantes da pesquisa. É o momento em que as crianças têm liberdade de movimento, de escolha de suas brincadeiras e de seus grupos de interação.

No parque há a prevalência de brinquedos que podemos chamar de neutros, brinquedos fixos, típicos de parques infantis como trepa-trepa, gangorra, balanço e barras de se pendurar (de metal pintados de cores variadas, de plástico também coloridos ou em madeira), que são utilizados por todas as crianças. Os brinquedos fixos são

estruturas que possibilitam a movimentação e a expressão da corporalidade das crianças a partir de suas criações, representações e imaginários. Esses brinquedos acabam por se constituírem como

espaços onde os movimentos exploratórios de escalar, balançar, buscar o equilíbrio, sejam também espaços de surpresas e desafios, em que o movimento é entendido como um exercício de prazer e liberdade, propiciando a expansão corporal e criatividade de meninos e meninas (FINCO, 2004, p. 54).

Também Deborah Thomé Sayão (2002) aponta que, nos momentos de brincadeiras livre, as crianças não apenas vivenciam experimentações corporais por meio da exploração das brincadeiras e das interações entre crianças, mas também vão afirmando suas identidades de gênero.

As observações de campo nos indicaram que algumas brincadeiras eram muito frequentes e nos traziam elementos interessantes para refletir sobre as corporalidades de meninas e meninos, como as brincadeiras de movimentação corporal; brincadeiras de casinha e escolinha; e brincadeiras de super-heróis, super-heroínas e lutas. Apresentaremos aqui o “episódio: brincando de escolinha”, no qual Lady Bug, Mulher Maravilha, Barbie e Bela brincavam juntas de escolinha e tiveram reações distintas frente às movimentações dos meninos que tentavam entrar na brincadeira.

*Mulher Maravilha, Barbie e Bela estavam sentadas nos bancos de madeira, junto às mesas do parque brincando de escolinha. Lady Bug está em pé na frente delas, ela é a professora. Atrás delas um menino, de outro grupo da EMEI, estava em pé na mesa, ele andava pisando forte, fazendo barulho, visivelmente chamando a atenção das meninas.*

*Barbie estava muito incomodada com ele e falou, três vezes seguidas, para mudarmos de lugar. Eu perguntei*

*Eu: Por quê?*

*Barbie: Por causa desses meninos*

*Eu: Mas ‘que têm eles?*

*Barbie: Eles não podem brincar.*

*Eu: Por quê?*

*Barbie: Menino não pode brincar.*

*Não mudamos de mesa, mas o menino desistiu de “invadir” a brincadeira.*

*Logo em seguida, Ok Kaio chegou querendo brincar também. Pediu pra Barbie e ela falou que ele tinha que falar com a Lady Bug, que era a “dona da brincadeira”. Ele falou com ela que o deixou brincar.*

*Nesse momento Barbie começou a espirrar e prontamente Lady Bug virou uma médica que estava tratando Bela e Mulher Maravilha no hospital. Ok Kaio, vendo que as meninas estavam sendo tratadas pela médica, falou:*

*Ok Kaio: Estou com febre de luta. Tudo onde eu piso, eu luto.*

*Ele estava em cima da mesa e pulou para o chão e em seguida fez movimentos de luta com o ar (CADERNO DE CAMPO, 29/09/17).*

Interessante destacar dois elementos nesse episódio. O primeiro é que a reação de Barbie frente às diferentes tentativas de entrada dos dois meninos na brincadeira é totalmente distinta. Quando ela se depara com uma invasão (THORNE, 1993) do menino da outra sala, uma tentativa de entrada sem solicitação e permissão, sua reação é negativa, de bloqueio. Não somente estabelece a separação entre meninas e meninos, delimitando que eles não podem participar da brincadeira, como também protege o seu espaço interativo, não permitindo a entrada do menino.

Já quando Ok Kaio chega, solicitando uma autorização para brincar, sua reação é outra. Ela não o rechaça, nem por ser também um menino, nem por ser uma criança que, ainda de fora, está tentando obter acesso ao grupo de brincadeira. Nesse episódio, a fronteira de gênero foi ativada e desativada conforme o tipo de interação proposta pelos meninos. Lady Bug detinha o poder na brincadeira, era preciso sua autorização para brincar. Quando Ok Kaio demonstra aceitar uma posição de menor poder para entrar na brincadeira, o fato dele ser menino deixa de ser um impedimento e a fronteira de gênero é desativada (THORNE, 1993). Ainda que a dicotomia de gênero esteja presente nas corporalidades das crianças, ela não é a única relação de poder que se estabelece em suas interações.

Assim, é interessante observar que a mesma corporalidade barulhenta e agressiva, que foi incômoda em um momento, em outro não o foi. Os mesmos movimentos que foram tão incômodos para Barbie, e também para as outras meninas, como subir na mesa, pular e pisar forte, movimentos mais expansivos e agressivos, praticados pelo menino da outra sala, foram incorporados na brincadeira quando protagonizados por Ok Kaio. Nesse momento, eles faziam

parte da brincadeira. Quando a relação de poder no grupo deixa de opor meninas e meninos, a corporalidade agressiva e expansiva deixa de ser incômoda para as meninas.

O segundo elemento a ser destacado nesse episódio são as normatividades relacionadas às “brincadeiras preferidas pelas meninas” e às “brincadeiras preferidas pelos meninos”. Ok Kaio se sentiu instigado a brincar com as quatro meninas, que até então, brincavam de escola, e depois de médica. Mas a sua inserção nessa “brincadeira preferida pelas meninas” se desenvolve mesclando elementos de luta, uma “brincadeira preferida pelos meninos”, e ao final, a brincadeira não era “nem de menina e nem de menino”. Ao desconstruir a dicotomia de gênero presente nos tipos de brincadeiras, essas crianças criaram o seu próprio e inventivo repertório.

Ao olhar para as corporalidades das crianças pequenas, podemos questionar as falsas dicotomias de gênero, assim como a homogeneidade entre as formas de ser menina e de ser menino. A pesquisa nos revelou que as crianças expressam, em suas corporalidades constituídas no âmbito das culturas infantis, uma diversidade de gênero que não cabe nessas normatividades dicotômicas.

As brincadeiras de lutas são tradicionalmente associadas à masculinidade, pela expressão da agressividade, ousadia, coragem e força. Essas brincadeiras em geral se desenvolvem associadas às lutas e batalhas desempenhadas pelas(os) protagonistas, concretizando corporalidades com movimentações intensas e ampla ocupação de espaço. A valorização de personagens guerreiros, as brincadeiras de super-heróis e outras histórias de embates, se mostraram bastante frequentes nas interações das crianças participantes da pesquisa. No “episódio: brincadeira de super-heroínas” protagonizado por Mulher Maravilha, Lady Bug e Joana, as meninas criaram uma brincadeira de super-heroínas com um enredo próprio, reinventando a brincadeira de super-heróis:

Estou circulando pelo parque e me aproximo do grupo de meninas (Mulher Maravilha, Lady Bug e Joana). Mulher Maravilha ao me ver fala: Mulher Maravilha: Eu sou a Mulher Maravilha (se referindo à personagem de super-heroína).  
Eu: É mesmo?!

Mulher Maravilha: É, porque eu adoro. Ela é uma super-heroína, a minha preferida.

Lady Bug: E eu sou a Lady Bug.

Joana: Eu sou a bebê.

Joana começou a tacar no chão dois brinquedinhos de plástico que estavam em sua mão (uma pazinha e uma forminha de brincar na areia). Esses eram os brinquedos da bebê. As super-heroínas ficavam indo atrás da bebê que saía engatinhando sozinha.

Mulher Maravilha: Volta aqui bebê! Eu vou te salvar!

Foi correndo atrás dela e a abraçou tentando carregá-la. Lady Bug foi atrás de Mulher Maravilha, ajudando-a. Essa movimentação se repetiu outras duas vezes (CADERNO DE CAMPO, 29/09/17).

Mulher Maravilha e Lady Bug estavam gostando de brincar de heroínas, demonstravam prazer nessa vivência de corporalidades mais amplas, com movimentos ágeis e sagazes. Uma corporalidade bastante diferente da expressa nas brincadeiras de reprodução do ambiente doméstico e do cotidiano dos cuidados, que eram mais retraídas e contidas. Mesmo para Joana, que escolheu ser uma bebê e aparentemente continuava no universo das brincadeiras de mamãe e filhinha, sua corporalidade estava diferente. Não era uma bebê sentada aguardando a papinha, mas uma bebê que engatinhava, fugia, que tacava as coisas no chão para demonstrar descontentamento. As meninas circulam pelo parque, escalam e se movimentam por trepa-trepas, buscam movimentar-se expondo habilidades das super heroínas como agilidade, força, esperteza e resistência.

A brincadeira, enquanto construção coletiva das culturas infantis, nos traz elementos sobre as marcas da feminilidade e da masculinidade nas corporalidades das crianças. No entanto, é preciso atentar que, se as crianças vivenciam os processos de incorporação das normas e parâmetros culturais da sociedade adulta, também o seu poder de agência social e criatividade lhes possibilita transformar suas vivências e não apenas reproduzir as concepções da adultez. Nesse processo de reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) as crianças mostram que a lógica dicotômica nem sempre é reproduzida nas relações entre meninas e meninos. A pesquisa nos apontou que as crianças também vivenciam corporalidades diversas que não se adequam aos rígidos padrões normativos legitimados pela sociedade.

O que, aparentemente, estava forte e explicitamente marcado pelas normatividades de gênero que distingue corporalidades de meninas e meninos, está também permeado pelas criativas interações culturais estabelecidas entre as crianças.

A alteridade, qualidade necessária para compreender as culturas infantis, possibilita olhar para as vivências de meninas e meninos reconhecendo o protagonismo e o processo de reprodução interpretativa nas construções das corporalidades das crianças. Não julgando ou reprimendo as vivências de outras feminilidades e masculinidades, nem tão normativas e nem tão dicotômicas, mas reconhecendo-as como parte da construção social das corporalidades de meninas e meninos.

É preciso reconhecer e aceitar as diversidades de formas de estar no mundo, que como observado nesta pesquisa, estão presentes nas relações que as crianças estabelecem entre si e com as(os) adultas(os). Esse movimento, não apenas permitirá que as crianças possam viver mais livres e com maior autonomia em sua alteridade, como também se constitui como uma das formas de enfrentamento e resistência às estruturas patriarcais, capitalistas, racistas e colonialistas que perpetuam as desigualdades e a homogeneização das diferentes identidades sociais.

## Referências

- AUAD, Daniela. *Feminismo: que história é essa?*. São Paulo, SP: PD&A, 2003.
- BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão: o descondicionamento da mulher*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1983.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2012.
- CASTELLS, Manuel. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. v. 2. O poder da identidade. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.
- CITELI, Maria Teresa. Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, SC, v. 9, n. 1, p. 131, jan. 2001.

- CONNELL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.
- CORSARO, William. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.
- FARIA, Ana. Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FAUSTO-STERLING, Anne. *Sexing the body: gender politics and the construction of sexuality*. New York, USA: Basic Books, 2000.
- FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo, SP: Elefante, 2017.
- FERREIRA, Manuela. “A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos”!: as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um jardim de infância. 2002. 736 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Porto, PT. 2002.
- FINCO, Daniela. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola*. 2004. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. 2010. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2010.
- ISNARDI, Josefina; CÁRDENAS, Mariana Torres. Acerca de la construcción de la identidad de género. In: FINK, Nadia; MERCHÁN, Cecilia. *Ni una menos desde los primeros años*. Buenos Aires, AR: Las Juanas Editoras, 2016. p. 105-122
- JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. *Theorizing childhood*. Cambridge, UK: Polity Press, 1998.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e prática. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 11-29.

PRADO, Patrícia Dias. *Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas, SP*. 1998. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 1998.

SAYÃO, Deborah Thomé. A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. *Pensar a Prática*, [S.l.], v. 5, p. 1-14, nov. 2002.

\_\_\_\_\_. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, SP, v. 2, n. 2, p. 92-105, nov. 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 2, p. 1-35 jul./dez. 1995.

THORNE, Barrie. *Gender play: girls and boys in school*. Westminster, UK: Open University Press Buckingham, 1993.



# **“As mulheres não pediram por igualdade? agora têm que aguentar!”: as relações de gênero nos labirintos dos processos educativos**

Kátia Batista Martins  
Cláudia Maria Ribeiro

## **O contexto da pesquisa**

Este texto é um recorte da pesquisa de mestrado realizada no ano de 2015, que investigou os processos educativos desencadeados numa brinquedoteca no sul de Minas Gerais, com foco nas relações de gênero e sexualidades imbricadas nos brincar. O público da brinquedoteca é composto por crianças que frequentam a Educação Infantil, em período de atividades, da rede pública e, também, crianças da comunidade, que ainda não estão matriculadas na rede de educação, bem como crianças egressas da Educação Infantil, matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. A brinquedoteca atende, aproximadamente, 22 crianças a cada 60 minutos, em horários pré-agendados.

Pautadas na pesquisa qualitativa em educação e na análise da empiria, construíram-se as ferramentas investigativas ancoradas nos estudos feministas e nos estudos culturais que abarcam os referenciais pós-estruturalistas. Desse modo, ousamos chamar de cartografia o percurso trilhado na construção dessa pesquisa, dado seu contexto multifacetado, que considera também as várias formas de olhar para a cultura, as impossibilidades (LARROSA, 1999) e os inusitados, os estudos culturais e a desconstrução (DERRIDA, 1991) de saberes emaranhados que entrelaçam e se engalfinham. Não buscamos apenas por respostas, mas também por questionamentos outros.

---

<sup>1</sup> Fala de uma educadora sobre a dupla jornada de trabalho das mulheres, no decorrer do processo da pesquisa em tela. MARTINS (2015).

Logo, a pesquisa traçou um mapa sugerindo como os conceitos de gênero e de sexualidade estão inseridos no cotidiano da brinquedoteca. Ou seja, como as crianças e adultos expressam sua concepção de gênero e de sexualidade nos processos educativos. Concepção essa que tem sido construída com base em referências e regimes de verdade nos quais o sujeito está inserido (FOUCAULT, 1998).

Os discursos estão presentes nos diversos espaços e de formas diversas, seja na fala, na arquitetura e nos aparatos culturais. Eles nos contam sobre si, sobre as concepções das pessoas navegando por dispositivos de controle por crenças e por formas de se perceber, de ser, de estar e de interagir com o mundo. Desse modo, problematizamos a maneira como os discursos expressam representações quanto ao conceito de gênero. Assim, podemos observar como os processos educativos desencadeados na brinquedoteca investigada adotam metodologias e práticas advindas de um currículo tradicional e engessado, que ainda estão arraigadas na práxis, numa perspectiva que carrega marcas de controle e disciplinamento dos corpos.

### **Adentrando a roda dos brincares**

A criança, ao brincar, interage com outras crianças e são estimuladas para o desenvolvimento, a criatividade, a autoconfiança, a autonomia e a curiosidade, em razão do desafio que certos jogos e brincadeiras propõem, o que impulsiona a construção de novos saberes. Mas, que saberes são esses? Verificamos que é na infância que o sujeito inicia seu processo de subjetivação<sup>2</sup>, na interação com o meio no qual está inserido. E é por meio dos brinquedos e brincadeiras que a criança cria, torna possível tudo aquilo que imagina; com base nos elementos existentes ela recria um novo mundo para si e reproduz seu mundo, e as práticas sociais que vivencia. Práticas essas que podem ou não gerar exclusão, seja de

---

<sup>2</sup> “[...] Foucault é conduzido a uma história das práticas nas quais o sujeito aparece não como instância de fundação, mas como efeito de uma constituição. Os modos de subjetivação são, precisamente, as práticas de constituição do sujeito (CASTRO, 2009, p. 408).

gênero, de orientação sexual, nas relações étnico raciais, sociais, entre outras.

Refletindo sobre essas questões, surgiu a seguinte problemática: Os processos educativos desencadeados numa brinquedoteca interferem na constituição do sujeito? Neste texto, o recorte tem como foco entrelaçar gênero e sexualidades com a brincadeira, tendo os processos educativos desencadeados numa brinquedoteca, como objeto de estudo. O recorte em tela utiliza parcialmente o questionário desenvolvido na pesquisa<sup>3</sup> e outros discursos como instrumento de coleta do material empírico.

De acordo com Roberto Bogdan e Sari Bilklen (1994, p. 16), a pesquisa qualitativa agrupa diversas estratégias de investigação, produzindo resultados minuciosos e descritivos em relação “às pessoas, lugares, conversas”, destacando a compreensão dos comportamentos com base nas análises realizadas. Desse modo, por meio da pesquisa qualitativa acionamos os fenômenos sociais educativos a serem problematizados.

A brinquedoteca investigada funciona em prédio próprio, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de um município no sul de Minas Gerais. Cabe ressaltar que a brinquedoteca pesquisada é uma extensão da instituição de Educação Infantil do município, visto que a maior parte das crianças que a frequentam o fazem durante seu período de estadia na instituição. No período da pesquisa, na brinquedoteca circulavam semanalmente um total de 227 crianças, sendo 89 no período matutino e 138 no período vespertino, com horários alternados, atendendo cerca de 22 crianças a cada 60 minutos.

Esse número expressivo de criança circula nos diversos espaços, exposta aos discursos o que inclui gênero e sexualidades. O termo sexualidades assumido no plural intencionalmente no estudo em tela, propõe navegar pelos seus dispositivos (FOUCAULT, 1988) bem como as relações de gênero que implicam em “(de)marcar a multiplicidade, isto é, focando na questão desafiadora de que somos diferentes, diversos e múltiplos, como pessoas e, portanto, como homens e mulheres” (RIBEIRO; CASTRO e SILVA, 2010, p. 147).

A construção da investigação e da historicidade das relações entre homens e mulheres, que envolve a segregação e discriminação

---

<sup>3</sup> Cf: MARTINS, (2015).

da mulher, ganha força com o movimento denominado sufragismo<sup>4</sup>. A partir de 1968, feministas militantes que circulavam no mundo acadêmico se dedicaram ao estudo dessas relações, tendo como objeto de estudo a invisibilidade das mulheres na sociedade. Nasceram então os estudos da mulher (LOURO, 2010).

### **Meandros que permeiam os processos educativos**

Salientamos que, logo no início da pesquisa, quando o projeto foi exposto para a equipe de profissionais, foi explicado que as anotações se restringiriam aos processos educativos desencadeados na brinquedoteca, deixando-as à vontade para conversarem sobre demais assuntos na presença da pesquisadora. Desse modo, descrevemos de forma analítica, os discursos das professoras, que apontam suas possíveis percepções quanto ao conceito de gênero. Contudo, cabe frisar que a intenção é de cartografar as formas como as relações de gênero permeiam os meandros dos processos educativos desencadeados na brinquedoteca investigada.

Em um dos intervalos entre os atendimentos (um horário vago porque uma turma faltara), as educadoras estavam conversando entre si, enquanto faziam os registros em relação ao último atendimento. Chamou atenção o assunto que elas conversavam. Falavam de como está difícil trabalhar fora e em casa, em uma dupla jornada de trabalho. Diziam que: *“As mulheres não pediram por igualdade? Agora têm que aguentar”*.

A educadora Leda<sup>5</sup>, disse que assistiu a uma reportagem em um programa de televisão<sup>6</sup>, sobre a dupla jornada das mulheres. Ela dizia com entonação de concordância em sua fala, que, nas entrevistas, as mulheres afirmavam que a luta por igualdade entre homens e mulheres, de certa forma, acabou acarretando em mais trabalho para as mulheres, que antes trabalhavam apenas em casa e agora trabalham dentro e fora de casa.

As demais educadoras concordavam e complementavam tal afirmação, relatando a cobrança de suas filhas, filhos e maridos nas

---

<sup>4</sup> Movimento dedicado em estender o voto à mulher. Cf. Louro (2010).

<sup>5</sup> Os nomes apresentados neste texto são fictícios.

<sup>6</sup> No mês de março vários programas de televisão fizeram matérias sobre a mulher, devido a comemoração do 8 de março, Dia Internacional da Mulher.

atividades domésticas, em especial, no preparo das refeições. Relataram que a família não gosta quando compram comida pronta (congelada e marmita). Nesse momento, houve a intervenção na discussão: – Mas vocês acham que, nós, mulheres, já conquistamos igualdade de gênero em relação aos homens, por termos conquistado espaços no mercado de trabalho? Inicialmente ficaram pensativas, até que Penélope se manifestou e disse: *Ainda tem mulheres com salários inferiores ao dos homens que ocupam o mesmo cargo*. Então questioneei: E isso é condição de igualdade? Penélope respondeu: *Mas isso acontece porque os homens produzem mais do que as mulheres, principalmente, intelectualmente*. Eu disse: Você tem certeza que é assim? Ela respondeu: *Me diga o nome de uma grande cientista equivalente ao Albert Einstein*.

Ao analisar o relato acima, surge um emaranhado de questões: Qual a concepção de gênero das educadoras? Qual o conhecimento delas em relação à luta do movimento feminista pela equidade de gênero? Como representam as relações de gênero em suas vidas cotidianas e como essas estão imbricadas e/ou refletem nos processos educativos? O que leva Penélope a acreditar que o homem produz mais do que a mulher, em especial na produção de conhecimento?

Esse discurso de gênero, que as educadoras carregam, justificam muitas de suas atitudes presenciadas na brinquedoteca. A fala de Hera, na chegada da pesquisadora, sobre meninos brincarem com bonecas, como se fosse um problema, segregação das crianças para brincarem coletivamente (meninas-meninas e meninos-meninos) na piscina de bolinhas, algumas piadas.

O discurso de Penélope, em relação à invisibilidade das mulheres nas ciências e nas artes, é fato e que não podemos negar. Vamos, brevemente, revisitar a história, pois, como apontam Luciene Silva e Kátia Martins (2014, p. 971.) “Revisitar a história nos possibilita (re)pensar a contemporaneidade” As mulheres, desde a Grécia Antiga, não ocupavam lugar de destaque na sociedade. “Houve um tempo em que mulheres não podiam estudar, votar, enfim, a elas a cidadania era negada, então na Grécia mulheres eram proibidas de saber, mas lá algumas mulheres transgrediam as proibições” (SILVA; MARTINS, 2014, p. 972).

Como apontado anteriormente, foi a partir do século XIX que as mulheres no Ocidente, iniciaram o processo de percepção de si e de sua invisibilidade perante a sociedade. Os estudos das mulheres subsidiaram os enfrentamentos dos movimentos feministas e das lutas por equidade entre homens e mulheres. Desde então muitas outras lutas foram travadas e muitos avanços e conquistas foram concretizadas. Entre essas, a visibilidade das mulheres nas artes e na ciência em que, muitas vezes, foram-lhe negados o protagonismo, ficando na postura de assistente; embora tenham muitos feitos e realizações, esses foram silenciados, não recebendo destaque e/ou mérito. Salientamos que, mesmo sob as normas do patriarcado, muitas mulheres resistiram e transgrediram, fugindo da normatividade e da normalização. Entre tantas, podemos citar Maria Firmina dos Reis (1822-1917), primeira romancista brasileira, autora da obra *Úrsula*; Ada Lovelace (1815-1852), a matemática que criou o primeiro algoritmo para ser processado por uma máquina, sendo a primeira programadora da história; Frida Kahlo (1907-1954), artista mexicana que transgrediu as normas de gênero e explorou questões de identidade, raça e classe na sociedade mexicana. Dentre tantas outras.

Na produção de conhecimento, ainda hoje, temos, nas concepções da língua portuguesa e da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), lutas e embates para dar visibilidade às mulheres na escrita formal, literária e nas citações em publicações. A língua oficial adota uma linguagem sexista que traz o masculino como regra geral, baseada na teoria Linguística de base Funcionalista (LSF), enquanto a ABNT orienta que a autoria seja apontada apenas pelo sobrenome, quando citada dentro da sentença, dificultando ainda mais a identificação de gênero, o que contribui para a invisibilidade das mulheres na produção de conhecimento, sendo que na maioria das vezes essa autoria é vista como masculina.

Dentre os múltiplos espaços e as múltiplas instâncias em que se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais capaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito ‘natural’. [...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui, ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar as diferenças (LOURO, 2014, p. 69).

Por posicionamento político, muitas de nós transgredimos essas normas, como foi feito na redação deste estudo e, também, como outras autoras e autores o fazem. Entretanto, percebemos no discurso das educadoras, fragilidade, falta de informação e de formação para dialogar sobre essas questões, como apontam suas respostas no questionário que segue.

### **Processos de formação: o que emerge nos discursos das educadoras?**

Das sete educadoras que participaram do estudo, no quesito formação, uma possui apenas o ensino médio, uma possui magistério nível médio, cinco têm especialização (na área de psicopedagogia) quatro têm cursos de brinquedista e apenas duas fizeram algum curso sobre a temática das relações de gênero e educação para a sexualidade, Electra e Leda. Ao que tudo indica, em relação aos discursos e práticas das educadoras, existe uma possível lacuna na formação continuada, em especial nas temáticas de gênero e sexualidade.

Vejamos o que dizem, quando questionadas sobre como as crianças no dia a dia expressam questões relativas às relações de gênero e sexualidades em suas falas e/ou atitudes, como lidam com essas situações no cotidiano:

**COMO AS CRIANÇAS NO DIA A DIA EXPRESSAM QUESTÕES RELATIVAS ÀS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADES EM SUAS FALAS E/OU ATITUDES? COMO VOCÊ LIDA COM ESSAS SITUAÇÕES? CITE UM EXEMPLO OU SITUAÇÃO QUE TENHA VIVENCIADO.**

- **Electra:** Através das brincadeiras, perguntas, curiosidades. Procuro ser direta nas respostas de acordo com a idade da criança. Quando uma criança fala com outra que não deve brincar com tal brinquedo porque é de menino ou de menina.
- **Ártemis:** Despertam o interesse pelo corpo, qualquer contato físico, o amor. Tem criança que diz: quem brinca de boneca é só menina.
- **Penélope:** Perguntas referentes ao seu corpo e dos colegas. Respondo ou contomo a situação. Ex: menino não pode brincar de casinha e menina não pode brincar de carrinho.
- **Afroditte:** Através de perguntas, questionamentos, situações diversas em que, às vezes, solucionamos, contornamos. Ex: Por que não menino brincar de boneca e menina de carrinhos.

- **Leda:** Através da curiosidade da criança, em suas perguntas, mas sendo o mais direta possível.
- **Atena:** Através de perguntas. Algumas vezes respondo suas perguntas, outras não.
- **Hera:** Não respondeu<sup>7</sup>.

Quadro 1 - Gênero e sexualidade no cotidiano das crianças

As respostas apresentadas acima acenam para se pensar em dois fatos: 1) A presença das relações de gênero e sexualidade nos discursos das crianças. As educadoras demonstram em suas respostas que as crianças têm curiosidade sobre o tema, que questionam em relação ao corpo e que o tema aparece, também, nas brincadeiras. 2) O receio das educadoras em falar sobre o assunto, informando que, na maioria das vezes, são diretas, evitam falar sobre o assunto, respondendo às crianças algumas vezes, outras não.

Camargo e Ribeiro (1999) afirmam que a sexualidade e as relações de gênero estão presentes na vida dos sujeitos desde o nascimento e o acompanham pela vida toda. Ora, se é assim, são temas que necessitam ser contemplados e discutidos com as crianças, pois fazem parte de seu desenvolvimento integral e da sua formação humana. Mas o que temem essas e outras/os profissionais, em falar sobre esse assunto?

As educadoras e, alguns educadores – atuando na Educação Infantil a grande maioria são mulheres – tentam vencer a provação, a ansiedade, “os cabelos em pé” que se constitui a expressão das crianças. Não “prestam ouvidos ao chamado sedutor” que consiste em tentar entender que a educação para a sexualidade faz parte da vida das crianças e acontece nas relações que se estabelece com elas, mediando as perguntas que fazem e as possibilidades da percepção do próprio corpo e do corpo de seus pares – meninos e meninas – na descoberta dos prazeres. Por quê o medo de ouvir o chamado sedutor da não repressão? Porque ainda a força das políticas higienistas e eugenistas, que trouxeram modificações profundas na organização da família, nas ideias sobre a criança e na organização das escolas e, por conseguinte,

---

<sup>7</sup> Hera não quis mais responder o questionário alegando não saber nada sobre esses temas. Mesmo conversando com ela sobre o anonimato e deixando-a à vontade para responder, de acordo com o mínimo que sabia sobre o assunto, ela não se sentiu confortável. Alegou, ainda, em suas palavras, “não ter estudo” (se referindo ao ensino superior).

das Instituições de Educação Infantil que ainda fomentam crenças, valores e costumes (RIBEIRO, 2014, p. 17-18).

Estudos como o de Ribeiro (2014) vêm ao encontro da realidade descortinada na brinquedoteca. As repostas aos questionamentos deste estudo começam a criar forma, à medida que adentro a realidade da brinquedoteca. Apontamos que a fragilidade, nos processos educativos em relação à temática da pesquisa, está presente na ausência da discussão sobre o tema. Em especial na ausência de formação continuada, conforme apresentado, com base na concepção das educadoras sobre gênero e sexualidade, que segue no quadro 2:

#### QUE SIGNIFICA EDUCAÇÃO PARA A SEXUALIDADE NA INFÂNCIA?

- **Electra:** Quando a criança começa a despertar para a sexualidade, como educadora devemos intervir para satisfazermos suas curiosidades, orientar, etc. Tudo de acordo com a idade das crianças usando uma linguagem simples.
- **Ártemis:** Na infância temos que lidar com certas limitações, pois alguns familiares não gostam que falem e expliquem determinados assuntos relacionados à sexualidade.
- **Penélope:** O despertar e a curiosidade voltados para o lado feminino e masculino.
- **Afrodite:** Educação voltada para a sexualidade, sexo e/ou que o caracteriza. Educação voltada para o despertar, para as descobertas, para as curiosidades que devem ser respeitadas quando manifestas para o lado masculino ou feminino.
- **Leda:** Uma educação onde as crianças começam suas descobertas para o sexo masculino ou feminino.
- **Atena:** A descoberta, a curiosidade que as crianças começam a ter na infância.
- **Hera:** Não respondeu.

Quadro 2 - Educação para as sexualidades

Na concepção das educadoras sobre sexualidade, apresenta-se uma confusão conceitual. Embora algumas apontem o despertar da sexualidade para as curiosidades da criança relativas à sexualidade, três educadoras misturaram sexualidade e gênero em suas respostas. Apareceu, também, o receio ao retorno da família. Mesmo as educadoras que não misturaram sexualidade com gênero, não especificaram detalhadamente que curiosidades são essas e como se manifestam. Percebemos, também, o cuidado da educadora Electra com a linguagem e faixa etária da criança para sanar suas curiosidade.

Lembrando que ela fez um curso na área dos temas abordados neste estudo. Diante da fragilidade conceitual aqui apresentada, conseqüentemente, essa reflete nos processos educativos desencadeados na brinquedoteca. Vai ficando cada vez mais evidente a necessidade de formação continuada. Perguntamos: Como promover uma formação que assegure práticas de desconstrução e discussão sobre esses temas com as educadoras e que essas reflitam em seu fazer pedagógico? Camargo e Ribeiro (1999), apontam alguns objetivos a serem traçados:

Em relação à criança:

Favorecer a manifestação [expressão] de sentimentos, prazeres, hipóteses e descobertas, sem tabus e preconceitos; possibilitar a vivência da sexualidade sem imposições e controle; desenvolver atividades que permitam o conhecimento do corpo, permitir a constituição da subjetividade singular.

Em relação às educadoras e aos educadores:

Conceber a sexualidade humana como construção cultural; construir e aprofundar conhecimentos sobre a sexualidade infantil; refletir sobre a construção da própria sexualidade; (re)pensar tabus e preconceitos; ter acesso a informações claras; sensibilizar a escola e à família; desenvolver estratégias que facilitem o trabalho com as crianças.

Em relação às famílias:

Informá-las sobre o trabalho; integrar escola [instituição de Educação Infantil, brinquedoteca] e família; refletir sobre a constituição da própria sexualidade; (re)pensar tabus e preconceitos; conhecer a sexualidade infantil (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 75-76).

Assim, Ana Maria Camargo e Cláudia Ribeiro (1999) apresentam esses objetivos a serem traçados, em especial, na (des)construção das próprias concepções, tanto das educadoras como das famílias, para que as pessoas percebam que as construções são culturais e variam de acordo com cada época e cultura. Torna-se, portanto, fundamental ressignificar as concepções de infância, sexualidade e gênero para responder aos questionamentos das crianças com segurança, de forma simples, sem rodeios e com uma linguagem adequada para a idade da criança, saciando sua curiosidade e educando para as sexualidades de forma simples.

De acordo com as autoras, é necessário um plano de ação que contemple e englobe todos os sujeitos envolvidos nos processos

educativos. Nessa perspectiva, reafirmamos a necessidade da inserção desses temas nos currículos da Educação Infantil, como orientam as DCNEI, criando propostas que possibilitem a “construção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, [...] com o rompimento de relações de dominação [...] de gênero” (BRASIL, 2009).

E no questionário, o que dizem as educadoras em relação à concepção de gênero?

#### QUE VOCÊ ENTENDE COMO GÊNERO?

- **Electra:** Masculino ou feminino.
- **Ártemis:** Como ser (criança) homem e mulher.
- **Penélope:** Características voltadas ao feminino e masculino.
- **Atena:** Qualidade, estilo, identidade sexual dos indivíduos.
- **Afrodité:** Identidade sexual das pessoas.
- **Leda:** Identidade individual
- **Hera:** Não respondeu

Quadro 3 - Concepção de gênero

O gênero, considerado pela biologia uma forma de diferenciar os sexos, para Louro (2010), estudiosa de Scott, nada mais é que as diversas formas dos sujeitos vivenciarem suas feminilidades e suas masculinidades. E que formas são essas?

Meninas e meninos são desde pequenos/as estimulados pela sociedade a vivenciarem o modelo hegemônico machista, no qual meninos são estimulados a desenvolverem habilidades relativas ao movimento, liberdade e cognição, como correr, jogar bola, praticar esportes, ser forte, brincar com jogos de maior esforço cognitivo e as meninas estimuladas para a maternidade, vida doméstica e seguir um padrão estético que, muitas vezes, não condiz com sua realidade, como afirmam outros estudos.

Mas é preciso ressaltar que nem sempre foi ou é assim. Tanto meninas quanto meninos, embora inseridos/as em uma cultura normatizante<sup>8</sup>, fogem às regras e a transgridem tornando-se autores/as de suas histórias.

---

<sup>8</sup> “Estamos na sociedade do professor-juíz, do médico-juíz, do educador-juíz, do “assistente social” – juíz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos [...] (FOUCAULT, 1996, p. 266.).

É preciso compreender que o corpo, os comportamentos, as aptidões e as condutas de meninos e de meninas, de homens e de mulheres, são construídos por meio de discursos diversos que definem o que é ser homem e o que é ser mulher, ser menino e ser menina. Os sujeitos estão submetidos a essa forma de controle e regulação da vida desde a gestação. Entretanto, essa sujeição não significa necessariamente que os sujeitos estão fadados às normas da sociedade, mais especificamente às formas de exercerem suas masculinidades e feminilidades. Ora, se o discurso é construtor do gênero, esse discurso pode ser (des)construído. “Ao fazer a história dessa pedagogia [dos corpos] talvez nos tornemos mais capazes de desarranjá-la, reinventá-la e torná-la plural” (LOURO, 2010, p. 35).

Por meio das repostas apontadas no quadro anterior, percebemos uma confusão conceitual nas falas de Atena, Afrodite e Leda. Mais uma vez se apresenta a fragilidade conceitual e, conseqüentemente, na formação inicial e continuada. Para suprir essa necessidade de formação, podem-se contemplar os objetivos elencados acima por Camargo e Ribeiro (1999, p. 75-76), como estratégias de formação coletiva dos sujeitos envolvidos nos processos educativos, também, para a (des)construção de gênero. Mas, não basta apontar caminhos. É preciso que a formação se efetive e que as universidades comprometam-se com os projetos de extensão nas temáticas de gênero e sexualidade.

Na elaboração, execução e avaliação desses projetos as equipes são formadas pela rede<sup>9</sup> de proteção e articulando os poderes legislativo, executivo e judiciário. O primeiro, no sentido de elaborar leis que contemplem a formação de profissionais e a inserção dos temas nos currículos das instituições públicas. O segundo, no sentido de agenciar e cumprir a legislação, para que tais práticas sejam efetivadas, agencia a rede por meio das secretarias municipais. E, por fim, o terceiro, no sentido de assegurar que a formação de profissionais esteja sendo efetivada, bem como a liberdade para a

---

<sup>9</sup> A rede de proteção à criança e ao adolescente é composta pelos dispositivos sociais, sendo eles: conselho tutelar, postos de saúde, conselhos municipais, escola, brinquedotecas, Centro de Atendimento Profissional Especializado (Capes), Centro de Referência e Assistência Social (Cras), universidades públicas comprometidas com o ensino, pesquisa e extensão, ministério público entre outros que disponha cada município.

discussão dessas temáticas nos dispositivos que integram a rede. Silva e Martins (2014) apontam acima o compromisso político e social das universidades públicas, na oferta de formação continuada de acordo com as demandas da comunidade.

### **E das crianças, que discursos emergem?**

Heitor, um menino de quatro anos, diz para a educadora Electra: *Tem que comprar de homem*. Curiosa com essa fala, pergunto Electra sobre o que Heitor estava falando. Ela disse que ele estava se referindo a uma raquete que tem na brinquedoteca, que tem apenas raquete rosa, Heitor brincou com ela, mas disse que tem que comprar de menino.

Na cena descrita, inferimos a concepção que Heitor vem construindo, por meio dos discursos reproduzidos nos espaços que circula, em relação a comportamentos, condutas, brincadeiras, atitudes e aptidões. “Nesse processo dicotômico de construção de papéis masculinos e femininos surgem preconceitos que se refletem no uso dos brinquedos” (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 210). Ainda, nessa perspectiva, as autoras apontam que:

A cultura lúdica é masculina porque a criança é menino, percebida como menino age como tal, brinca com outros meninos, recebe objetos destinados aos meninos (BROUGÉRE, 1999). O mesmo ocorre com as meninas, mas, ao utilizar o mesmo brinquedo que a menina, o menino age de forma diferente (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 210).

As atitudes e comportamentos de meninos e meninas são condicionadas, principalmente, durante a infância, período em que está subjetivando com base em valores, normas, crenças e comportamentos da cultura em que está inserida. Como afirma Anderson Ferrari (2012, p. 121), “A sociedade, desde o século XVIII, foi se constituindo como uma sociedade que enquadra – nós somos uma sociedade do enquadre”. Convém destacar que, se somos construídos/as social, histórico e culturalmente, é possível desconstruir!

**EM SUA OPINIÃO, É IMPORTANTE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA LIDAR COM AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA INFÂNCIA? POR QUÊ?**

- **Electra:** Sim. Acho que todas as professoras devem ter essa formação, pois todas passam por esse tipo de situação.
- **Ártemis:** Sim. Porque terá o profissional com a formação para lidar com o assunto, que é a sexualidade na infância.
- **Penélope:** Sim. Para tentar solucionar de maneira adequada os imprevistos que ocorrem no dia a dia com as crianças.
- **Atena:** Sim. Pois em nosso dia a dia nos deparamos com diversas situações que nos pegam de surpresa e, na maioria delas, não estamos preparadas para responder ou solucionar.
- **Afroditê:** Sim. Para estarmos preparadas para as curiosidades das crianças.
- **Leda:** Sim. Para saber lidar com as perguntas que as crianças nos fazem.
- **Hera:** Não respondeu

Quadro 4 - A importância da formação em gênero e sexualidades

No quadro quatro, as educadoras assumem e declaram a necessidade e importância de formação nas temáticas de gênero e sexualidade. Assumem, ainda, que não estão preparadas para lidarem com os inusitados que se apresentam cotidianamente pelas crianças. Mas que tipo de preparo as educadoras almejam? Ressaltamos nossa experiência com a formação de professoras/es nas temáticas de gênero e educação para as sexualidades, sob responsabilidade do grupo de pesquisa, intitulado: Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente, registrado no CNPq desde 2009. Vários projetos de extensão foram desenvolvidos junto a integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil (RIBEIRO, 2018) no desenrolar do processo de formação de educadoras e educadores algumas perguntas têm sido recorrentes, a maioria referindo-se ao “Como fazer?”, como aponta o relato que segue, de uma professora que participou de um dos cursos de formação continuada, que teve como foco a formação técnica e política de 500 professoras para atuarem nas temáticas de gênero e sexualidade<sup>10</sup>. “Quando comecei, no primeiro encontro, percebi que o projeto abordaria temas polêmicos e esperava encontrar uma fórmula, uma receita pronta de como lidar

---

<sup>10</sup> Trecho da carta de uma professora cursista enviada ao Tecendo... Cf. Xavier Filha (2012, p. 436).

com situações e certas questões tidas como tabu pela sociedade em que vivemos”.

### O(s) brincar(es) em faixas etárias

#### QUAL A MELHOR IDADE PARA TRABALHAR COM AS TEMÁTICAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE COM AS CRIANÇAS? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

- **Electra:** Acho que depende da curiosidade da criança, então não tem idade certa, já que cada um tem suas curiosidades. Devemos ser simples e objetivas.
- **Ártemis:** A partir de dez anos, na minha opinião. Porque a criança já está mais amadurecida.
- **Penélope:** Acho que na hora do despertar de cada criança, que, muitas vezes, acontece em idades diferenciadas.
- **Atena:** Acho que não tem uma idade correta e, sim, quando aparece uma curiosidade.
- **Afrodite:** Para mim, não há idade certa para isso. Depende da curiosidade de cada criança.
- **Leda:** Penso que a partir do momento em que as crianças sentem curiosidade e começam com as perguntas e atitudes.
- **Hera:** Não respondeu

Quadro 5 - Discutindo sobre gênero e sexualidade com crianças

O quadro cinco aponta que as educadoras, em comum acordo, com exceção da educadora Ártemis, consideram não haver idade específica para tratar desses temas na infância e, sim, de acordo com as expressões de curiosidade das crianças. Também, na questão apresentada no quadro cinco, mais uma vez as educadoras reiteram que esses temas estão presentes no cotidiano das crianças.

Dessa forma, o compromisso ético-político com a criança pequena na Educação Infantil consiste em assumir que a educação para a sexualidade faz parte da vida das crianças e acontece nas relações que se estabelece com elas, mediando as perguntas que fazem e as possibilidades da percepção do próprio corpo e do corpo de seus pares – meninos e meninas, na descoberta dos prazeres.

Nesse sentido, não existe uma idade pré-estabelecida para colocar em prática a educação para as sexualidades e relações de gênero. Essa educação deve acontecer cotidianamente nas mediações e, por meio de atividades intencionais, que proporcionem as expressões das crianças, o cuidado e conhecimento do próprio

corpo e de seus pares, a prevenção das violências, as descobertas, o incentivo de práticas do cuidado de si, proporcionando que a criança exerça o respeito mútuo.

Durante o período de observação, foi possível acompanhar crianças de dois a sete anos. As crianças menores, de dois e três anos, meninos e meninas se sentem mais à vontade para se misturarem e brincarem juntas. Os meninos dessa faixa etária, não generalizando, mas, em sua maioria, demonstraram o mesmo interesse em brincar de casinha e exercem atividades que reproduzem atividades domésticas como cozinhar, passar roupas, varrer o chão, representar um membro da família, por carrinhos e outros brinquedos que, muitas vezes, são ditos do universo masculino. As crianças maiores de quatro anos não demonstraram tanto interesse por essas brincadeiras e representações. Embora um e outro menino, de vez em quando, se interessasse por uma boneca ou utensílio doméstico, em alguns momentos, algumas meninas disputavam os brinquedos com os meninos, afirmando: Não é seu! É de menina!

Maccoby (1988, apud Carvalho, 1993) afirma que não há evidência quanto às diferenças de gênero até os 4 anos de idade. A partir daí, os meninos tendem a evitar as “atividades de meninas” e são mais sujeitos à pressão social, a uma tipificação sexual inadequada. Quanto às atividades lúdicas, as preferências entre meninos e meninas são observáveis por volta de 12 meses de idade, tornando-se mais acentuadas ao final do segundo ano e muito evidentes dos 4 aos 6 anos (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 211).

No grupo de crianças de até quatro anos que frequentam a brinquedoteca, não há privilégios de gênero como aponta na pesquisa realizada por Finco (2003, p. 95):

As crianças ainda não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras e portanto, não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto. [...] as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquização dos sexos ao longo do tempo que permanecem na [brinquedoteca] na escola.

E acrescentamos, ao longo do tempo que convivem com outras pessoas, nos vários espaços da sociedade, nos quais estão presentes os dispositivos, reproduzem discursos os mais diversos possíveis.

## Considerações finais

A “receita pronta” tem sido desejada por muitas/os profissionais para lidarem com questões e curiosidades das crianças, como aponta Xavier Filha (2012) em suas análises sobre o projeto Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil, em Campo Grande/MS. Salientamos a importância da formação continuada para o trabalho com essas questões na e da infância, entretanto, o preparo não vem em um formulário orientador, em uma receita pronta. A formação leva ao preparo teórico, técnico e político. Contudo, também é pessoal e processual, no sentido da (des)construção de concepções e práticas engessadas. “Estamos constantemente desafiados e desafiadas a desestabilizar as certezas que alicerçam-se em binarismos: certo e errado, pode e não pode, normal e anormal; para desconstruir formas de ensinar/aprender e inventar possibilidades metodológicas” (RIBEIRO, 2010, p. 11).

É necessário (des)construir o tabu, o receio, os discursos normatizantes e formular novos discursos, novas práticas e novas formas de olhar para a criança e para suas questões. Perceber a criança como produtora de cultura e valorizar a relação adulto-criança, reconhecendo que a criança pensa o mundo diferente do adulto. Como pensar em liberdade, quando o tempo é restrito e cronometrado, no qual os brinquedos, brincadeiras e histórias disputam esse tempo? Qual o tempo para a criação e para as (im)possibilidades (LARROSA, 1999) de viver uma vida artista e livre dos fascismos que disciplinam e controlam os corpos?

Ou seja, é necessário sair da mesmice e se reinventar nas brincadeiras, reinventar os discursos sobre gênero e sexualidade e os espaços da brinquedoteca. Sair do enquadramento e pensar fora da caixa. Tudo isso será devir, se pensarmos e permitimos a transitoriedade pelos “espaços das impossibilidades”, que são espaços heterotópicos<sup>11</sup>, como denomina Foucault. Espaços esses

---

<sup>11</sup>. “A heterotopia tem o poder de justapor em um só lugar real vários espaços, vários posicionamentos que são em si próprios incompatíveis. É assim que o teatro fez alternar no retângulo da cena uma série de lugares que são estranhos uns aos outros; é assim que o cinema é uma sala retangular muito curiosa, no fundo da qual, sobre uma tela em duas dimensões, vê-se projetar um espaço em três dimensões” (FOUCAULT, 2009, p. 418).

que podem ser criados dentro de outros espaços. Se o espaço da brinquedoteca não contempla novos arranjos, diferentes e múltiplos, eis que se podem criar, então, os espaços das impossibilidades, nos quais a criança seja livre para expressar, descobrir com todos os seus sentidos e, tornar-se “algo que se reinventa, e não uma substância fixa” (DIAS, 2011, p. 104).

## Referências

- BOGDAN, Roberto C.; BILKLEN, Sari. Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Editora Porto, 1994. 80 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009.
- CAMARGO, Ana Maria Facioli de; RIBEIRO, Cláudia Maria. *Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna, 1999. 144 p.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 477 p.
- DERRIDA, Jacques. *Margens da Filosofia*. (Trad. J. Torres Costa e A. Magalhães). Porto: RÉ S Editora, 1991. 376 p.
- DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche, a vida como obra de arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 155 p.
- FERRARI, Anderson. Sexualidades, masculinidades, orientação sexual. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2012. p. 117-129.
- FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-102, set./dez. 2003.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro. Edições Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. 484 p.
- \_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 277 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tieme. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19 n. 3, p. 209-223, set./dez. 2008.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes (Org.). Pedagogias da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 7-34.

\_\_\_\_\_. A construção escolar das diferenças. A escolarização dos corpos e das mentes. A fabricação das diferenças: sexismo e homofobia na prática educativa. In: LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 61-91.

MARTINS, Kátia Batista. *A vida como obra de arte?!... Processos educativos com foco nos brincarés, nas sexualidades e nas relações de gênero em uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais*. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais.

SILVA, Luciene Aparecida de.; MARTINS, Kátia Batista. E se... Maria desejasse saber: formação continuada em gênero, sexualidades e diversidades sexuais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL DE GÊNERO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DA HOMOCULTURA, 7., 2014, Rio Grande. *Anais...* Rio Grande: [s.n.], 2014. p. 964-979.

RIBEIRO, Cláudia Maria; CASTRO e SILVA, Ricardo. Saberes, poderes, verdades: imbricando rizomaticamente gêneros, sexualidades e E(e)ducação. *Revista Instrumento*, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p.147-154, jul./dez. 2010.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Gênero e sexualidades das crianças nas articulações com o Fórum Sul Mineiro. In: GOULART, Ilsa do Carmo Vieira (org.) *A História do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil* (1999 – 2016). Lavras: Ed. UFLA, 2018.

RIBEIRO, Cláudia Maria. (Org.). A pequena sereia: o imaginário das águas, gênero e sexualidade de crianças pequenas. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). *Sexualidade, gênero e infâncias no cinema*. (org.). Campo Grande: Editora da UFMS, 2014. p. 15-27.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e formação de professoras e professores: navegando pelas artes. In: REUNIÃO ANUAL DA

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; FORMAÇÃO ÉTICA E POLÍTICAS, QUAL PESQUISA? QUAL EDUCAÇÃO? 2010, Londrina. *Anais...* Londrina: ANPEDSUL, 2010.

XAVIER FILHA, Constantina. Os caminhos trilhados pelo projeto de formação docente: construção de saberes-poderes com crianças e professoras-cursistas. In: RIBEIRO, Cláudia Maria (Org.). *Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil*. Lavras: Editora da UFLA, 2012. p. 474-489.

# Literatura infantil antissexista e ressignificações de gênero pelas crianças na educação infantil

Nathalia Chacão Gabriel

## Introdução

Este texto apresenta algumas reflexões da pesquisa de minha pesquisa de mestrado “Literaturas Infantis de Príncipes e Princesas e a Educação da Infância: Gênero Sob a Ótica das Crianças” (GABRIEL, 2018). A pesquisa que foi realizada em uma escola de educação infantil, com crianças de 3 a 5 anos. Problematicizou as implicações políticas, sociais, culturais e educacionais relacionadas ao conceito de gênero, a partir do papel desempenhado pela literatura infantil, em relação à construção e à desconstrução dos estereótipos de gênero nos contos clássicos da Cinderela e Branca de Neve, assim como versões subversivas dos mesmos contos<sup>1</sup>.

As literaturas infantis envolvendo personagens de contos de fadas, como princesas e príncipes, foram selecionadas por serem emblemáticas e trazerem consigo elementos simbólicos e representativos de várias questões de como o amor romântico, o ideal de masculinidade e de feminilidade, a eterna luta entre o bem e o mal e, sobretudo as possibilidades de se encontrar proteção e amor eterno ao final da história. (XAVIER FILHA, 2011)

Assim, a pesquisa buscou analisar questões de gênero a partir da mediação das literaturas infantis, buscando compreender como as meninas e os meninos aprendem o que é ser mulher e o que é ser homem em nossa sociedade, como aprendem o significado do masculino e do feminino e as relações de poder, buscou refletir sobre

---

<sup>1</sup> Livros utilizados na pesquisa – Cinderela (Editora Dcl Difusão Cultural, 2015), O príncipe Cindelelo (Babette Cole, Editora Martins Fontes, 2011), Clássicos Inesquecíveis. Branca de Neve (Editora Rideel, 2010), Biancaneve e i 77 nani (Davide Cali, Raphaëlle Barbanegre, Editora Nouveau, 2016), A Cinderela mudou de ideia (Nunila Salameiro, Myriam, Editora Planeta, 2010).

os processos de constituição dessas normatizações de gênero e a significação e ressignificação dessas pelas próprias crianças.

A pesquisa, realizada com meninas e meninos de uma instituição de educação infantil de Guarulhos- SP considerou a criança pequena como uma importante protagonista da pesquisa e teve como desafio pensar em formas de “como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes e percam a liberdade de expressão. Procurando escutar as crianças a partir da contação de histórias de príncipes e princesas, como instrumentos metodológicos mediadores para abordar temas como masculinidade, feminilidade, papéis sociais dos homens e mulheres, cuidados com o corpo, namoro, casamento e família, a partir da ótica das crianças. A partir da problematização das diferenças de gênero em nossa sociedade, compreender os significados do que é ser homem e o que é ser mulher, o que é masculino e o que é feminino, compreendendo as representações de gênero feitas pelas crianças, para que possamos perceber como estão participando dos processos de mudanças sociais.

A partir de momentos de contação de histórias com as crianças, a pesquisa buscou investigar como elas compreendem e representam as relações de gênero. Assim a proposta é problematizar, juntamente com as crianças, os estereótipos de gênero, decorrentes dos valores do patriarcado presentes em nossa sociedade, problematizando também como os livros de literaturas infantis, podem reforçar as características estereotipadas sobre mulheres e homens, ou também ajudar a desconstruí-las, trazendo referências subversivas de gênero, que apresentam outros significados de ser homem e ser mulher.

Pesquisas italianas apontam que as literaturas infantis se apresentam com uma ferramenta interessante para análise e estudo das relações de gênero na infância pois são elementos que contribuem para a socialização das crianças:

Livros, gibis e textos escolares, de fato, constituem um meio extremamente importante no processo de socialização e de aculturação de crianças e jovens: eles, graças a um universo de tramas, personagens, situações, oferecem aos sujeitos em crescimento um mundo paralelo à cotidianidade, imaginário e simbólico, que resulta para os pequenos(as) leitores(as) fascinante e sedutor e que transmite suas mensagens muito incisivas no que diz respeito ao gênero. Modelos e significados presentes na literatura para a infância e a

adolescência, de fato, constituem um fator muito determinante no processo de identificação e de construção da identidade de cada um/uma. (SEVESO, 2016, p.109)

A obra clássica "Educar para a submissão" da autora Elena Gianini Belotti (BELOTTI, 1983), uma importante contribuição para esta pesquisa, traz a discussão das relações de gênero na infância, ao relatar observações desde os primeiros anos da criança, analisando o comportamento dos adultos a seu respeito, as relações que estabelecem com as crianças nas diversas idades, o tipo de exigências que lhes são feitas e a maneira como lhes apresentam, destacando as expectativas que envolvem o fato de pertencer a um sexo e não a outro. Para Belotti meninos e meninas são tratados de maneiras diferentes, mesmo antes de nascerem, as expectativas referentes aos sexos são diferenciadas.

Elena Belotti nos mostra que as literaturas infantis são mais inócuas do que pensamos, é através delas que as crianças aprendem e reproduzem valores culturais da sociedade em que vivemos. Nessas histórias há sempre a dualidade entre bom e mau, o que é belo e o que é feio, o que é desejável e o que não é, reforçando uma lógica dicotômica, assim como nos estereótipos de gênero. Assim a literatura adota, por diversas vezes, um papel pedagógico e moralizante, uma expectativa cultural que impõe os comportamentos considerados adequados para meninos e meninas (ARROYO, 2011). Por carregar em si padrões sociais, podemos então concluir que essas obras estão carregadas de ensinamentos e intencionalidades para educação das crianças.

A literatura infantil, vendida como sinônimo de lazer e diversão, como um treino para a entrada no mundo dos (as) letrados (as) ou para o seu aperfeiçoamento, é capaz de ensinar algo além dessas principais atribuições? A resposta nos parece clara: através de uma linguagem moralizante – embora sutil –, os livros destinados às crianças podem influenciar seus comportamentos, suas atitudes e seus pensamentos através das inúmeras mensagens que transmitem. (BOTTON, 2011, p.25)

Pesquisas denunciam o engendramento da infância através dos livros infantis revelam, a presença e a manutenção dos estereótipos de gênero. Revelam como os estereótipos de gênero tradicionais

ainda estão muito presentes nessas obras contemporâneas expondo a maternidade, o casamento e a dependência masculina associadas às figuras femininas. Já questões como o livre-arbítrio para se manifestarem nos cenários públicos, a coragem e a virilidade vinculadas às figuras masculinas. (BOTTON e STREY, 2012).

As meninas, desde cedo também são ensinadas, para as práticas de cuidado com a “beleza”, “não apenas procuram esconder aquilo que pensam serem seus defeitos, como também investem em práticas para se tornarem ainda mais bonitas, utilizando-se de várias técnicas para melhorar seus visuais” (GUIZZO, 2013, p.131) Por outro lado, os meninos são ensinados a serem fortes, a protegerem as meninas, não podem chorar ou demonstrar suas fraquezas.

Os corpos de meninas e meninos passam, desde muito pequenos, por um processo de feminilização e masculinização, responsável por torná-los “mocinhas” ou “moleques”. Esse minucioso processo repete-se, até que a violência e a agressividade da menina desapareçam, até que ela comece a se comportar como uma “verdadeira” menina, delicada, organizada e quieta, reprimindo sua agressividade e ressaltando sua meiguice e obediência. (FINCO, 2010, p.109)

Assim podemos afirmar que a literatura infantil não é neutra, ela está inserida em uma cultura uma vez que é produzida por pessoas que estão inseridas nessa cultura por isso ela possui diferentes intencionalidades, como, por exemplo, propiciar a adoção de hábitos de consumo, livros para ensinar determinados comportamentos e boas maneiras.

A literatura infantil, vendida como sinônimo de lazer e diversão, como um treino para a entrada no mundo dos (as) letrados (as) ou para o seu aperfeiçoamento, é capaz de ensinar algo além dessas principais atribuições? A resposta nos parece clara: através de uma linguagem moralizante – embora sutil –, os livros destinados às crianças podem influenciar seus comportamentos, suas atitudes e seus pensamentos através das inúmeras mensagens que transmitem. (BOTTON, 2011, p 25)

A literatura infantil desempenha uma função muito importante do verdadeiro patrimônio simbólico das metáforas da infância, das representações de infância e da relação entre o mundo adulto e o mundo infantil (FINCO e SEVESO, 2018). Desse modo, podemos estar

atentas para a "pedagogia invisível" dos livros infantis, que se referem à possibilidade de transmissão de valores e formas de comportamentos padronizados de gênero. Ler livros que apresentam diferentes formas de pertencimento podem ser muito úteis para expandir as diferentes possibilidades relacionadas ao gênero, o que possibilita uma reflexão sobre os estereótipos presentes em cada sociedade.

Podemos reconhecer a literatura infantil como ferramenta privilegiada para discutir com as crianças as transformações nos valores da nossa sociedade atualmente. Os saberes presentes nesses materiais podem integrar o currículo na educação infantil, na construção de um projeto que eduque meninas e meninos, construindo uma educação para a igualdade de oportunidades, contra as violências de gênero, que ofereçam às crianças modelos mais expressivos, mais livres dos estereótipos. (FINCO e SEVESO, 2018, p.217)

As literaturas infantis, através de histórias e ilustrações, conquistam a atenção das crianças e, dessa forma, passam valores, normas, estereótipos, valores culturais que estão presentes na sociedade. É importante que as histórias contadas às crianças sejam variadas e não mais do mesmo, pois isso irá expandir as diferentes possibilidades de relacionamento entre as crianças e os adultos, expondo diversas situações com as quais eles lidarão em suas vidas. Livros que mostrem pessoas de diferentes etnias e com várias representações de gênero podem reduzir os pensamentos estereotipados na infância, fazendo com que a ideia de comportamentos tidos como femininos ou masculinos comecem a ser questionados.

Mesmo com tantos avanços e mudanças do papel e do lugar da mulher na sociedade, as literaturas que chegam para as crianças ainda não superaram os antigos modelos, apresentando, na maioria das vezes, a mulher como do lar e o homem como provedor, os papéis sociais apresentados às crianças continuam sendo os mesmos de décadas atrás. Assim com os desafios da construção de uma Pedagogia Feminista para a Educação das crianças, podemos pensar na escola como força motriz para as mudanças e, dessa forma, recusar material que proponha uma realidade imóvel, não condizente com a realidade que se vê fora dela (FINCO e SEVESO, 2018).

## **Gênero, desconstrução e subversão de valores sexistas**

A pesquisa trouxe um diálogo com Joan Scott que define gênero como “um elemento constitutivo das relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos” e o qualifica como a “forma primeira de significar as relações de poder” (1989). A desigualdade de gênero se origina na exaltação de diferenças biológicas e físicas entre o sexo feminino e masculino como elementos estritamente naturais, a partir do qual estabelece padrões de comportamento e interação sociais desiguais para mulheres e homens.

O pensamento hegemônico está fundado no binarismo homem-mulher, onde cada elemento tem características opostas ao outro, e apenas estes dois gêneros são legitimados e considerados como naturais. Neste sentido, a representação do homem é a virilidade, a proatividade, a face mais forte e dominante, que deve ocupar o espaço público; e a mulher é representada pelas características da fragilidade, passividade, subserviência e pela sua incapacidade caberia a ela ocupar o espaço das relações privadas e da maternidade. Tais estereótipos, argumenta-se, são fundados em aspectos naturais, de características intrínsecas a cada um dos elementos desta equação binária. A desconstrução destes estereótipos pelas teorias de gênero perpassa argumentos baseados em campos teóricos da sociologia, antropologia, psicologia e biologia.

Ao detalhar o conceito de gênero como uma categoria analítica Scott (1989) apresenta alguns elementos constitutivos das relações sociais fundadas sobre diferenças percebidas entre os sexos, e aponta como o gênero implica em elementos relacionados entre si. Um desses elementos trata da questão dos símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações múltiplas dos significados de homem e mulher. Os conceitos normativos também colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos são expressos em forma de uma oposição binária que afirma de forma categórica e sem equívoco o sentido do masculino e do feminino. De fato essas afirmações normativas dependem da rejeição ou da repressão de outras possibilidades alternativas.

As relações de gênero são compreendidas muitas vezes como a distinção biológica dos sexos, isso ocorre devido a um fator cultural. A sociedade reproduz características que acreditam ser próprias do feminino ou do masculino, fazendo com que essas se tornem culturais, são passadas pelas gerações e não são pertencentes ao homem desde o seu nascimento. O conceito gênero é usado de modo a questionar determinismo biológico, as feministas norte americanas começaram a usar a palavra gênero como uma forma de referir-se a organização das relações sociais entre os sexos.

As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. (Louro, 1997).

É a partir da observação e do conhecimento das diferenças sexuais que a sociedade cria ideias sobre o que é um homem e o que é uma mulher, o que é masculino e o que é feminino, ou seja, as chamadas representações de gênero. Assim, devêssemos nos perguntar, antes de tudo, como determinada característica passou a ser reconhecida (passou a ser significada) como uma “marca” definidora da identidade; perguntar, também, quais os significados que, nesse momento e nessa cultura, estão sendo atribuídos a tal marca ou a tal aparência (Louro, 1997). É neste contexto que se tece a naturalidade da aceitação cultural do lugar da mulher e do homem na sociedade, legitimando a relação de hierarquia do poder entre os sexos.

Assim, dialogando com os estudos feministas e com a potente categoria analítica de gênero a pesquisa encontrou na literatura infantil uma ferramenta privilegiada para promover a discussão sobre as transformações nos papéis da sociedade, através dos saberes nela contidos, e dessa forma, dar-se início a um projeto de educação para a igualdade de oportunidades, mais livre dos estereótipos.

### **Dialogando com as crianças sobre os princesas e príncipes**

Participaram da pesquisa 28 crianças 15 meninos e 13 meninas na idade de 4 e 5 anos.

Ao longo da pesquisa foram usados como material os seguintes livros:

### 1. Conto Clássico Cinderela

Cinderela é um dos contos mais disseminados na sociedade, trata-se de um dos clássicos da literatura infantil e também muito conhecido pelas crianças visto que, teve ampla divulgação graças as grandes indústrias culturais que produziam diversos artefatos relacionados a história em questão. O conto escrito por Charles Perrault é um dos mais conhecidos, datado em 1697, e baseado num conto italiano popular chamado *La gatta cenerentola* ("A gata borralheira"). Em seu conto Perrault ressalta as boas características da cinderela como doçura em pessoa e uma bondade sem par, e ainda nos traz que a gata borralheira puxou a mãe a melhor criatura do mundo.

### 2. O príncipe Cinderelo

Traz uma versão diferente da história clássica contada anteriormente. Problematicando e trocando os papéis de gênero dos/as personagens. Nesta história, considerada a versão, masculina da Cinderela, o príncipe Cinderelo queria ser lindo e peludo; a fada-madrinha é suja e atrapalhada. Babette Cole, a autora da literatura infantil, traz a história da princesa Belarrica manda procurar em todo o reino o príncipe que ao fugir perdeu a calça.

### 3. Conto Clássico Branca de Neve e os Sete Anões

#### 4. "A Branca de neve e os 77 anões"

Na história a branca de neve ao fugir da bruxa se depara com uma casa com 77 anões, e vê como cuidar de todos eles se torna insustentável e a deixa extremamente cansada. Branca de neve após várias cenas que questiona o trabalho doméstico decide fugir para o bosque ao encontro da bruxa. Quando a bruxa oferece a ela uma maçã envenenada ela pede duas, ela adormece em algum lugar da floresta e pede que não seja acordada com um beijo. A história é uma releitura italiana do conto

### 5. Cinderela mudou de ideia – neste caso apenas o título do livro foi utilizado na pesquisa

A primeira etapa da pesquisa com as crianças foi conhecer inicialmente o que as crianças sabiam a respeito dos príncipes e

princesas, e depois consistiu em contações de histórias, rodas de conversas e a produção de desenhos. Na pesquisa o desenho foi uma fonte importante de análise da pesquisa. O desenho apareceu como uma das formas de expressão das crianças, ele foi de suma importância para procurarmos interpretar que representações as crianças trazem de homens e mulheres quando são contadas as histórias de princesas e príncipes.

O desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças, desde cedo, porque precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo.... Nesse sentido, o desenho infantil comunica e o faz dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer (SARMENTO, 2011, p. 28-29).

Na pesquisa, meninos e meninas nos revelaram suas ideias e opiniões sobre as histórias os personagens de príncipes e princesas. Num primeiro momento, apesar dos meninos afirmarem não conhecer personagens de príncipes e princesas - talvez por acreditarem que tais saberes são mais apropriados para meninas, souberam dizer quais eram os papéis sociais esperados dos príncipes e princesas. As falas dos meninos foram as seguintes: *Protegem a princesa (Gian)*; *Fazem Guerras (Kaue)*; *comandam o reino (Vinicius)*. Quando os mesmos meninos foram questionados sobre as princesas eles responderam que: *As princesas são obedecidas (Kaue)*. *Elas são educadas (Enrico)*; *Elas são proativas<sup>11</sup> (Vinicius)*. *Também comem direitinho (Vinicius)*. Além das falas, esta questão também fica evidente nos desenhos das crianças:



Desenho 1- Ananda – “ O príncipe protegendo a princesa” (Acervo da pesquisa - GABRIEL, 2018)

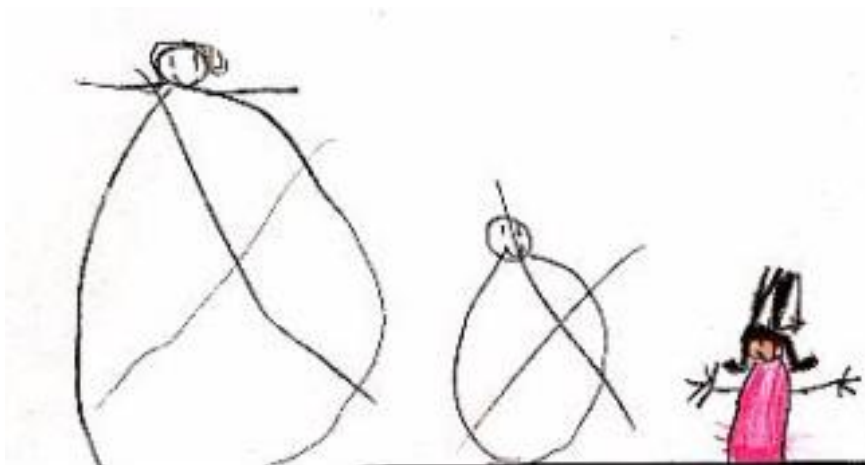


Desenho 2- Ananda – “ A princesa pedindo socorro” (Acervo da pesquisa - GABRIEL, 2018)

Enrico ao me mostrar seu desenho da princesa: "Tia: eu errei, a princesa tinha ficado muito grande e gorda, aí eu fiz um X porque estava errado, a segunda vez também saiu gorda, aí fiz o X de novo, agora eu arrumei tá? Mas, você pode me dar outra folha, quero fazer um mais bonito." A obrigação de “ser magra e parecer bonita”, atrelada a padrões socialmente aceitos como válidos, leva o universo infantil da menina a diferentes rituais de beleza. Os padrões de beleza

aproximam desde cedo as meninas de uma parafernália capaz de falsear um único padrão aceitável de belo, um modelo de beleza a ser seguido. Esse padrão de beleza é uma questão presente quando o tema é princesa: um corpo magro adquire assim status definidor de feminilidade, do significado de ser mulher. A dominação masculina, componente da violência simbólica, mantém assim, seus alicerces solidamente edificados sobre o terreno das trocas simbólicas em que a mulher permanece atada à condição de objeto.

A dominação masculina, que constitui as mulheres como objetos simbólicos, cujo ser é um ser-percebido, tem por efeito colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, ou melhor, de dependência simbólica: elas existem primeiro pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, enquanto objetos receptivos, atraentes, disponíveis. (...). Incessantemente sob o olhar dos outros, elas se veem obrigadas a experimentar constantemente a distância entre o corpo real a que estão presas, e o corpo ideal, do qual procuram infatigavelmente se aproximar. Tendo necessidade do olhar do outro para se constituírem, elas estão continuamente orientadas em sua prática pela avaliação antecipada do apreço que sua aparência corporal e sua maneira de portar o corpo e exibi-lo poderão receber (BOURDIEU, 1995, p. 81-82).



Desenho 3- Enrico – “Professora eu errei” - (Acervo da pesquisa - GABRIEL, 2018)

Na última etapa da pesquisa as crianças tiveram a proposta reinventar finais para as histórias clássicas, e partir disso pudemos perceber que elas são transgressoras. Por mais que as princesas

sejam uma importante referência para as meninas, reforçando comportamentos impostos a ser seguidos, os desenhos realizados pelas crianças nesta etapa mostraram que usam de sua imaginação para transformar as princesas frágeis e indefesas, imposições da sociedade, em mulheres decididas, livres e dispostas a viverem grandes aventuras.



Desenho 4- Ananda – “ A princesa fez as malas, porque não queria mais viver no castelo” (Acervo da pesquisa - GABRIEL, 2018)



Desenho 5- Enrico – “Ela saiu de foguete e foi conhecer o mundo.” (Acervo da pesquisa - GABRIEL, 2018)



Desenho 6- Hélio – “Ela não quis mais o príncipe quis um pirata para conhecer o mundo.” (Acervo da pesquisa - GABRIEL, 2018)

### **O que podemos aprender com meninas e meninos?**

Pesquisar gênero hoje em dia se transformou em um desafio, muitos são contra a abordagem deste tema na escola, com as pressões da "Escola sem partido" que procuram instaurar o conservadorismo, por meio da censura, normatizando o que pode e o que não pode ser dito dentro da sala na escola:

A questão de gênero tem sido atacada em razão do levante conservador, heteronormativo e machista que persiste na sociedade. O uso do termo “ideologia de gênero”, demonizado pelo conservadorismo do Escola Sem Partido, vislumbra carregar de preconceito e de negatividade uma questão histórica, social e política que implícita e explicitamente faz parte da prática social e educacional. A tentativa de silenciamento da questão de gênero é política e por isso é preciso debatê-la, de modo a ressaltar a relevância da questão. Tal tentativa de censura vai contra a liberdade e o pluralismo, valores que o Escola Sem Partido afirma defender. (FREITAS e BALDAN, 2017, p. 6)

As histórias de príncipes e princesas contadas para as crianças da pesquisa possibilitaram discussões sobre estereótipo de homem e mulher, corporeidade e beleza, casamento, sexualidade e divisão do trabalho doméstico. Com o desafio de pensar metodologias próprias para pesquisa com crianças, a possibilidade de trazer as dinâmicas

com as literaturas infantis nas diferentes etapas da pesquisa as crianças foram nos dando pistas sobre o que pensam em relação a estas temáticas, que surgiram tanto nas representações de seus desenhos quanto nas falas nas rodas de conversa durante as contações de histórias.

Pudemos perceber que as crianças conhecem os estereótipos de gênero, e que estes têm comportamentos pré-determinados e também os padrões de beleza bem internalizados. As histórias de príncipes e princesas contadas para as crianças possibilitaram discussões sobre estereótipo de homem e mulher, corporeidade e beleza, casamento, sexualidade e divisão do trabalho doméstico.

Na análise pudemos perceber que “meninos não conhecem os príncipes!?” Sobre os estereótipos de gênero” pudemos notar que mesmo os meninos não conhecendo os príncipes, todos eles (meninas e meninos) sabem o que se espera deles. Percebemos os padrões dos estereótipos de gênero “tia eu errei!”: padrões de beleza das princesas”, ao conversar com as crianças sobre a corporeidade e aparência física das princesas. “O trabalho doméstico sobre a ótica das crianças” nos trouxe que as crianças pensam a respeito da divisão do trabalho doméstico, meninos e meninas mostraram indignação quando apenas um personagem era responsável pela organização do lar ao invés de haver uma divisão de tarefas. As crianças nos mostraram ainda, nos seus desenhos e falas que se interessam por questões como amor, liberdade, amizade, namoro, casamento e possuem outras possibilidades para a ideia de “felizes para sempre”, e que nem sempre representam o final da história. Pudemos ver que as próprias crianças são subversivas, as crianças estão abertas a novas ideias e a diversidade presente nas relações e no mundo que a cercam. Meninas e meninos ao (re)inventarem outros finais para histórias clássicas, nos revelam que as crianças são atentas, críticas, inovadoras, pensam no bem estar do outro e possuem desejo de conversar sobre tais questões e possuem ideias que valem a pena ser investigadas

Assim finalizo esta reflexão apontando para a emergência das questões de gênero na educação das crianças, para a necessidade de construir um olhar feminista para os direitos das crianças, visando novas práticas educativas para as crianças pequenas, bem como fomentando pesquisas e novas teorias, em busca de práxis

emancipatória de gênero e contribuir com o grande desafio de construir coletivamente poéticas da resistência na formação docente para atuar na educação da infância.

## Referências

- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. 3ed., Cidade: São Paulo Editora contexto, 2011.
- BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- SABAT, Ruth. *Infância e gênero: o que se aprende nos filmes infantis?*. In: 24a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED, 2001, Caxambu (MG). 24a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. ANPED, 2001. p. 1-15.
- BOTTON, Andressa e STREY, Marlene Neves. A influência do Gênero na Infância: como produzimos meninos ou meninas. In: STREY, Marlene Neves; BOTTON, Andressa; CANODÁ, Eliane e PALMA, Yáskara Arrial (Orgs.) *Gênero e ciclos vitais: desafios, problematizações e perspectivas*. EDIPUCRS, 2012, pp.23-42.
- BOTTON, Andressa. “E o prêmio vai para...”: os estereótipos de gênero nos livros infantis premiados na última década. Porto Alegre: UFRGS, (Dissertação de mestrado) Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2011
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, jul./dez., 1995.
- FINCO, Daniela; SEVESO, Gabriella. Estereótipos de gênero e sexismo linguístico presentes nos livros no contexto educativo para crianças. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v.20, n.37, 2018, p.206-220.
- FINCO, Daniela. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. Tese (doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2010.
- GABRIEL, Nathalia Chacão. *Literatura infantil sobre príncipes e princesas e a educação da infância: gênero sob a ótica das crianças*. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, 2018.

GUIZZO, Bianca Salazar. Gênero e embelezamento na educação infantil. *Revista PerCursos*. Florianópolis, v. 14, n.26, jan./jun. 2013. p. 125 - 143.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. p.27- 60

SEVESO, Gabriella Diferenças de gênero e livros para a infância: reflexões sobre os estereótipos de gênero nos livros escolares italianos *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 2, n. 2, p. 107-122, jul./dez.2016.

FINCO, Daniela; SEVESO, Gabriella. Estereótipos de gênero e sexismo linguístico presentes nos livros no contexto educativo para crianças. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 206-220, maio 2018.

XAVIER FILHA, Constantina. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: Representações de gênero nas narrativas de crianças. *Estudos Feministas*, Florianópolis, p. 591- 603, 2011.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2007.

# ***“Sinto falta de uma menina para acalmar esses garotos”*: a importância de refletir sobre as questões de gênero na educação infantil**

Renata Almeida Vieira  
Daniela Finco

## **Introdução**

Este texto é um convite para a refletirmos sobre os processos de educação e socialização dos meninos na primeira infância, buscando relacionar como tais questões são refletidas num cenário político e social, no qual os debates do campo de Estudos de Gênero estão sendo questionados e negados. Quais expectativas de gênero estão presentes na educação dos meninos? Quais oportunidades estão sendo oferecidas para os meninos na rotina educativa dentro da Educação Infantil? Quais as concepções de masculinidades presentes neste processo educativo?

Vivemos hoje num gravíssimo contexto social, permeado de opressões e violências de gênero, com o aumento do índice de feminicídio, e transfeminicídio, que nos revela como o Brasil ainda têm um longo caminho no combate ao preconceito e as formas de discriminações presente em nossas vidas. Com a atual falácia da “ideologia de gênero” (MISKOLCI, 2017; 2018; JUNQUEIRA, 2017; BANDELLI e PORCELLI, 2016) como um mecanismo de incitação de pânico moral na educação das crianças, como uma tentativa de controle e cerceamento das transformações sociais e culturais, e como respostas do campo conservador diante da suposta ameaça aos avanços no campo das Políticas Públicas de Direitos Humanos, buscamos questionar as bases nas quais se fundamentam, por exemplo, a afirmação “menina veste rosa” e “menino veste azul”.

As reflexões apresentadas aqui são resultado de uma pesquisa realizada em uma creche no município de São Paulo, com uma turma composta por 15 meninos de 2 a 3 anos de idade, que procurou

investigar como as questões de gênero estão presentes no cotidiano da Educação Infantil. A partir da observação etnográfica com o grupo de meninos, de registros em diário de bordo, da aplicação de entrevistas abertas com professoras da instituição, a pesquisa buscou problematizar como as questões de gênero estão presentes na rotina do grupo, identificando os desafios do trabalho educativo nesta etapa da educação. A fala presente no título deste texto, *“Sinto falta de uma menina para acalmar esses garotos”*, de uma professora de educação infantil da escola pesquisada, representa a ideia presente muitas vezes em nossa cultura e também nos espaços da Educação Infantil, em creches e pré-escolas, de que as meninas são mais tranquilas, comportadas e obedientes de que os meninos, de que as turmas que possuem mais meninos são mais agitadas, concepções ligadas há um imaginário que tem como base o determinismo biológico.

A proposta desta reflexão é problematizar quais são os valores e normas, que estão presentes no cotidiano educativo na creche, quais as expectativas e concepções de gênero para a educação desses meninos e compreender quais são os obstáculos a serem enfrentados. Afinal, quais são os desafios para uma educação feminista desde a pequeníssima infância? Destacamos portanto, a dimensão emergencial de reflexões, debates e ações em torno do desafio de construção de um projeto pedagógico de educação das crianças pequenas que não esteja baseado em desigualdades, mas que possa ajudar a problematizá-las, um projeto descolonizador e emancipador das relações de gênero. E finalmente ressaltamos a importância urgente de refletir sobre as questões de gênero na Educação Infantil, assim como pensar em estratégias para a formação docente.

### **Educação Infantil e o desafio do encontro com a diversidade**

No Brasil, a entrada da criança pequena na Educação Infantil, significa o encontro com as diferenças, a chegada na esfera pública, proporcionando momentos de encontros e desencontros com a diversidade. E é nesta singularidade da construção quotidiana do espaço, do tempo, da organização e das práticas pedagógicas que o trabalho educativo com crianças ganha uma tonalidade própria. Assim, as vivências e os conflitos nas formas de ser criança nos ambientes coletivos de creches e pré-escolas, podem representar

uma riqueza de possibilidades de conhecer o outro, sobre as diferenças, sobre a diversidade e sobre o respeito. (FINCO, 2010).

Os espaços de Educação Infantil, ao mesmo tempo em que são desafiadores e cheios de possibilidades de vivências, interações, socialização e aprendizados para as crianças pequenas, muitas das vezes se tornam também espaços de reprodução e perpetuação de estereótipos de gênero, que são reforçados de forma naturalizada pelas/os adultas/os no cotidiano pedagógico.

Assim podemos perceber que os estereótipos de gênero, julgamentos sobre comportamentos apropriados para cada sexo, percebendo meninos e meninas, homens e mulheres de formas distintas e opostas, acabam gerando julgamentos sobre comportamentos apropriados para cada sexo, percebendo homens e mulheres de formas distintas e opostas. Nesta lógica, através do aprendizado de papéis, cada um/a deve conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher e responder a essas expectativas.

A construção social da identidade de gênero, pode ser compreendida como a forma na qual uma sociedade e suas instituições organizam e hierarquizam as diferenças. Gênero se refere, portanto ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto. No campo dos Estudos de gênero destacamos o conceito de gênero como categoria de análise (SCOTT, 1999), que nos ajuda entender socialmente e historicamente as construções que sustentam a sociedade e que são estabelecidas de formas desiguais e hierárquicas. Gênero nos ajuda também a questionar o determinismo biológico, o que é tido por “normal” ou “inato” para os sexos feminino e masculino. Além do compromisso com a realização de pesquisa acadêmica, analisar as relações a partir da categoria gênero é também um exercício de resistência e visibilidade para todas e todos que lutam comprometidamente e cotidianamente por uma educação não sexista e emancipadora.

É no ambiente de Educação Infantil, um importante espaço de socialização, que meninas e meninos se deparam com as diferenças, com os marcadores sociais que constituem nossas diferentes identidades. Neste sentido, professoras e professores e outros que fazem parte do processo educacional têm um papel importante de

entender e estimular o respeito às diferenças, de problematizar as diferentes formas de estereótipos e de não reproduzir as normas, determinações e segregações de gênero impostos em nossa sociedade.

Portanto, a discussão de gênero na Educação Infantil se traduz na possibilidade de uma educação mais igualitária, que respeite a criança pequena na construção de suas identidades e que favoreça, desde as primeiras relações a formação de pessoas que não reproduzam práticas sexistas. Demandando assim, a incorporação de práticas educativas que introduzam conscientemente, como estratégia de socialização, a meta da igualdade de gênero, pois o sexismo afeta o crescimento de meninos e meninas, inibindo muitas manifestações na infância e impedindo que se tornem seres completos. A forma como meninas e meninos estão sendo educadas/os contribui para se tornarem mais completos e/ou para limitar suas iniciativas e suas aspirações (FINCO, 2010)

A partir da problematização sobre como educamos os meninos em nossa sociedade, podemos pensar no papel social e político que a escola tem na construção social das masculinidades das futuras gerações. Como as escolas estão educando os meninos pequenos? Quais expectativas de gênero presentes na educação? Quais oportunidades estão sendo oferecidas para os meninos na jornada educativa da creche? Quais as concepções de masculinidades presentes neste processo?

O olhar para as formas de controle das brincadeiras, dos desejos e manifestações sociais dos meninos, podemos analisar um processo social e cultural, apontando como as características aparentemente naturalizadas e direcionadas à masculinidade considerada dominante em nossa sociedade e à feminilidade tradicionalmente atribuída às mulheres, são resultantes de muitos esforços para deixar marcas distintas nos comportamentos e habilidades de meninas e meninos.

## **Os caminhos da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma creche do município de São Paulo, que atende cerca de 60 crianças de 0 a 5 anos de idade. A grupo de crianças em questão possui a especificidade de ser composta por 15 meninos, entre 2 e 3 anos. Através de uma pesquisa baseada na observação participante com o grupo de meninos,

buscou-se de um olhar atento aos momentos das brincadeiras e às diversas relações que se estabelecem, como as relações entre as crianças, entre adultos/os e entre crianças e adultos/os, procurando identificar como são permeadas por questões de gênero e principalmente, quais eram as conexões com a construção das masculinidades. Foram analisados os registros da professora-pesquisadora, baseados na rotina educativa com o processo de socialização dos meninos da turma, bem como a relação das/os demais atores sociais presentes neste espaço, como professoras de outros grupos de crianças da instituição.

A escolha dos procedimentos desta pesquisa aponta uma opção metodológica de assumir o papel de professora pesquisadora, apostando em uma pesquisa de “modalidade participativa” (EZPELETA e ROCKWELL, 1986). A observação participante foi indispensável, visto que revelou a relação entre os diferentes sujeitos e diversificados processos. A ideia da “professora pesquisadora” também está ligada ao tipo de pesquisa “própria” da/do professora/or, assim como sua relação com os problemas levantados pela/o própria/o professora/or ao longo de sua experiência docente.

Carla Rinaldi (2012), ao contar sobre a experiência das instituições de Educação Infantil em Reggio Emília<sup>2</sup>, valoriza a prática de investigação e registro do professor/a, bem como as atitudes de busca e descoberta diante das interações com as crianças e a vida, considerando o/a educador/a um/a pesquisador/a das infâncias. A autora desafia a ideia arrogante de uma separação contínua entre teoria e prática, argumentando que essas duas são inseparáveis – uma sem a outra é certamente inconcebível. Além do mais, pela importância que atribuem aos educadores como pesquisadores, eles desvelam ainda uma outra distinção, entre o profissional da sala de aula e o pesquisador na universidade. Segundo seus argumentos, a pesquisa pode e deve acontecer tanto na sala, realizada pelas/os educadoras/es, quanto na universidade, pelas/os acadêmicas/os. Nesse sentido, a palavra pesquisa sai – ou melhor, exige que saia dos laboratórios científicos, deixando de ser privilégio de poucos, para se tornar a postura, a atitude com a qual os educadores se acercam do senso e abordam o sentido e o significado da vida. (RINALDI, 2012).

A ideia da prática de pesquisa no próprio local de atuação favorece então a construção de um olhar reflexivo, autônomo e

crítico, ao exercitar no processo da pesquisa, a observação, o registro, o planejamento de novas ações e abordagens com base nos dados analisados e resultados de pesquisas já realizadas, aprofundando o campo de estudo.

A pesquisa tem como referencial teórico a Sociologia da infância, que aponta ainda para um outro desafio, que as crianças pequenas sejam encaradas como sujeitos ativos dos processos educativos, e aponta para as tensões existentes entre o exercício dos direitos das crianças, dentre eles o direito à participação na sociedade, na escola, direito à participação nas pesquisas. "Assim, as crianças, sujeitos e autoras da história, exigem de nós adultas/os pesquisadoras/es um compromisso ético e que permitam sua participação como co-autoras dos processos de pesquisas. Pesquisas que apontam para as particularidades das crianças no contexto de educação da infância, a partir de uma escuta politicamente sensível centrada na criança. (FINCO e SILVA, 2015).

A pesquisa possui como referencial teórico-metodológico a potencial categoria analítica de gênero com a "proposta desconstrutiva" de Scott (1995), que visa romper com as dicotomias de gênero. A desconstrução das dicotomias significa problematizar a constituição de cada polo, demonstrar que cada um, na verdade, supõe e contém o outro; mostrar que cada polo não é único, mas plural; mostrar que cada polo é internamente fraturado e dividido.

Ao propor a desconstrução, Scott demonstra que o pensamento moderno é marcado por dicotomias: presença/ausência, teoria/prática, ciência/ideologia, homem/mulher, etc. Neste jogo das dicotomias, os dois polos diferem e opõem-se, marcando a superioridade do primeiro elemento. É dentro desta lógica que aprendemos a pensar, o conceito de gênero possibilita a introdução da discussão sobre a desconstrução do antagonismo masculino/feminino. A desconstrução trabalha contra a lógica de que existe um lugar fixo e natural para cada um dos gêneros, levando a perceber que a oposição é construída, e não inerente e fixa.

Desmonta, assim, a lógica dualista que rege as polaridades, validando não apenas a ideia de que cada um dos polos masculino e feminino está presente no outro, mas também que as oposições foram e são historicamente e socialmente construídas. Significa refletir sobre os processos conflitivos através dos quais se

estabelecem os significados de gênero, para as formas através das quais o gênero adquire a “aparência de fixidez”. Assim, o conceito de gênero nos abre a possibilidade de pensar as diferenças de outras formas e tentar perceber o quanto estamos atribuindo a outros tempos ou a outras culturas nossas próprias concepções.

Pesquisas sobre as relações de gênero na Educação Infantil (FINCO, 2004; 2008; 2010; FARIA, 2006; MARCHI, 2011; BUSS-SIMÃO, 2013), apontam para a naturalização das diferenças socialmente construídas entre meninos e meninas. Os padrões e determinações de gênero no cotidiano educativo também são reproduzidos muitas vezes de forma naturalizada. Observamos que há uma segregação de gênero, carregada de padrões e normas diferenciadas para as meninas e os meninos, uma cultura que demarca espaços, tempos e fronteiras na expectativa de que as crianças sigam determinados comportamentos tidos como adequados para o sexo feminino ou para o masculino.

Esta segregação de gênero pode ser identificada em diversos momentos, seja na organização das filas, onde a divisão menino/menina acontece, nos banheiros que são separados entre masculino e feminino e também na determinação das cores, brinquedos e brincadeiras destinados às crianças. Essa separação marcada pelas expectativas de gênero cobra posturas diferenciadas para meninas e meninos.

Um minucioso processo se repete, até que a violência e a agressividade da menina desapareçam, ou seja, que ela comece a se comportar como uma verdadeira menina, delicada, organizada e quieta, reprimindo sua agressividade e fazendo com que a menina demonstre meiguice e obediência. Já, para o menino, esse processo se dá no sentido contrário: na atribuição de tarefas dinâmicas e extrovertidas e, principalmente, com a privação da afetividade, não lhe sendo permitido, por exemplo, expressar-se pelo choro. A masculinidade está calcada basicamente na coragem física, no trabalho, na perseverança, na competitividade e no sucesso, elementos entendidos como os mais importantes para a constituição da masculinidade considerada hegemônica: a coragem, diretamente relacionada à força física, à energia, à ousadia, à virilidade.

Cria-se uma fronteira de gênero que tem por objetivo separar estritamente os meninos das meninas definindo desde muito cedo

qual a conduta mais adequada para cada uma ou cada um. Sendo a escola uma instituição social, pode acabar reforçando habilidades distintas para meninos e meninas, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas.

As diferenças de expectativas de gênero são duramente colocadas para os meninos, na atribuição de tarefas dinâmicas e extrovertidas e, principalmente, com a privação da afetividade, não lhe sendo permitido, por exemplo, expressar-se pelo choro. Nesta perspectiva, a masculinidade está calcada basicamente na coragem física, no trabalho, na perseverança, na competitividade e no sucesso, elementos entendidos como os mais importantes para a constituição da masculinidade considerada hegemônica: a coragem, diretamente relacionada à força física, à energia, à ousadia, à virilidade.

A seleção dos objetos e brinquedos deixados à disposição dos meninos tem uma intencionalidade que quase sempre é relacionada construção de uma determinada masculinidade, divergindo completamente dos brinquedos destinados às meninas. A pesquisa clássica de Elenna Giannini Belotti, já revelava na década de 70 as marcas de masculinidade presentes nos brinquedos destinados aos meninos: meios de transporte terrestre, navais e aéreos de todas as dimensões e de todos os tipos: navios de guerra, porta-aviões, mísseis nucleares, naves espaciais, arma de todo o tipo, desde a pistola de Cowboy perfeitamente imitada até alguns sinistros fuzis metralhadoras que diferem dos verdadeiros apenas pela menor periculosidade, espadas, cimitarras, arcos e flechas, canhões: um verdadeiro arsenal militar (BELLOTTI, 1975).

Podemos ver também na pesquisa com os meninos na creche, como o brinquedo é um elemento cultural carregado de simbologias, ele sintetiza a representação que uma dada sociedade tem de meninos e meninas. O brinquedo deste modo apresenta-se como um instrumento complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura de uma sociedade. Os brinquedos oferecidos às crianças também estão carregados de expectativas, de simbologias e de intenções.

As expectativas em relação à diferença de comportamento que se deseja para o menino e para a menina, justificadas pelas diferenças biológicas, acabam proporcionando distintas vivências corporais: meninos e meninas têm em seus corpos a manifestação de suas

experiências. Ao refletir sobre os primeiros contatos das crianças com os brinquedos no âmbito da educação familiar, é possível perceber que a forma como são guardados e oferecidos pode consistir em uma manipulação da brincadeira, uma pedagogia do gesto e da vontade, configurando-se, assim, uma educação do corpo, para educar “meninos de verdade”.

A feminilização e a masculinização dos corpos - presentes no controle dos sentimentos, no movimento corporal, na gestualidade de meninos e meninas - estão relacionados também à força que as expectativas diferenciadas de gênero carregam, que tentam produzir o garoto endiabrado e a mocinha carinhosa. Esse processo reflete-se por exemplo, nos tipos de brinquedos que lhes são permitidos e disponibilizados, na organização das filas e dos espaços dos banheiros como poderemos ver a seguir.

### **Brinquedos, filas e banheiros para a educação da masculinidade**

Os brinquedos e momentos de brincadeiras são parte importante do universo infantil, estão presentes na vida das crianças. Os brinquedos que são ofertados também carregam marcas de gênero, exercendo um papel fundamental na formação das crianças e também na reprodução de uma lógica sexista e reforçadora dos papéis de gênero já existentes.

No que se refere aos brinquedos infantis, estes estão relacionados aos papéis de gênero, presentes em nossa sociedade, em que as atividades do lar e maternidade são atribuídas como papéis femininos, enquanto os brinquedos e brincadeiras masculinos estão relacionados ao espaço público, não estabelecendo nenhuma relação com a paternidade ou atividades domésticas. Desse modo, os brinquedos refletem a lógica patriarcal, bem como contribuem para sua reprodução cotidianamente. (ARAÚJO; BEZERRA; FERREIRA, 2017, p. 584-585).

Quando os adultos afirmam que a própria criança faz suas opções a respeito dos jogos, não refletem que para manifestar preferências por este ou aquele jogo, deve a criança ter aprendido os jogos com alguma pessoa. E esta já fez uma opção em lugar da criança, no âmbito das possibilidades que se oferecem, ou seja, do material para jogar, encontrável e disponível. Numa palavra, jogos e

brinquedos são frutos de uma determinada cultura em cujo âmbito se pode fazer escolhas aparentemente amplas, mas na realidade bastante limitadas. (BELOTTI, 1975).

Ao questionar as professoras sobre os brinquedos e brincadeiras preferidos das crianças, é fácil perceber como as distinções são colocadas como naturais em suas falas e a forma como as condutas vão sendo atribuídas a referências biológicas, como se gostar desse ou daquele brinquedo já fosse pré-determinado para meninos e meninas, tomando como algo inato questões que são socialmente construídas.

*“Quando eles estão na brinquedoteca, às vezes os meninos pegam boneca, panelinha e tal, mas geralmente a gente faz outras atividades, tentando chamar atenção para outra coisa. Não quero podar a brincadeira, só quero que eles não fiquem só com um brinquedo. Acho que tem que brincar, mas não sempre, se as meninas das outras turmas estão junto, por exemplo, a prioridade tem que ser delas” (PROFESSORA DÉBORA)*

*“Geralmente quando dou fantasia, os meninos usam roupas de bombeiro, policial, colocam óculos, eles gostam bastante desse momento. Geralmente busco a caixa de fantasias e eles começam a jogar tudo no chão pra caçar essas que são as preferidas” (PROFESSORA ALINE)*

É interessante ressaltar que as falas e as ações das/os adultas/os diante das crianças têm enormes impactos em sua formação e que, dessa forma, devem ser responsáveis por tais falas/atos, já que podem servir como fomentadoras de um brincar livre de estereótipos e que prioriza escolhas verdadeiramente feitas pelas crianças, mas podem também fortalecer padrões e comportamentos que condenam gerações à desigualdades e preconceitos.

*“[...] Tem um menino que é da outra turma que adora se fantasiar com roupa de menina, e ele acha muito bacana! Nos momentos que as turmas tão juntas, eu sou a primeira a colocar a roupinha nele, eu quero mais é que ele seja feliz. A professora dele mesmo tem um preconceito, ela e outras colegas mencionam que esse menino no futuro vai ser homossexual, eu não concordo, já falei isso várias vezes. Independente dele gostar ou não, do que ele vai ser ou não, ele quer brincar com a fantasia e tem que deixar brincar.” (PROFESSORA ANA)*

Desta forma, a escolha dos brinquedos destinados às crianças, assim como a aprovação ou não aprovação de adultos por determinados brinquedos, demonstram uma cultura que não ignora as marcas de gênero na infância, mas as reproduz com base no binarismo e na segregação menino/menina, masculino/feminino.

As relações baseadas em uma educação sexista tendem a organizar e a separar meninos e meninas, criando sentimentos de rivalidade e reproduzindo os estereótipos dominantes da sociedade. No dia a dia, elementos tais como: filas, ajudante do dia, cartaz dos aniversariantes, chamada, contagem diária das crianças, banheiros, mesas, atividades e decoração são apresentados às crianças de forma dicotômica. A forma como está organizada, ao invés de proporcionar vivências que possibilitem a integração, a cooperação e a amizade, acaba por criar segregação e rivalidade entre meninas e meninos (FINCO, 2010).

O ato de formar filas é rotineiro e ocupa espaço desde muito tempo na cultura escolar. Dificilmente alguém que tenha passado por escolas, em especial de Educação Infantil e Ensino Fundamental tenha tido experiências onde a locomoção espacial não se dava através da organização por filas, que costumeiramente separam meninas e meninos e, novamente com intenções bem definidas que vão para além do uso dos espaços. Demarcam a tentativa de controle de corpos e ações e, ainda determinam uma divisão sexista de crianças. A justificativa para essa prática pedagógica também está relacionada a uma prática disciplinar baseada na ideia de que as meninas são mais frágeis, organizadas e obedientes. A organização da fila acaba tendo por finalidade fazer com que as meninas possam servir como bons exemplos para os meninos. Decorre daí o uso frequente de mensagens de sinalização estereotipadas, tais como: “Primeiro as meninas!” “Meninas podem ir! Somente as meninas!” (FINCO, 2010, p. 109)

A organização dos espaços e até mesmo a forma como as crianças, juntamente com as/os adultas/os circulam pelos ambientes da escola nos mostram diferentes formas de acentuar divisões sexistas. A divisão binária e dicotômica das maneiras como cada uma/um deve agir, inclusive em momentos de locomoção e espera nas filas, evidencia o quão cruel e pesada se torna uma rotina sexista para as crianças pequenas.

Pesquisas realizadas em instituições de Educação Infantil também apontam como os Banheiros escolares são promotores das diferenças de gênero. (TEIXEIRA e RAPOSO, 2007, SILVA, 2015; 2017; SILVA e FINCO, 2014). Apontam para como os espaços dos banheiros revelam espaços de uma sociabilidade específica, lugares de disputas identitárias, que “ratificam padrões conservadores de comportamento, abrigam escritas de erotismo e também de agressividade, hostilidade e obscenidade, além de usos pejorativos e de depreciação dos indivíduos” (GONTIJO, 2008, p. 45 apud, SILVA, 2015, p. 38).

Os banheiros das instituições de Educação Infantil são permeados de símbolos e também materializam e expressam concepções e práticas de cuidado do corpo, locais marcados por significados de sexo e gênero (SILVA, 2015). A separação dos banheiros também reforça a ideia de que, ao frequentar o mesmo banheiro pelos diferentes sexos daria ensejo a condutas desrespeitosas no que tange a intimidade de cada um. Esquece-se que como é amplamente sabido entre educadores e educadoras, as crianças são impedidas de falar de seu corpo, de suas inquietações, de seus medos e alegrias na descoberta da sexualidade. (AGUIAR, 2016).

*“Quando dá pra deixar só as meninas no banheiro das meninas acho melhor, porque às vezes a menina fica lá olhando o ‘pipi’ do menino, aí começam as perguntas ‘Ah, por que eu não tenho?’, ‘Por que ele tem?’. Só que aí entre eles mesmo, eles se resolvem.” (PROFESSORA CLARA)*

A separação dos banheiros entre feminino e masculino também sustenta-se na ideia de que a sexualidade não será despertada ou exercida entre sujeitos do mesmo sexo. Há uma necessidade equivocada de proteger o despertar da sexualidade das crianças, isto é, há a extrapolação de uma crença em um mundo minimalista, simplista onde seria possível determinar, formatar e padronizar as formas de expressão humanas a partir de uma lógica heteronormativa. (AGUIAR, 2016)

Outro argumento é o fato de os meninos serem, em geral, menos higiênicos, sendo muito desagradável para as meninas conviver com isso. Segundo norma cultural dominante, os meninos gozam de liberdade no uso do corpo, não ocorrendo à educadora

discipliná-los para o uso e a conservação da limpeza do banheiro” (TEIXEIRA; RAPOSO, 2007, p. 7, apud AGUIAR, 2016). É muito importante que tanto os meninos quanto as meninas aprendam a cuidar de si, do outro e do espaço que ocupam. Esse estereótipo, de que os meninos são menos higiênicos do que as meninas, pode ser desconstruído e, cabe às pessoas adultas que lhes acompanham, fazer esse trabalho.

### **Construindo 'Meninos de Verdade'**

A existência de um ‘código’ invisível que evidencia as diferenças entre meninos e meninas e faz com que seus comportamentos não possam ser iguais, o ‘Código dos meninos’ abomina quaisquer atitudes tidas como femininas. Por ‘código’, podemos entender o conjunto de ações, afirmações e regras que vêm sendo impostas social e historicamente e que regem, então, a trama das relações, ditando o que pode ou não ser feito por meninos (POLLACK 1999).

Alguns dos meninos pediram para brincar com a cesta de bonecas que estava na brinquedoteca. O espaço da brinquedoteca estava sendo utilizado por outra professora, então, levei a cesta para a nossa sala onde os meninos puderam brincar com as bonecas. Algumas bonecas foram levadas para passear nos carros, outras estavam sendo cobertas com os agasalhos das crianças e algumas bonecas viraram foguetes. Chegada a hora do almoço, guardamos todos os brinquedos e deixamos a cesta na sala, ao chegar na escola no outro dia vi que as bonecas não estavam mais lá, perguntei para uma das funcionárias da escola que me disse que a cesta foi levada para a sala que tem meninas pois elas também precisavam usar. Ao passar pela sala onde as bonecas foram deixadas percebi que a cesta que antes era de plástico e na cor cinza, agora estava toda enfeitada com tecido rosa e laços roxos. (Caderno de Campo - Professora Pesquisa Renata, 2016).

Muito mitos que recaem sobre os meninos durante toda sua vida, na busca por parte das/os adultas/os de criarem “meninos de verdade” (POLLACK, 1999). O Código dos Meninos diz que devem ser duros e jamais agir “como uma menina”. Os dados desta pesquisa nos revelam como as concepções de gênero estão permeadas por uma visão misógina e fortemente apoiada na ideia da ‘masculinidade ideal’ ligada a um padrão heteronormativo, viril, relacionado com a

força física e o uso da racionalidade em detrimento das emoções e da afetividade, desde as primeiras relações na infância.

Pesquisas apontam que as relações das crianças na Educação Infantil apresentam-se como forma de introdução das crianças na vida social, quando passam a conhecer e aprender seus sistemas de regras e valores, interagindo e participando nas construções sociais. Ao observar as relações entre as crianças, foi possível considerar que os estereótipos, as expectativas de comportamentos diferenciadas para meninas e meninos são construções culturais, que existem nas relações dos adultos com as crianças. "São os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e que os meninos sejam de outro." (FINCO, 2004, p. 112)

Também foi possível perceber também, através das entrevistas com as professoras e gestão da escola, o quanto essas expectativas que os adultos têm sobre as crianças acentuam os estereótipos, naturalizando papéis que vão sendo delegados às crianças em forma de uma divisão sexista e machista:

*"Tenho 7 crianças na minha turma, de 3 a 4 anos, todos meninos. Às vezes são tranquilos, às vezes não. Mas sinto falta de uma menina pra acalmar esses garotos e até pra ser minha parceirinha".*  
(Entrevista com Professora Débora)

*"Ah, eu percebo assim que ele gosta muito de raciocínio lógico, que envolva matemática, e as meninas já nem tanto."* (Entrevista com Professora Ana)

*"Eu sempre tive mais menino que menina, então eu me dou mais com menino, acho que eles são mais fáceis de lidar porque eles já são mais diretos. Menina é muita briguinha do tipo: "Ai, fulana não quer mais brincar comigo", "Ela não quer mais ser minha amiga". Menino não. Menino bate, briga, daqui a pouco tá de bem. Eles são mais objetivos, mas se for pra fazer uma festa, uma dança, eles são mais travados. Acho mais fácil menino do que menina."* (Entrevista com Professora Clara)

Belotti (1975) também nos trouxe reflexões sobre as relações de gênero na infância. Analisou o comportamento dos adultos e as

relações que estabelecem com as crianças de diversas idades, evidenciando o tipo de exigências que lhes são feitas e a maneira como lhes apresentam, as expectativas que envolvem o fato de pertencer a um sexo e não a outro. Essas normas sociais que determinam condutas para meninas e meninos não são uma especificidade do ambiente educativo da instituição pesquisada, nem tampouco surgiu nos tempos atuais, mas ainda possui uma cultura que perpetua os estereótipos e reforça divisões e papéis sexistas dentro de seus ambientes.

Foi possível identificar que uma carga de estereótipos de gênero que perpassam a vida dos meninos no cotidiano educativo, que dificilmente são entendidos como prejudiciais às crianças, questionadas ou problematizados, e se apoiam em justificativas com argumentos baseados no determinismo biológico e na heteronormatividade dominante. Se questionarmos a construção das diferenciações e segregações entre os sexos, descobriremos que sua gênese está em pequenos gestos cotidianos, que já são tão corriqueiros, que chegam a passar despercebidos, em reações automáticas, cujas origens e objetivos nos escapam e que repetimos sem ter a consciência do seu significado, porque os interiorizamos no processo educativo. (FINCO, 2004).

Ao analisar a organização da rotina do grupo, é possível perceber o caráter heteronormativo do poder disciplinar nos corpos das crianças. As relações sociais na Educação Infantil, as interações entre adultos e os entre meninos e meninas é marcada pelo poder disciplinar, por práticas educativas centradas no objetivo da disciplina e no controle dos corpos das crianças. O poder disciplinar heteronormativo age de maneira pontual na organização das filas, no oferecimento dos brinquedos, e na segregação dos banheiros, para então se alastrar gradativamente sobre o conjunto das relações sociais.

### **Desafios urgentes e necessidade de continuar esta conversa**

A insistência na dicotomia homem-mulher cada vez mais cedo na vida das pessoas tem um papel profundo na maneira como organizamos nossa vida. É importante que estejamos atentas/os para compreensão destas falsas dicotomias como biologia / cultura, corpo

/ mente, razão/ emoção. Compreender de que maneira as diferenças sociais são atribuídas ao corpo, produzidas e justificadas por explicações que ainda resistem aos nossos tempos.

As práticas educativas, seus mecanismos de vigilância e controle e a construção de ordens sociais segundo estratégias de poder que buscam reproduzir e manter um modelo de masculinidade hegemônica desde a pequena infância. As divisões e atribuições sexistas destinadas à meninas e meninos, os papéis de gênero severamente demarcados e também o reforço dos estereótipos de gênero estão presentes na vida das crianças desde muito pequenas, constituindo-se social e historicamente na instituição de Educação Infantil.

A instituição educativa de creches e pré-escolas, que poderia ser um espaço de transformação e emancipação das relações sociais, muitas vezes acaba por reforçar esses padrões, tendo um importante papel na formação dessas crianças e na reprodução dos valores sexistas e misóginos de nossa sociedade, perpetuando as desigualdades de gênero.

Ao dar enfoque para tal temática neste texto, procuramos alertar também para como os Estudos de Gênero e Estudos Feministas, ainda ausentes na formação docente, nos cursos de Pedagogia, desde a questão de práticas pedagógicas até questões que permeiam a construção identitária docente, como a por exemplo a questão da polêmica ainda não superada do professor homem na Educação de crianças pequenas. (SAYÃO, 2006; LOPES, 2015; CONDÉ, 2016). Discutir as questões de gênero nas diretrizes pedagógicas para Educação Infantil faz-se necessário pensar nos desafios de uma formação docente que problematize as condições de hierarquias, subalternidade, de passividade e principalmente de opressão (ULIVIERI e PACE, 2012).

Neste sentido, temos um grande desafio de construir um olhar feminista para os direitos das crianças, trazendo, sobretudo, a Educação Infantil como locus histórico de luta feminista, visando outras práticas pedagógicas, conscientizando professoras/professores, envolvendo as famílias, buscando transformar a realidade educativa das crianças pequenas, bem como fomentando pesquisas e novas teorias, em busca de Pedagogias descolonizadoras

e estratégias de resistência contra as violências de gênero. (SILVA e FINCO, 2015; FINCO, SILVA, FARIA, 2018).

É necessário que haja um projeto coletivo de resistência frente aos retrocessos e práticas conservadoras que nos estão sendo apresentados dia após dia, um projeto de uma Pedagogia Feminista, um processo de educação crítica dos elementos presentes na socialização de gênero, das mensagens rotulantes presentes no processo educativo, problematizando a exposição diária de exemplos estereotipados, compartilhados, sancionados publicamente, sinalizando lugares e papéis sociais.

Os espaços da Educação Infantil podem ser potencializadores e reprodutores de desigualdades e estereótipos de gênero, mas possuem também espaços e dinâmicas potencialmente transformadores. Há uma urgência em que a escola responsabilize-se também pelo trabalho pedagógico na direção da construção de uma Educação descolonizadora e emancipadora de gênero.

Neste sentido a ideia de uma Pedagogia para a emancipação de gênero, envolve planos de trabalho com as famílias, escolas, instituições do sistema de formação integrada. Este é uma característica central, quando analisamos o processo de Educação para promoção da Igualdade de gênero na Infância: Com educação de gênero se entende como um conjunto de ações, com atenção cotidiano, de modo intencionalmente, por aqueles que têm a responsabilidade pela educação (pais, mães, professores, professoras etc.) sobre as experiências relacionadas aos papéis de gênero e relações de gênero das crianças e dos jovens" (LEONELLI, 2011, p.03, apud FINCO e SEVESO, 2018, p. 211).

As reflexões contidas neste texto revelam grandes desafios para a construção de uma educação que assegure o reconhecimento de novos valores ligados às masculinidades e feminilidades desde a Educação Infantil. Acreditamos que ainda há um vasto e longo caminho a se percorrer na busca por uma sociedade emancipada e livre das diferentes formas de opressões e desigualdades de gênero, as desigualdades sociais entre mulheres e homens em nosso país. Porém, acreditamos também na busca da construção de redes feministas, para pensar estratégias e parcerias, dentro e fora das escolas, para que este se torne um projeto coletivo de uma sociedade mais igualitária (FINCO, 2018).

Deve-se refletir sobre as teorias feministas e de gênero como poderosas ferramentas para apontar as desigualdades ajudar a entender por que, apesar dos direitos conquistados nas últimas décadas, estamos retrocedendo nos direitos das crianças e das mulheres. Na teoria política produzida nas últimas décadas, a contribuição do feminismo se mostrou crucial (BIROLI e MIGUEL, 2015) identificando de que modo o patriarcado como forma de organização das relações sociais, reduz as oportunidades de participação social das mulheres. Ao compreendermos a dimensão política das teorias feministas buscamos apontar possibilidades de compreensão das relações de poder que permeiam a vida das mulheres e crianças.

Os desafios atuais nos trazem questões emergenciais, apontando para as urgentes mudanças sintonizadas com conquistas sociais e políticas no campo dos direitos e da construção de propostas emancipatórias de educação, contra as diferentes formas de preconceito e discriminação como o machismo, a lgbtfobia, a misoginia ainda tão perversamente presentes na nossa sociedade e na vida cotidiana das crianças brasileiras.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lorena Marinho Silva. Pelo Ralo Abaixo: banheiro para meninas e banheiro para meninos. In: *Anais do Seminário Internacional Fazendo gênero*, Florianópolis, 2017.

ARAÚJO, Tâmara T. C.; BEZERRA, Beatriz D. G.; FERREIRA, Gleyson H. L. Educação sexista e suas influências na definição das brincadeiras infantis. *Revista Includere*, Rio Grande do Norte, v.3, n.1, 2017, pp, 78-91.

BANDELLI, Daniela e PORCELLI, Giorgio. "Femminicidio" Moral Panic and Progressivist Discourse". *Sociologica*, vol. 10. n.2, 2016, pp 45-67.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília.

BUSS-SIMÃO, Márcia B. *Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um*

contexto de Educação Infantil. Florianópolis, Revista Brasileira de Educação, v. 18 n. 55 out.-dez. 2013, p. 939-1064.

CONDÉ, Patrícia P. De Escola Normal a Escola Mista: a evolução de uma instituição tradicionalmente feminina do início do século XX para uma escola mista. *Revista Científica Fagoc Multidisciplinar* - Volume I - 2016, p. 89 - 98.

CONNEL, Robert W. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, p. 186 - 206, jul/dez 1995.

EZPELETA, Justa.; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

FARIA, Ana Lúcia G. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, jun. 2006.

FARIA, Ana. Lúcia. G. (Org.); FINCO, Daniela (Org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia G.; SANTOS, Solange S. O que quer dizer educação emancipatória na creche para as crianças de 0-3 anos? Entre o adultocentrismo e a descolonização. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 6, n. 3 (16. ed.), edição especial temática, p. 63-74, ago/out 2015.

FINCO, Daniela e SEVESO, Gabriella. Estereótipos de gênero e sexismo linguístico presentes nos livros no contexto educativo para crianças. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 20, n. 37, p. 206-220, maio 2018.

FINCO, Daniela. Redes Feministas na Universidade: compromisso político e acadêmico na defesa dos direitos das mulheres e das crianças pequenas. In. TELES, Amélia ; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia G. de. *Por que a creche é uma luta das mulheres?* Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade!, Editora: 2018, pp.02-08.

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

FINCO, Daniela. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninas e meninos na Educação Infantil*. Campinas: Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

FINCO, Daniela. Socialização de gênero na Educação Infantil. *Ciências e Letras*, Porto Alegre, n. 43, p. 261-274, jan./jun. 2008.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. *Pro-Posições* (UNICAMP), v. 14, n.42,p. 89-101, 2003.

FINCO, Daniela; VIANNA, Cláudia. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. *Cadernos pagu* (33), p. 266 - 283, jul/dez 2009.

FINCO, Daniela. SOUZA, Adalberto. S. (Org.) ; NARA, Cruz, Nara .R. (Org.) . *Educação e Resistência Escolar: gênero e diversidade na formação docente*. 1. ed. São Paulo: Editora Alameda, 2017. v. 1. 164p.

FINCO, Daniela. FARIA, Ana. Lúcia. G. GOBBI, Márcia. (Org.). *Creche e Feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora*. 1. ed. Campinas: Edições Leitura Crítica, ALB, Fundação Carlos Chagas, 2015. v. 01. p. 137

FINCO, Daniela. SILVA, Adriana e FARIA, Ana Lúcia. Apresentação do Dossiê Temático Feminismo em estado de alerta na educação de crianças pequenas em creches e pré-escolas. *Revista ZERO-A-SEIS*, (FLORIANÓPOLIS), jan - jun de 2018.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou como a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”?. IN.: RIBEIRO, Paula Regina Costa. MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.) *Debates contemporâneos sobre a Educação para a sexualidade*. Rio Grande –RS, Editora da FURG, 2017, pp. 25-52.

LOPES, Elsa Santana dos Santos. *A presença masculina na creche: estariam os educadores homens fora do lugar?* Tese (Doutorado em Educação - Currículo) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2015.

MARCHI, Rita de C. *Gênero, infâncias e relações de poder: interrogações epistemológicas*. *Cadernos Pagu* (37), jul/dez 2011, p. 387-406.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. *Cadernos Pagu*. (53), 2018.

MISKOLCI, Richard. CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de Gênero”: notas para a genealogia do um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 32, n.3, p.725-748, dec, 2017.

POLLACK, William. Meninos de verdade: conflitos e desafios na educação de filhos homens. São Paulo: Alegro, 1999. POLLACK, William. *Meninos de verdade: conflitos e desafios na educação de filhos homens*. São Paulo: Alegro, 1999.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SAYÃO, Deborah Thomé. A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física infantil. *Pensar a Prática*, [S.l.], v. 5, p. 1-14, nov. 2006.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Tássio José da. Relações de gênero, espaço e poder: uma análise da interação de meninos e meninas nos banheiros da Educação Infantil. In: *Anais do Seminário Internacional Fazendo gênero*, Florianópolis, 2017. p. 1-12.

SILVA, Tássio José da. FINCO, Daniela. Corpo, educação e cuidado: relações de gênero e sexualidades nos banheiros das instituições de Educação Infantil. In: *Anais do II Seminário Internacional Corpo, Gênero e Sexualidade*, Juiz de Fora - MG, 2014.

SILVA, Adriana; FINCO, Daniela. Pedagogias descolonizadoras e as poéticas da resistência contra as violências de gênero. In: *Anais do Colóquio interdisciplinar Gênero e Violências (Eixo 1 Práticas pelo fim da violência)*, UFSC, Florianópolis. Colóquio interdisciplinar Gênero e violências, 2015.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins e RAPOSO, Ana Elvira Steinbach. *Banheiros escolares: promotores de diferenças de gênero*. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007.

ULIVIERI, Simonetta e PACE, Roberta. *Il viaggio al femminile como itinerario di formazione identitaria*. Edizione Franco Angeli, Milano, Italia, 2012.



# Parte 2



## **Memórias de uma menina negra: o que podemos aprender sobre relações étnico-raciais?**

Yvone Costa De Souza

### **Início de Conversa...**

Este artigo tem como tema principal as relações étnico-raciais e sua interlocução com a formação docente em educação infantil. Tais discussões dialogam com as relações de gênero, em especial no que se refere à construção das feminilidades desde a mais tenra infância.

A origem deste texto remonta às minhas vivências como uma menina negra, que ao longo da vida sofreu/sofre inúmeras práticas racistas. Posteriormente, às experiências adquiridas nas práticas educacionais vivenciadas ao longo da minha trajetória profissional, como assistente social da Creche da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)<sup>1</sup> como coordenadora do “Curso de Desenvolvimento Profissional em Educação Infantil”, desenvolvido em colaboração com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), e como professora da disciplina “História, Infância e Política”, ministrada no Departamento de Estudos da Infância, na Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEIPE – Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e extensão), mostraram-me a relevância e urgência de discutirmos o tema do racismo na formação docente.

A partir da minha atuação nestas esferas de trabalho, vem sendo possível desenvolver uma reflexão sobre o cotidiano da Educação Infantil, enfocando questões como racismo e preconceito, e a forma de abordar essas questões junto às crianças.

---

<sup>1</sup> A Creche da Fundação Oswaldo Cruz tem como finalidade o atendimento às crianças de três meses a cinco anos, filhas de servidores desta instituição pública federal do Ministério da Saúde, da Ciência e Tecnologia. Fundada em agosto de 1989, foi resultado do movimento de luta das trabalhadoras e trabalhadores da FIOCRUZ.

Nos últimos anos tem se delineado um novo cenário para reflexão sobre a Educação Infantil, especialmente pois além de descobrir um território geográfico até então inexplorado, tem sido possível nos depararmos com formas singulares de práticas de educação infantil, visto que estas se amparam em modelos de gestão municipal ainda pautados em perspectivas embranquecidas, segregatórias e machistas, que não reconhecem a cultura popular nem como uma importante ferramenta na educação, na medida em que evidencia a ancestralidade e a história das infâncias.

Essa situação só começa a se modificar a partir do final dos anos de 1980 do século XX, quando os movimentos sociais organizados (movimento de mulheres, de trabalhadores e trabalhadoras, de defesa e luta pelos direitos humanos e outros) ocupam territórios na política nacional, lutando pela garantia do reconhecimento social das crianças como sujeitos de direitos. Estes movimentos denotam a preocupação em cuidar e educar a criança pequena, garantindo não apenas seu desenvolvimento global mas também uma educação emancipatória e descolonizada. A luta pelo direito à creche tornou-se, a partir de então, uma questão pedagógica relevante, empreendida majoritariamente pelo movimento feminista, sendo encampada também pelos demais trabalhadores e trabalhadoras que reivindicavam a melhoria das condições de trabalho do cidadão brasileiro e, neste particular, da força de trabalho feminina.

Tais embates resultaram em conquistas significativas, como o reconhecimento da criança pelo poder público no Brasil, em suas diferentes esferas de atuação (Federal, Estadual e Municipal), consubstanciando-se na aprovação de algumas leis, como a Constituição Federal de 1988. Através da Constituinte, promulgada em outubro de 1988, e marco da redemocratização nacional, o direito das crianças de 0 a 6 anos de frequentarem creches e pré-escolas foi reconhecido, independentemente de sua classe social, pois estas crianças passaram a ser vistas como cidadãs de pouca idade, sendo-lhes garantido o dever do Estado de acolher, cuidar e educar, desde que as famílias optassem por exercer esse direito. Segundo a Constituição, em seu artigo 208, inciso IV, o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”

(Constituição Federal, 1988). Nesse ponto, podemos dialogar com Teles (apud Paludo e Daron (2012, p. 481).

A luta das mulheres vem de longe e, na atualidade, é possível dizer que está presente na maioria esmagadora dos países. No Brasil não é diferente: em todos os períodos da nossa história é possível verificar a presença das mulheres na luta pelos direitos da cidadania, pelo reconhecimento do e no trabalho, pela igualdade de tratamento, enfim, na luta contra a exploração, a opressão, a discriminação e a violência, com iniciativas que envolveram e envolvem tanto o espaço público quanto o privado.

### **Roda de Conversa...**

Valorizamos essa narrativa histórica numa perspectiva “benjaminiana” de olhar para o passado de forma crítica, pensando sobre ele e trazendo essa reflexão para o presente. A partir daí talvez possamos problematizar questões que nos preocupam no cotidiano contraditório em que vivemos, cujo rosto mais cruel é o neoliberalismo econômico. Disto resulta, por vezes, uma descentralização da ideia tradicional de um país como nação, flexibilizando fronteiras regionais e clonando processos educacionais e culturais que são aplicados em diferentes partes do mundo, numa perspectiva autoritária. Tal transposição desses modelos vindos de outros países, não respeitam o importante papel social da Educação Infantil a ser desempenhado num contexto de luta pela democratização da educação brasileira. Como referem Kappel e Kramer (2000, p. 52):

A criança é um ser social, uma pessoa, um cidadão de pouca idade, enraizada num todo social que a envolve e que nela imprime padrões (de autoridade, linguagem e outros aspectos sociais). Essa compreensão de quem são as crianças concretas é condição para que se atue com elas no sentido de favorecer o seu desenvolvimento pleno e seu conhecimento amplo sobre a realidade física e social.

Diante desse quadro, um dos desafios que se coloca, são as formas de contribuição para que a infância, através da Educação Infantil, ocupe um lugar de direito no processo de pensar o fazer educativo como uma das possibilidades de promover a aquisição e a

produção de melhores condições de cidadania, isso é, condições oferecidas para as crianças entre elas e entre elas e os/as adultos/as produzirem as culturas infantis e fazerem a história nas condições dadas.

Para entendermos o contexto em que vivemos e atuamos, precisamos conhecer e refletir sobre os processos sócio-histórico-culturais que constroem a marca de um tempo e de um lugar. Esse tempo é a contemporaneidade e o lugar sobre o qual pretendo refletir nesse artigo, são os espaços educacionais periféricos onde se vive e se educa uma enorme massa de despossuídos, à margem da noção de cidadania, sem direito a uma educação de qualidade, sem a presença concreta do poder público que lhe garanta saúde, segurança, lazer, acesso à cultura. De acordo com Bueno e Pereira (2000, p. 7-8)

As massas urbanas, de trabalhadores e desempregados, do lumpen e da boêmia, serão um problema constante para as elites. Não por acaso, a ideia mesma de uma cidade limpa, arejada e ordenada, regular e funcional, define um ideal de modernização que se opõe ao pavor do caos, da desordem, da anarquia, que viria desses bárbaros urbanos, dentro dos muros da cidade, que seriam as massas criadas pelo avanço do capitalismo.

Sem desconsiderar a nossa história de vida, que inclusive nos leva a enxergar melhor os impedimentos à mudança, precisamos abandonar um pouco os sentimentos e emoções que impossibilitam o enfrentamento dessas questões, ainda que para isso seja necessário contar com o apoio, a companhia, a proteção e o afeto do grupo de trabalho. Não há como falar de infância, de criança, meninas e meninos, racismo e preconceito sem que a minha própria história se mescle às inúmeras histórias ainda não contadas, porém vivenciadas, todos os dias, por milhares de crianças em nosso país.

### **Das memórias**

Da minha infância de menina negra, da cor da pele preta (termo criado por mim), trago muitas lembranças fixadas na memória e que hoje me permito recontá-las, pois elas têm marcar de maus-tratos emocionais por conta das inúmeras rejeições sofridas (SOUZA, 2002).

Elas não estão nos livros de História, mas se fazem presentes na vida e nas narrativas de muitas meninas e mulheres que ainda sofrem discriminação, segregação de gênero, de raça, de classe, dentre outras.

Se observarmos com atenção os artefatos culturais, veremos que as princesas dos contos de fadas tradicionais são retratadas como mulheres, em geral muito jovens, de pele alva, loiras, com cabelos lisos. Tal padrão de beleza está geralmente associado à bondade, enquanto as bruxas são retratadas como feias, velhas, gordas e de pele mais escura, sendo associadas ao mal (ver, por exemplo, a bruxa Úrsula, do filme Ariel). Há, portanto, nessas histórias, uma perigosa associação entre bondade e branquidade e maldade e negritude, podendo afetar a autoestima de crianças negras.

Em minha infância de menina negra eu era sempre preterida para compor o par nas festas juninas, ficando com o que “sobrava”. Do mesmo modo, meninos de pele preta não se encaixam nos padrões dos heróis e príncipes, ícones do universo infantil. Todos eles trazem consigo histórias de rejeição e preconceito que precisam ser contadas.

Certa vez, em meados dos anos sessenta do Século XX, na Escola Pedro Américo, uma escola pública localizada na zona rural do município do Rio de Janeiro, fui escolhida para ser a porta-bandeira do pavilhão nacional (bandeira do Brasil). Quando me dirigia ao mastro para hasteá-la, alguns meninos gritaram: “Macaca, preta, suja. Vai sujar a bandeira”. Indignada, virei-me e lancei o pau da bandeira na direção deles. A professora me puniu, levando-me à direção. Quando minha mãe chegou à escola, questionou a diretora sobre o que tinha acontecido com os agressores que me xingaram e exigiu que os mesmos também fossem questionados sobre a sua atitude agressiva e racista. No entanto, nada foi feito neste sentido. Aqui percebemos o quanto é fundamental que professoras e professores de Educação Infantil não corroborem práticas racistas e entendam o quanto elas/es são responsáveis pela autoestima da criança, pelo amparo e apoio, resguardando a singularidade dos meninos e das meninas, compreendendo e reconhecendo a diversidade étnico-racial como riqueza, protegendo-a de situações que as desvalorizam.

Quase sempre que nos dispusemos a refletir sobre as questões raciais e os preconceitos, percebia que esta discussão era dificultada pela falta de conhecimento e de consciência, o que impedia ainda mais o diálogo, além de impossibilitar a aceitação do fato de que o racismo, embutido em nossos atos, continua invadindo as instituições. Para persistir nessa conversa, foi preciso “deixar meu coração embaixo da carteira” (SOUZA, 2002).

Quando estava no 1º ano primário, eu frequentava uma escola pública na zona rural do Rio de Janeiro: a Escola Francis Hime. Em uma época onde se comemorava o Dia das Mães, participei da apresentação na qual recitava um verso e ao final apresentava um coração de papel cartão vermelho salpicado de açúcar cristal. Terminada a festividade, no caminho para casa, me apavorei, dizendo à minha mãe:

- Mãe! Deixei o meu coração embaixo da carteira!

Tal afirmação fez com que o ônibus inteiro risse. Minha mãe prontamente respondeu:

- Não, filha, está comigo. Está com a mamãe.

Ah! Que alegria poder ter um coração tão bem protegido cheio de açúcar, cheio de muitos desejos e sonhos! Acolhimentos assim é que me fizeram superar as dificuldades enfrentadas por ser uma menina negra. Trago esses relatos de infância apenas para evidenciar questões de etnia, raça, gênero e desigualdade social que acontecem cotidianamente nos espaços educacionais brasileiros. Nesse momento mesmo, meninas e meninos negros/os estão sendo agredidos/os pela sua cor, pelo seu status social. O direito inalienável à educação de qualidade, à justiça social, ao respeito e ao pleno exercício da cidadania estão sendo ignorados, vilipendiados. Ao citar a atitude da minha antiga professora, outro desafio se coloca: quanto à formação das/os educadoras/es infantis, é preciso contribuir para a superação das dificuldades de conviver com as questões raciais entre as crianças e entre eles mesmos, a fim de que se construa uma prática pedagógica voltada para o respeito mútuo, conscientizando-se de que é fundamental lidar com as diferenças, partindo do princípio de que elas são riquezas e precisam ser respeitadas, ou seja, revelar um pouco as emoções, as razões individuais e os preconceitos herdados da nossa história e da nossa cultura.

## Aprendendo a teorizar sobre as questões étnico-raciais

Ainda que seja fundamental expressarmos as nossas vivências de segregação, sendo muitas vezes apartados de diversos grupos e espaços, devemos entender que tais experiências não são suficientes para dar conta da complexidade desses temas.

Como observa Djamila Ribeiro (2017, 156), não devemos confundir lugar de fala e representatividade “[...] pois falar a partir de lugares também é ‘romper com a lógica de que somente subalternos falem das localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer pensem’”.

Segundo Ribeiro *apud* Pereira (2018, p. 155), o conceito de *Lugar/posição de fala* “parte da perspectiva de que as visões de mundo se apresentam desigualmente posicionadas”, assim como [...] “parte de múltiplas condições que resultam as desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados”.

Ao problematizar o lugar de fala, é preciso estudar e adensar os conceitos, tais como raça, racismo estrutural, branquidade, negritude, preconceito, dentre outros (KAERCHER, 2006).

O estudo e o aprofundamento teórico trazem inúmeras contribuições para a prática pedagógica dos docentes que atuam nas instituições de Educação Infantil, na perspectiva de uma educação étnico-racial que valorize as diferenças e dirima o preconceito. Neste sentido, é preciso estabelecer uma análise dos artefatos culturais – brinquedos, brincadeiras, literatura, materiais didático-pedagógicos e materiais auxiliares – pois muitos deles apresentam apenas pessoas brancas como referências; o universo semântico pejorativo com relação às crianças negras e negação da diversidade racial brasileira na formação da equipe da escola, dentre outras tantas práticas racistas precisam ser discutidas.

Portanto, a diversidade que encontramos na sociedade brasileira, definindo um tipo humano de variadas características físicas, sociais e culturais, também se manifesta na nossa histórica forma de lidar com os problemas sociais. Somos um país marcado pelos contrastes e pelas desigualdades sociais: favelas miseráveis ou bairros populares, convivem com condomínios luxuosos. Escolas privadas com inúmeros recursos e escolas públicas com ausência do Estado.

Consultando o Dicionário Escolar Afro-Brasileiro, encontramos:

*Preconceito:* Atitude desfavorável para com um grupo ou indivíduos que nele se inserem, baseada não em seus atributos reais, mas em ideias preconcebidas. O preconceito racial é uma das molas propulsoras do racismo. (LOPES, 2006, p. 135).

*Racismo:* Doutrina formalizada na França, em meados do século XIX, para afirmar a superioridade de determinados grupos étnicos, nacionais, linguísticos, religiosos, etc sobre outros. Por extensão, o termo passou a designar as ideias e práticas discriminatórias advindas dessa afirmada superioridade. (LOPES, 2006, p. 141).

Acreditamos que os conceitos deste e de outros dicionários consultados ainda não dão conta de definir as palavras preconceito e racismo, pois levam a uma confirmação de sua existência, não esclarecendo a segregação, a opressão que se passa no cotidiano. Na verdade, estas explicações terminam por legitimar uma prática colonizadora, que aparta e exclui, dificultando a busca de soluções contra o racismo.

Ao associar o pertencimento racial das crianças, destacando especialmente as crianças negras, encontramos pistas que ajudaram a refletir sobre possibilidades de as ações pedagógicas cotidianas das professoras contribuírem para o reforço e a reprodução da histórica ideologia racista do país. Para Silva (2008), a sociedade acaba por reforçar e naturalizar o racismo quando silencia sobre ele. Ou ainda quando aciona determinados discursos, falas e atitudes, por vezes sutis, que acabam por reiterar representações negativas associadas à população negra.

Podemos observar, por diversos momentos, professoras e coordenadoras citando alternativas encontradas e práticas para combater o preconceito e o racismo, tais como: tentativas de diminuir a distância entre a teoria e a prática, investimento em cursos de formação, aquisição de material para pesquisas e estudos, livros, brinquedos e recursos didático-pedagógicos. Especialmente depois da lei 10.639/2003, que torna obrigatório nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino da história e da cultura afro-

brasileiras, da História da África, tem havido inúmeras iniciativas para que esta lei seja cumprida.

Aqui, trago como exemplo o Giz de Cera, lançado em 2014, pela Pintkor em parceria com a UNIAFRO/UFRGS, primeiro material grafo-plástico nacional voltado à educação das relações étnico-raciais no ambiente escolar.



*Fonte: Google Imagens*

Na história da infância, registram-se muitos limites e algumas conquistas e adquire especial importância o reconhecimento da criança, desde a mais tenra idade, como sujeito de direitos sociais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, ao considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, vem afirmar o direito de todos à educação e à essencial interdependência entre todas as áreas educacionais. Esta lei, conhecida no campo educacional e pela sociedade, embora apresente avanço em relação à história recente, na prática, pelo menos nas regiões onde há concentração da população de baixa renda, esse direito social não é cumprido a contento da população. Particularmente em um país onde as crianças encontram-se por toda parte: nos parques, bairros, ruas, praças, canaviais, portas de escolas, crianças que estudam, trabalham, esmolam nos sinais, brincam, roubam, choram e sorriem, torna-se fundamental que surjam pesquisas orientadas por questões que problematizem, sensibilizem e ofereçam suporte teórico, especialmente às educadoras e educadores, bem como os demais profissionais envolvidos nessa realidade.

Podemos observar que nos últimos anos tem havido um aumento dos estudos que abordam o tema das relações étnico-raciais na educação infantil, como os de Trindade (2008); Silva (2008); Kramer (1995), Hasenbalg (1998).

É importante que mais estudos e pesquisas surjam sobre estas questões, de modo que se apropriem desta temática e que apontem suportes teóricos, especialmente, aos professores e professoras, educadoras e educadores envolvidos nesta realidade, com a proposta de intervenção e ação no sistema educacional, como nos aponta Flávio Santiago (2019):

O direito ao afeto foi outra temática que surgiu durante o desenvolvimento da pesquisa, marcada fortemente por uma lógica racista. No campo pude perceber que as relações afetivas construídas pelas crianças pequenininhas são também marcadas por olhares pautados em lentes que as classificam de modo racializado. Como apontaram os dados desta pesquisa, há um processo de diferenciação nas formas pelas quais os/as adultos/as interpretam os arranjos estabelecidos por meninas pequenininhas e meninos pequeninhos, negros/as e brancos/as, para construir as brincadeiras, conversar ou somente passear pela creche. Assim, acredito ser de fundamental importância explorar as escolhas afetivas no contexto das culturas 89 infantis, principalmente para romper com o olhar adultocêntrico que é marcado frequentemente por um legado colonial que racializa a subjetividade e legitima as desigualdades sociais.

No plano educacional e cultural percebemos dificuldades, tais como, a insuficiente formação docente, ou “pseudoformação” como define Adorno (1995), e a permanência do ideário da “creche” apenas no seu cunho assistencial, num sentido em que a Educação de crianças é tratada como uma “prática naturalizada”. Consequentemente, temos a falsa premissa de que isso pode ser feito sem uma formação docente qualificada.

Para se conversar sobre as questões raciais e preconceitos, será necessário também ouvirmos as crianças, observá-las, conversar com elas, estar junto delas, para poder entender suas vivências, necessidades e angústias. Isso implica, necessariamente, acompanhar as professoras enquanto trabalham em atividades complexas e indispensáveis, ressaltando a importância das instituições de

Educação Infantil implantarem e executarem uma constante formação continuada das professoras no exercício de seu trabalho.

### **Considerações finais**

Para olhar a criança, colocar a Infância no foco é necessário fazer um longo e complexo percurso, até enxergá-las, pois quando nos debruçamos na história, nas propostas e diretrizes de políticas públicas da Infância, as crianças pequenas surgem timidamente nos documentos. Essas pessoas de pouca idade, esses meninos e meninas invisíveis, são sujeitos da modernidade,

As crianças no Brasil são as principais vítimas das mazelas sociais, sendo pior para as crianças negras, que passam por constantes constrangimentos, sofrem maus tratos, marginalização, invisibilidade, indiferença, preconceito e até mesmo racismo. (SILVA, 2007, p. 26).

No mundo moderno, a inocência infantil (vista como um momento de preservação) e a violência contra a criança (como reflexo de uma extrema imposição) convivem no mesmo espaço. O “direito” de compartilhar o mundo adulto representa de fato a própria ausência de direitos da criança, sobretudo da criança pobre. As mazelas do capitalismo compartilham com as crianças as condições de existência adversas ao mundo infantil e estas têm sua Infância furtada do exercício do sonho e da liberdade, substituídos pela voracidade do mercado e do consumo. Para uma imensa maioria resta a miséria e, na melhor das hipóteses, a conformadora inserção no mundo do trabalho, quase sempre como membro desqualificado, conforme ocorre no Brasil, em cujo país a inserção precoce da criança no trabalho não é novidade (ROCHA, 1999, p.48).

Falar da Infância e da Cultura da criança nos dá acesso a uma rua de “mão dupla”, já que, como nos diz Walter Benjamin (1992, p.46), “as ruas não têm mão única”. Para o referido autor, a criança tem interesse pelos retalhos, cacos e pedaços, já que “reconhece nos restos o rosto que o mundo e as coisas lhes mostra”.

Com isso, queremos que as meninas e os meninos das creches públicas, comunitárias, privadas, filantrópicas e confessionais do Brasil não recebam titulação pela cor da pele, pelo pertencimento racial e de gênero, mas sejam livres de práticas racistas homofóbicas, sexistas, machistas. Insistir que a persistência deste diálogo contribui

com a construção do respeito à vida e de uma infância feliz. O convite é para deflagrarmos uma constante reflexão sobre tais naturalizações que se pautam pelas diferenças como sinônimo de desigualdades. Precisamos nos mobilizar para combatermos o racismo e o preconceito apropriando-se da história da África e do Brasil potencializando as variadas etnias e suas culturas na desconstrução de uma educação colonizadora que aparta e segrega trazendo a invisibilidade de meninas e meninos negros.

## Referências

- ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II: Rua da Mão Única*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1995 (impressão de 2000).
- \_\_\_\_\_. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 5.ed. São Paulo: Summus, 1984. (Novas buscas em educação, v.17).
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.9394/96*. Brasília: Ministério da educação, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.
- BUENO, André; PEREIRA, Isabel B. *O Mal estar das Massas*. Rio de Janeiro, Mimeo, 2007.
- KAERCHER, Gládis Elise P. da S. *O mundo na caixa: gênero e raça no PNBE/1999*. 2006. 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- KAPPEL, Maria Dolores B.; KRAMER, Sonia. *Pesquisa sobre Padrões de Vida 1996-1997: primeira Infância*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.
- KRAMER, Sonia. Questões Raciais e Educação: entre lembranças e reflexões. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.93, p.66-71, maio 1995.
- LOPES, Nei. *Dicionário Escolar Afro-Brasileiro*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2006.

PALUDO, Conceição; DARON, Vanderleia. Movimento de Mulheres camponesas (MMC Brasil). In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PEREIRA, Arthur Oriel. O que é lugar de fala? About “O que é lugar de fala?”. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, São Paulo, v.36, n.72, p.153-156, 2018.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte. Letramento: Justificando, 2017.

ROCHA, Eloísa A. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SANTIAGO, Flávio. *Eu quero ser o sol! (re) interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre crianças de 0 à 3 anos em creche* / Flávio Santiago. – Campinas, SP: [135], 2019.

SILVA, Cristiane Irinéa. *O acesso das crianças negras à educação infantil: um estudo de caso em Florianópolis*. 2007. [94f]. Dissertação (Mestrado) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

SILVA, Vera Lúcia N. Estereótipos racistas e educação infantil. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Lígia Maria Motta Lima Leão de; DIAS, Adelaide Alves. *Psicologia & educação infantil*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008. p. 115-144.

SOUZA, Yvone C. de. et al. *Experiência do Curso de Preparação para Educador de Creche no Exercício Interdisciplinar das Creches FIOCRUZ*, 1997. Trabalho apresentado no Encontro pela Unidade dos Educadores, Havana, 1997.

\_\_\_\_\_. *Crianças Negras: Deixei Meu Coração Embaixo da Carteira*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org). *Contando histórias, tecendo redes, construindo saberes... Projeto Político-pedagógico: Creche Fiocruz*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004.

\_\_\_\_\_. *Atravessando a Linha Vermelha: Programa “Nova Baixada” de Educação Infantil - discutindo a diversidade étnico-racial e cultural na formação do docente* / Dissertação (Mestrado em Educação) –

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

TRINDADE, Azoilda L. da. O racismo no cotidiano escolar. In: BARROS, José Flávio de; OLIVEIRA, Luiz F. de. (Org.). *Todas as cores na educação: contribuições para uma reeducação das relações étnico-raciais no ensino básico*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

## Fissuras - masculinidades e feminilidades na construção da docência na educação infantil

Peterson Rigato da Silva

As linhas que escapam ao olhar adulto, presente nos discursos acadêmicos, sociais, que dizem, pensam e produzem ideias, modos de agir com as crianças e modos de ser criança. Criam corpos, criam modulação de corpos, modulam corpos. Corpos que seguem a certa linearidade, de uma determinada normalidade, de uma prescrição determinante, circunscrita pelas culturas sobre e em torno de modos que operam em corpos definidos e dados pelos já determinantes e lineares discursos da cultura de como ser criança. (LEITE e SILVA, 2018, p. 58)

O debate sobre a docência na educação infantil e a participação de homens professores de crianças pequenas vem sendo permanentemente colocado em pauta na agenda de discussão dos estudos sobre o trabalho docente na primeira etapa da educação básica. Deborah Thomé Sayão foi a pioneira nas pesquisas, em 2005 com a tese de doutorado intitulada: *“Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche”*. Tal trabalho teve um grande impacto nas pesquisas produzidas sobre docência na educação infantil, considerado uma referência as pesquisas posteriores. O que de fato nos mostra o quanto a originalidade da produção provoca, ainda, a discussão sobre o tema, que não se esgota e, portanto, provoca novas inquietações sobre as identidades docentes na educação infantil.

Diante desse contexto, este texto fruto da dissertação de mestrado defendida em 2014, tem o objetivo de apresentar as tensões sobre o tema, principalmente na atual conjuntura que aponta os papéis normativos para meninos e meninas, e como se articulam os estudos de gênero e sexualidade na pequena infância. Como consequência, isso nos leva a refletir sob algumas questões: Como pensar a docência masculina nos espaços das creches e pré-escolas, onde as relações de poder são constituídas e reproduzem e

naturalizam as desigualdades de gênero? Por que a docência masculina na educação infantil causa tanto estranhamento? Se as marcas do machismo estão presentes na sociedade, como será que elas se apresentam na docência com as crianças pequenas nos espaços das pré-escolas? Quem as reproduz?

Essa complexidade da docência masculina dentro de uma profissão que nasce feminina nos remete à construção da docência, como afirma Maria José Figueiredo Ávila (2003, p. 53), “à medida que ser mulher, mãe (ou não) e professora condiciona a atuação profissional”. O que também é destacado por Ana Beatriz Cerisara (1996, p. 156), que apresenta a positividade da cultura feminina nas formas de relacionamento e a organização do trabalho coletivo junto às crianças pequenas como “um dos possíveis caminhos para o enfrentamento concreto dessa formação, sem que se perca de vista que o exercício desta maternagem social pode e deve ser realizado tanto por mulheres quanto por homens”.

Ao refletir sobre a docência masculina nestes espaços, evidencio o quanto está presente o processo de desigualdade de gênero, pois como já afirmava a feminista Maria Lacerda de Moura, na década de 1922, ao discutir o papel do Estado para a solução do problema da proteção à infância, “a carga foi inteiramente atirada aos braços da mulher” (p. 151). O “ser professora” seria uma extensão do papel atribuído para as mulheres, uma vez que esta seria naturalmente dotada do amor materno, características biológicas e sociais, advindos da natureza do sexo feminino. Esta premissa é colocada em debate, pois, ao se ter homens na docência na educação infantil, quebram-se com a lógica de uma profissão exclusivamente feminina.

Neste sentido, os estudos sobre as relações de gênero são fundantes para esta análise, pois possibilitam a demarcação das desigualdades presentes nos ambientes da educação infantil, principalmente quando se há docentes do sexo masculino, quebrando com o determinismo biológico e cultural. Portanto, os estudos feministas ajudam a refletir sobre a dimensão dos papéis atribuídos aos homens e às mulheres na sociedade ocidental. Ressalto, então, a importância de apresentar o conceito de gênero que vem sendo construído na sociedade contemporânea, por algumas pesquisadoras.

A pesquisadora Marília Pinto Carvalho (2011), ao escrever sobre os trabalhos apresentados na ANPED, entre 1999-2009, no GT de Sociologia, apresenta-nos um primeiro estudo sobre os autores e as autoras utilizados/as nas pesquisas sobre gênero e os estudos feministas, encontrando as tensões no processo em construção, o que caracteriza o discurso sobre as desigualdades de gênero, em que o gênero está “associado aos traços de caráter e ao comportamento, enquanto o sexo descreve o corpo e a biologia, ambos referidos a indivíduos” (Carvalho, 2011, p.102), ou seja, uma série binária sexualizada.

Diante desse cenário, somamos as críticas construídas pelas feministas estadunidenses, Joan Wallach Scott (1995, 2005) e Linda Nicholson (2000), fundamentais na construção do conceito de gênero na atualidade e que utilizamos como ferramenta de análise nas questões relacionadas à docência masculinas na Educação infantil. Segundo Scott (1995), as relações de gênero variam de acordo com as culturas, com os grupos sociais e com o tempo, tais elementos determinam as relações desiguais de poder entre os sexos, propagando as diferenças excludentes e oprimindo as relações entre homens e mulheres.

Assim, podemos olhar para os espaços da educação infantil e perceber o quanto estão inscritas na organização e na dinâmica do dia a dia entre as professoras e os professores, o machismo e as diferentes formas de desigualdade. Por isso, a importância dos estudos de gênero para compreender este universo na pequena infância.

Por sua vez, Francesca Sartori (2009) destaca a importância dos movimentos feministas e das críticas que foram realizadas à visão clássica da epistemologia histórica na centralidade do sexo masculino. Seu objetivo é o de dar visibilidade às mulheres e às práticas sociais e culturais, desmistificando a centralidade universal do homem. Sartori (idem, p. 18, tradução livre) ainda traz a importância do conceito de gênero, pois “deve ser considerado uma variável fundamental para a análise econômica e social, complementando a variável de classe, ocupação, renda e status familiar”, uma dimensão política que extrapola a territorialidade do sexo masculino e feminino.

---

<sup>1</sup> “dunque deve essere considerato una variabile fondamentale per l’analisi economica e sociale, complementare alle variabili di classe, occupazione, reddito, status familiare” (Sartori, 2009, p.18).

Um processo de des-construção das identidades de gênero - que vem sendo pesquisado por Judith Butler (2003) em que se questiona o dualismo naturalizado pela sociedade, homem e mulher, masculino e feminino, sexo e gênero, natureza e cultura, ou seja, “se o gênero não está amarrado ao sexo, causal ou expressivamente, então ele é um tipo de ação que pode potencialmente proliferar além dos limites binários impostos pelo aspecto binário aparente do sexo” (p. 194).

Ao usar estas lentes nos espaços da educação infantil, ficam em evidência as representações de gênero, que naturalizam o machismo e o sexismo, constituindo estruturas sociais que pautam e legitimam as desigualdades. Tal aspecto se materializa nas relações entre os professores e as professoras e as crianças pequenas e a própria modulação dos corpos.

Por sua vez, Ana Lúcia Goulart Faria (2006), pontua a importância da interlocução entre os estudos sobre gênero e pequena infância na tentativa de se tentar superar as desigualdades entre gêneros. De fato as pesquisas na área das infâncias e das relações de gênero vêm se ampliando e contribuindo para o debate, materializando substancialmente e qualitativamente no que tange às questões sobre as relações de poder existentes no cotidiano das crianças pequenas e dos/as adultos/as nos espaços da educação infantil.

E ao se ter docentes do sexo masculino nos espaços da educação infantil, podemos observar como ocorre a divisão sexual do trabalho (SILVA, 2014), o que também está vinculado ao complexo sistema das relações de poder que se encontram na construção da docência na educação infantil. Tais ambientes caracterizam e determinam a realidade presente de um determinado local perpetuando ou não características do machismo e do sexismo. Como afirma Sayão (2003, p. 84),

Nem pequenas mulheres, nem pequenos homens, mas meninos e meninas que – com a mediação de profissionais que se reconheçam em sua condição social de homens e mulheres – possam, através de diferentes experiências, tomar consciência de que “anti-valores” como hierarquia, poder e dominação precisam ser constantemente desmistificados, ajudando, assim, a ampliar as concepções de infância e de gênero.

Diante desse processo, as formas de controle das relações entre homens e mulheres, meninos e meninas requerem um rompimento

das relações de poder como mecanismos para o enfrentamento dessa sociedade capitalista cindida em classes tão antagônicas produtora do machismo, do sexismo, do racismo e da heteronormatividade. Esse contexto nos leva aos espaços da educação infantil, onde os preconceitos relacionados à presença de docentes do sexo masculino estão evidentes. Esta realidade se revela, pois temos homens ocupando espaços já determinados para as mulheres e exercendo uma profissão demarcada, desde suas origens, pelo caráter assistencial e pela maternagem, elementos que contaminam o binômio contraditório: atenção-controle, cuidado-educação.

Portanto, nesta posição antagônica são as formas que o sistema capitalista contemporâneo cria tanto para desvalorizar a docência na educação infantil como para oprimir os gêneros. Porém, como afirma Cerisara (1996, p. 165), o aspecto contraditório e as tensões das relações no cotidiano das creches e pré-escola podem provocar fricções e fissuras nesta concepção, “ao apontar a importância das vivências das crianças com homens e mulheres na educação infantil, indo contra a tendência de manter a segregação e dicotomização dos gêneros na divisão social do trabalho”.

E a articulação entre os estudos sobre as relações de gênero, feminismos e a Sociologia da Infância problematizam o sistema de reprodução do machismo na sociedade capitalista, como fluxo de enfrentamento de práticas vigentes de opressão e das desigualdades de gênero. Como afirma Faria (2006, p. 287), temos que ir em direção à “construção de uma sociedade mais justa, menos sexista”.

Qualquer reflexão centrada nas mulheres necessita ser pensada na sua relação com os homens, e a creche nesta ótica pode ser considerado um lugar privilegiado para a superação de diversos binarismos, entre eles, o masculino e o feminino. Neste sentido, a pesquisa de Sayão (2005), sobre a presença masculina nas creches públicas questionando o “cuidado” como manifestação exclusivamente feminina, foi de extrema importância para desmistificar alguns mitos em relação à educação dos meninos pequenos e das meninas pequenas, quebrando com a lógica dos cuidados às crianças vinculadas ao papel exclusivo da mulher/mãe/professora.

O olhar sobre a diferença e a desigualdade orienta nossas práticas como docentes e meninos e meninas são educados/as desde a mais tenra idade para que suas ações correspondam a modelos pré-determinados, e mutuamente excludentes, do que é ser homem ou mulher. Tais modelos variam em diferentes contextos históricos e em diferentes culturas, mas, em geral, os processos de formação estão orientados pela ideia de “diferença” – porque ser homem é diferente de ser mulher – e pela ideia de “desigualdade” – na qual ser homem é melhor do que ser mulher. (SAYÃO, 2005, p. 13-14)

Nesta perspectiva, o homem na docência da educação infantil, que ainda é vista com certo estranhamento e medo (pedofilia, violência física, entre outros), resulta de uma construção histórica, política, econômica, cultural e social permeada pelas desigualdades de gênero, o que acentua a importância desta temática na área da pequena infância. Há de se pensar que o processo de formação humana requer outro olhar sobre os papéis atribuídos aos homens e as mulheres, aos meninos pequenos e as meninas pequenas e as suas relações, tendo como aporte as questões de gênero, para que possam, através de diferentes experiências, tomar consciência de que a hierarquia, poder e dominação precisam ser constantemente desmistificados, ajudando, assim, a ampliar as concepções de infância e de gênero na educação infantil.

Tal perspectiva ganha nova abordagem com o direito à educação das crianças em espaços públicos, fora do ambiente familiar - como garantido na Constituição Federal de 1988 -, totalmente diferente das relações privadas no âmbito da família, uma educação coletiva, onde o convívio com o diferente, neste caso, diferentes classes sociais, raças e etnias, território, idades podem levar a uma educação emancipatória. E ao focar nos espaços da educação infantil que são predominantemente femininos, nos aponta que a entrada de homens na docência da educação infantil coloca em discussão as práticas enraizadas da cultura patriarcal, pois as desigualdades de gênero são reproduzidas desde o nascimento, ou seja, é ensinado aos meninos pequenos e às meninas pequenas o mecanismo de exclusão.

Um artigo publicado na década de 1990 por Elizabeth Cruz (1998), sobre a presença de docentes do sexo masculino e de pais ao levarem seus filhos e filhas nas creches públicas em Florianópolis-SC, trouxe para o debate o conceito de masculinidade presente na

educação das crianças pequenas e o quanto o modelo único de sexualidade e de gênero se configurava nas relações, criando muitas vezes obstáculos para a inserção de homens na docência da Educação Infantil.

Tal conjuntura vem sendo pesquisada, principalmente com o enfoque na trajetória de homens professores na educação da pequena infância, a pesquisa de Joaquim Ramos (2011), por exemplo, foi sendo tecida diante da sua experiência profissional na pré-escola pública em Belo Horizonte. Identificando que o processo de adaptação do professor de crianças pequenas vai além do estágio probatório, ou seja, está pautado, principalmente na confiança e no profissionalismo, o que ele denomina como *estágio comprobatório*. É diante desta marca que o docente vai sendo aprovado pelas famílias das crianças pequenas, diferente do que ocorre com as mulheres professoras, que também são avaliadas, porém não se coloca em dúvida o caráter moral, pois, ainda vigora uma visão biológica, cultural e social do papel da mulher na sociedade brasileira.

A temática da hierarquização e diferenciação dos sexos vem sendo discutida desde a década de 1990, dando ênfase à trajetória de professores do sexo masculino. Coloca-se em debate esse olhar que marca a divisão entre os sexos, olhar este que se pauta nas visões biológicas e sociais, dando destaque a diferentes formas de cuidado nos espaços educativos para as crianças pequenas. Ao refletir sobre este olhar, são apresentadas as diferenças na docência quando exercida por homens e mulheres. Tais distinções se encontram na dicotomia entre o cuidar e o educar, pois somos educados por uma sociedade do consumo, da competição, do individualismo, do adultocentrismo, do machismo, do binarismo e dos saberes hierarquizado, o que nos leva a um controle hegemônico das formas de ser e estar na sociedade.

As pesquisas sobre o cotidiano das creches e pré-escolas que abordam a temática é que as relações entre os professores e professoras são colocadas como um mecanismo de reprodução da desigualdade de gênero. O fato de haver homens docentes na educação infantil gera um estranhamento e uma atenção redobrada, incidindo, principalmente, em algumas funções vistas como preferencialmente femininas, mas que fazem parte das prerrogativas do cargo de docente em educação infantil, independente do gênero,

como por exemplo, os cuidados com o corpo da criança. Ao problematizar a participação dos homens na docência na educação infantil e questionar a visão naturalizada dos papéis das mulheres e dos homens em uma sociedade, ainda patriarcal se torna possível destacar elementos que atravessam os ambientes da educação infantil, como a busca de referências do masculino e do feminino, do papel do homem e da mulher, a organização dos espaços e dos tempos que determinam as relações e a desigualdade de gênero no cotidiano com as crianças pequenas.

Nesse sentido, as severas imposições biológicas, sociais e culturais no uso dedicado ao cuidado com as crianças, colocam a mulher como encarregada exclusiva desses cuidados, componentes de uma sociedade patriarcal, com padrões desiguais de papéis sexuais. O dispositivo de controle, do vigiar é ainda muito forte e presente nos dias de hoje, repleta de mecanismos de controle e atenção para o docente do sexo masculino. Portanto, fortes evidências mostram que o machismo e o sexismo continuam a ser reproduzidos e naturalizados dentro dos espaços públicos e coletivos de educação das crianças pequenas.

Contudo, pesquisas e práticas pedagógicas em creches e pré-escolas mostram que nem sempre as professoras reproduzem o machismo, assim como, também os homens docentes não o fazem, ao colocarem em discussão que existem diferentes formas de cuidar e educar as crianças pequenas (SILVA, 2014). Esses enfrentamentos são realizados em condições diferentes, são modos de resistência, um modo de produção de seu próprio *ethos* profissional, impossibilitando as tentativas de se sobrevalorizar ou agregar valor de fora entre os professores e professoras.

Moraes (2012), Mariano (2011) e Cruz (1998) apontam em suas pesquisas que existem o “masculino aceito” na sociedade, dentro dos espaços educacionais para as crianças pequenas, como a zeladoria, o vigia e o gestor da educação infantil. Esse mecanismo preserva o estereotipo de masculino, pautado na heteronormatividade. Segundo Cruz (1998, p. 246), “Uma hipótese possível é que um masculino cristalizado complementa-se com um feminino cristalizado”.

Tal hegemonia vem sendo colocada em debate, principalmente ao pensar no conceito de masculinidades e feminilidades, ou seja,

existem diferentes formas de ser homem e ser mulher na sociedade ocidental. Guacira Louro (2008) destaca que esta multiplicidade revela-se como o grande desafio na atualidade para se quebrar com os preconceitos de gênero e sexualidade.

O que aponta o desafio da intersecção entre raça/gênero/sexualidade nas pesquisas sobre a pequena infância, principalmente ao se ter professores negros, nesta perspectiva a pesquisa de Claudionor Renato da Silva (2011; 2015), vai delinear que este processo de inserção do docente negro, como iniciante na carreira docente nos espaços da educação infantil, apresenta-se como um espaço marcado por relações preconceituosas e “crivadas da feminilidade”, ou seja, o pesquisador afirma ser “um espaço de poder predominantemente feminino” (SILVA, 2011, p.132).

Parece-nos que esse movimento não é negativo, porém as marcas do machismo que se encontram nas creches e pré-escolas, como modelos únicos de educação para as crianças pequenas é o que caracteriza a forte reprodução da desigualdade de gênero.

Silva (2011), ao problematizar a sua inserção na creche, tenta quebrar com alguns mitos, principalmente do papel do homem, negro e docente com as crianças pequenas, demarcando que estas marcas de estranhamentos se encontram com o sexismo e o racismo, ainda presentes nas relações sociais. Para o autor, “a associação ‘um homem negro chegando à escola’ e ‘trabalhar de ajudante’ coloca que, se eu estava ali, não era para ocupar um cargo de auxiliar de educação, nem tão pouco de professor. Cozinheiro, faxineiro ou qualquer outra função” (p. 140). Os preconceitos estão presentes nos espaços da educação infantil e a captura de um modelo de educação também evidencia os interesses postos para a construção de uma determinada sociedade.

E dentro deste panorama a desconstrução dos lugares fixos, como afirmam Ramos e Xavier (2014), na educação infantil permitem olhar as diferenças na docência, apontando para dois elementos que separa e exclui ao mesmo tempo, a sexualidade como fonte de constante vigia, pois homens professores de crianças pequenas não são comuns, existe algo fora do lugar. Ou no modelo paternal em que a sua presença é justificada pela ausência da figura do pai no âmbito familiar, o que remete em suprir esta necessidade e ter um modelo

masculino de referência para os meninos pequenos e as meninas pequenas nos espaços das creches e pré-escolas.

Tais elementos caracterizam-se como mecanismos de reprodução e naturalização do machismo nas relações entre professores e professoras e, também na relação de cuidar e educar as crianças pequenas, separando e segregando dentro da função docente o que é permitido para homens e mulheres.

Essas formas de naturalização vão em direção à separação corpo e mente, incide neste ponto uma escolarização que apresenta forças para antecipar uma única forma de pensar: a de que o binarismo está presente como forma de homogeneização, de apagamento das diferenças.

O que deve ser considerado, pois está vinculado no que diz respeito aos valores morais que se apresentam no cotidiano das crianças pequenas, na qual se observa uma evidente divisão sexual do trabalho, principalmente no momento do banho dos meninos e das meninas. Esses são exemplos de normatização que não só revelam medos em relação à presença do professor ao dar banho nas crianças, mas também como uma ameaça que possa levá-lo ao abuso sexual, já que o natural seria as professoras realizarem tal cuidado.

Outra marca da docência masculina na educação infantil está ligada aos comportamentos sexuais - o homem “meio homem” - o gay e o medo da pedofilia. Neste contexto, os desvios são colocados como anormalidades que devem ser sanadas, as crianças devem se manter distantes do *selvagem*, para não perderem a dimensão pura, ingênua e dócil do corpo infantil. Essa imagem do homem-selvagem carrega em si a história dos preconceitos e das dolorosas formas de constituir uma visão única sobre masculinidade. O que também vem sendo pesquisado por Vinícius Expedido Mena de Oliveira (2018), ao problematizar a questão da masculinidade e homossexualidade com professores na Educação Infantil

Forjar um padrão heteronormativo de ser, pensar e agir desde a pequena infância, em que, aos “machos da espécie”, lhes é concedido inúmeras formas e possibilidades de demonstração de força e poder, desde “inofensivas” piadas e brincadeiras (homofóbicas, racistas e misóginas) à própria maneira de se portar e manifestar seus afetos. Sendo nos espaços de socialização, seja na esfera privada doméstica ou no espaço público e coletivo educacional, a partir da imposição

cotidiana desses padrões de pensamento e conduta, aos meninos se recai uma vigilância e exigência muito mais rígida e constante, a fim de se garantir sua masculinidade heterossexual.

O pesquisador dinamarquês Jan Peeters (2012) problematiza tal questão bem como o cotidiano do professor com as crianças pequenas, demarcando a importância ou não da presença de homens na educação infantil. Segue um exemplo apresentado pelo pesquisador,

Comportamentos aceitos para as mulheres, mas rotulados e suspeitos por parte de homens, passou-se com um estagiário cuja mãe era ama há dezenas de anos. Sempre tinha visto a mãe, depois de ter mudado e limpo um bebê do sexo masculino, a soprar-lhe no pênis para o bebê sorrir. Durante o estágio, o rapaz fez o mesmo e foi censurado pelo orientador. Não deu grande importância porque a mãe o tinha feito durante toda a vida profissional e os pais das crianças nunca se tinham queixado. Mas o seu comportamento tinha sido transmitido à direção da escola, e depois de uma entrevista, foi-lhe negado o diploma por “comportamento perigoso” (p. 20).

Ao traçar um perfil de docência com as crianças pequenas, as experiências familiares não podem ser vinculadas ao campo profissional na educação infantil. O estagiário ao imitar o mesmo feito que a sua mãe fazia com as crianças, foi encarado pelos superiores, como um comportamento perigoso, pois tais experiências ao serem praticadas por homens podem levar a suspeita de um homem perigoso, que pode vir a cometer uma violência sexual. Isso nos faz refletir sobre a importância de uma formação em que as questões de gênero e a pequena infância estão interligadas, no sentido de compreender as desigualdades de gênero e as especificidades da docência na educação infantil.

O medo dos desvios sexuais ou dos abusos leva a sociedade a criar estruturas de controle do corpo, corrigindo o que é determinado como anormal, principalmente os comportamentos ditos masculinos e femininos.

Como já dito, a dissociabilidade do cuidar e educar só ocorre, pois somos educados para uma sociedade do consumo, da competição, do individualismo, do adultocentrismo, do machismo, do binarismo e dos saberes hierarquizado, o que nos leva a um controle hegemônico das formas de estar na sociedade.

O mesmo ocorre quando existe uma disputa entre o mesmo sexo, o que, também, pode levar a reprodução do machismo, da homofobia na perpetuação das desigualdades de gênero, o qual produz e mantém a subordinação de gênero e idade em que o adultocentrismo está latente (ROSEMBERG, 1976). O que revela o quanto as práticas sexistas estão presentes na educação das crianças pequenas, mesmo quando se têm docentes do sexo masculino.

As pesquisadoras Mariana Kubilius Monteiro e Helena Altmann (2014), afirmam que mesmo tendo experiências anteriores, na docência com as crianças pequenas, os homens vivenciavam situações de preconceito. Ao conviver com expressões do tipo: “Esse cargo deveria ser ocupado por mulheres” (p. 731), eles se deparam com vários questionamentos a respeito do local ocupado e sobre a sua própria sexualidade.

Mara Isis de Souza (2010), afirma em sua pesquisa, que existe um temor pelas famílias quando há professores do sexo masculino na creche, sobre a forte influência da mídia diante de fatos isolados ligados à pedofilia. Como também é pontuado por Ramos e Xavier (2014, p. 27), “eles ficam sujeitos e, de certa forma, reféns do olhar enviesado” das famílias e de outros/as adultos/as dentro das creches e pré-escolas.

As suspeitas construídas no imaginário humano são tão perversas que, a qualquer sinal de alerta diante da relação entre o professor e as crianças, os olhares se direcionam para o perigo criado e produzido por essa visão. De acordo com Monteiro (2014, p.56), tal aspecto está atrelado às “preocupações que partem do ponto de vista de que o homem seria um potencial abusador”.

A docência masculina na educação infantil é composta por vários elementos que demarcam as diversas possibilidades e jeitos de ser professor, como já argumentado. O que nos leva a problematizar a imagem de uma referência única de masculinidade como exemplo normativo para os meninos pequenos e as meninas pequenas, reforçando a desigualdade de gênero e de sexo. Dentro desses espaços para a pequena infância, se encontram outros/as adultos/as que propagam esse jeito universal de ser professor e professora na educação infantil em que as identidades se configuram na perspectiva hegemônica da existência de uma feminilidade e de uma masculinidade.

Connell (1995, 2013) nos ajuda a pensar sobre tal perspectiva hegemônica e normativa em que se encaixam em modelos

determinados e generalizantes que aprisionam em categorias que sufocam os corpos de homens e mulheres. Segundo a pesquisadora (2013, p. 272) “os esforços do movimento de mulheres (nos níveis local, regional e global)” são fundantes para os embates e desconstrução de práticas machistas na sociedade ocidental e capitalista.

E ao pensar na educação das crianças esses elementos são importantes para que possamos construir outro mundo. Danilo Russo (2007) afirma que as crianças pequenas até imitam ou buscam uma identificação entre elas ou através das referências dos/as adultos/as, porém essas relações são diferentes e se modificam constantemente, são as crianças pequenas que sinalizam as experiências vividas nos ambientes da educação infantil e que transformam este cotidiano.

A construção da docência na educação infantil que traz a produção das culturas infantis como centro na estrutura de saberes entre as crianças tende a ser um contraponto ou um desvio dessa ordem homogeneizadora. Essa ordem que estimula uma formação docente que esteja pautada nas diferenças, não se limitando a uma única linguagem, colocando em debate uma forma não escolar na educação infantil, sem antecipar o modelo de escola fundamental, na qual determina os caminhos a serem seguidos tanto pelos professores como pelas professoras e que marcam os corpos das crianças pequenas.

Tais projetos que normatizam o corpo e desenham modelo único de família e sociedade e que traça como pano de fundo as políticas que ditam uma forma de ser e estar na sociedade, em um campo de extermínio das diferenças, como sinaliza Guattari (1981, p. 64), como um campo de produção, ou seja, “uma espécie de miniaturização do fascismo. Não se usam mais, necessariamente, cassetes ou campos de extermínio: procura-se de preferência controlar as pessoas com laços invisíveis que as predem mais eficientemente ao modo de produção capitalista”. Por exemplo, a pesquisadora Amanaí de Paula (2019), ao olhar para as relações entre a professora e as crianças nos aponta uma das formas de desigualdades que estão presentes nos espaços e tempos da educação infantil.

A professora que estava substituindo a docente da turma, organizou duas mesas no pátio para que as crianças brincassem, e solicitou para elas que se dividissem em duas mesas, onde uma seria das meninas e outra dos meninos. Esta divisão entre meninos e meninas foi curiosa,

pois a partir de observações em dias anteriores, durante as brincadeiras, as crianças sempre puderam escolher com quem, com o que e onde brincar, diferente do vivenciado neste dia. Foi interessante observar, o estranhamento das crianças com as devidas imposições. Logo após, a professora chamou as meninas, uma de cada vez, para pentear e passar brilho nos cabelos, e um dos meninos pediu para que a professora passasse brilho em seu cabelo também, a qual disse que não poderia, pois: **só as meninas podem ser “Frozen”**. (p. 10)

Este processo que molda os corpos das crianças desde pequenininhas, no sentido da de-formação nos direciona ao enfrentamento deste fenômeno através das políticas de igualdade de gênero na educação infantil, que se encontram nas relações que estão sendo constituídas entre as crianças pequenas em parceria com os/as docentes nos espaços da pequena infância. Portanto, os papéis sociais atribuídos ao sexo masculino e feminino não podem ficar presos às marcas das identidades de gênero ou de sexo, as quais reafirmam as diferenças excludentes entre homens e mulheres e às hierarquias na sociedade capitalista, em que “as marcas da diferença são inscritas e reinscritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiteradas por variadas práticas sociais e pedagogias culturais” (LOURO, 2008, p. 22). Pelo contrário, ao colocar em evidência as diversas formas de relações entre homens e mulheres, entre meninos e meninas, podemos encontrar nas fronteiras de gênero mudanças para enfrentar as desigualdades de gênero. A transformação se encontra na produção das culturas infantis, nas relações entre as crianças pequenas. Segundo Abramowicz (2011, p. 20),

A criança é um presente. O presente que ela anuncia é um presente no qual nos adultos não fazemos parte e desconhecemos, pois é um presente em infância, como criança, um tempo que não somos/temos mais... Mas ela é também o presente do qual nós fazemos parte, nós vivemos como adultos (onde cada um de nós é atravessado por outros tempos) um mesmo presente que a criança... Mas também, a criança é um passado, pois ao nascer já se inscrevem nela muitas coisas, a história de um gênero, de uma sexualidade. Inscreve e é inscrita, na medida em que nossas práticas constituem crianças de determinadas maneiras, ao mesmo tempo em que as crianças se subjetivam, como uma força sobre si próprias, e que se constituem.

Se as fronteiras de gênero são fontes de resistências diante das ordens inscritas que subjetivam as crianças pequenas e marcam as desigualdades entre os papéis masculinos e femininos, reproduzindo mecanismos que efetivamente ampliam as relações de poder, individualizando o empreendimento de si mesmo (FOUCAULT, 2008), produzindo e legitimando as formas excludentes, podemos buscar elementos que possibilitem o enfrentamento e a emancipação.

A docência na educação infantil é complexa, uma vez que há uma série de relações que estão presentes entre as crianças pequenas e os/as adultos/as nos espaços da educação infantil, há que se conviver e aprender com um universo de saberes, possibilidades, vivências e as diferenças desde o nascimento.

A atual conjuntura política brasileira vem produzindo um movimento de retrocesso nas políticas para igualdade de gênero. Houve retrocessos em direitos fundamentais que já estavam assegurados. Entre muitos retrocessos destacamos a extinção do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos; da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). É importante destacar que tais órgãos públicos eram responsáveis pela implementação de políticas educacionais públicas de enfrentamento ao preconceito e à discriminação, para educar a sociedade para o respeito e a valorização da diversidade e para o combate à discriminação, ou seja, constituição de uma cultura dos direitos humanos, por meio da educação formal (SILVA; SILVA; FINCO e FARIA, 2018).

As medidas impeditivas vêm, especificamente, de grupos ancorados em valores conservadores, limitam e cerceiam os princípios universais da democracia, a exemplo do tratamento igualitário a todos e a todas, independentemente de raça, etnia, sexo, orientação sexual e outros marcadores que nos singularizam socialmente, principalmente quando se coloca em debate a discussão sobre as diferenças, além de eliminar com qualquer política de discussão sobre as desigualdades de gênero. É urgente criarmos alianças como máquinas de enfrentamento diante de práticas que operam no sentido de eliminação das políticas de gênero. Que uma linguagem política reservada para descrever a exclusão se apresente como ferramenta de resistência e luta.

Finalizo com um trecho do Manifesto Indignado II do FPEI - Fórum Paulista de Educação Infantil, “A construção de verdades únicas” (2015), que repudia qualquer retrocesso político dos direitos a liberdade humana.

O que então está em pauta é a construção de uma sociedade na qual as pessoas tenham o direito de fazer escolhas. Uma educação que não problematiza as normas e os padrões hegemônicos em uma determinada formação econômico social admite, em seu silêncio, as hierarquias, as desigualdades, além da formação e a sedimentação dos preconceitos, que, no limite, sustentam a intolerância e a violência contra uma parte considerável, e ainda excluída, da sociedade brasileira.

Para a efetiva construção de uma educação emancipatória, plural, e, de fato, inclusiva, desde a creche até o ensino superior, é fundamental a problematização destes temas, essenciais na construção de nossas identidades, para que todos possam ter criticamente a capacidade de compreender a maneira pela qual ocorre o processo de individuação e socialização. Esta é, aliás, a orientação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, publicado em 2009, para a Educação Básica, segundo a qual é necessário “fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas.”

Portanto, esse debate deve estar presente desde a creche, na educação das crianças pequenininhas, para que elas possam reconhecer as origens das desigualdades e construir as ferramentas teóricas necessárias para a luta, se assim se engajarem, por uma sociedade plural e mais justa. Como afirma Chauí (1980, p.40), “a ideologia não está fora de nós como um poder perverso que falseia nossas boas intenções: ela está dentro de nós, talvez porque tenhamos boas intenções”.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com criança em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela (orgs). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011, p. 17-36.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas-SP, vol. 14, nº 3 (42), p. 53-65, set./dez., 2003.

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

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação na ANPED (1999-2009). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 46, p. 99-117, jan./abr., 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP, 1996.

CONNELL, Raewyn. Políticas das masculinidades. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 20 (2), p. 185-206, 1995.

CONNELL, Robert e MESSERSCHIMDT, James W. Masculinidade Hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis-SC, vol. 21, nº 1, p. 241-282, 2013.

CRUZ, Elizabete Franco. “Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. In: ARILHA, Margareth; RIDENTI, Sandra G. Unbehauum e MEDRADO, Benedito (orgs). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS; editora: 34, 1998, p.49-67.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela. Apresentação. In: *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011, p. 1-15.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. *Cadernos Pagu*, Campinas-SP, vol. 26, p. 282-287, 2006.

FINCO, Daniela; SILVA, Peterson Rigato da ; DRUMOND, Viviane. Repensando as relações na educação infantil a partir da ótica de gênero. In: VARIOS AUTORES/GEPEDISC-CULTURAS INFANTIS (orgs). *Culturas Infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011, p. 59-85.

FÓRUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL – FPEI. *Manifesto Indignado II – A Construção de verdades únicas*. 2015. <http://fpeicrianca.blogspot.com.br/>

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LEITE, César Donizetti Pereira e SILVA, Peterson Rigato. *Infância e corpos – blocos e devires: uma infância para a educação infantil*. RODRIGUES, Alexsandro (orgs). In: *Crianças em dissidências: narrativas desobedientes*. Salvador-BA: Editora Devires, 2018, p. 57-70.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas-SP, v. 19, n. 2 (56), p. 17-23, maio/ago., 2008.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. *Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2014.

MONTEIRO, Mariana Kubilius e ALTMANN, Helena. Homens na Educação Infantil: olhares de suspeita e tentativas de segregação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 720-741, jul./set., 2014.

MORAES, Júlio Paulo de. A experiência de um homem, educador, cuidador, recreacionista em uma creche: análise fundamentada a partir das ideias e conteúdos aprendidos no projeto “tecendo...”. In: RIBEIRO, Claudia Maria (org.). *Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil*. Lavras: UFLA, 2012, p. 371-383.

MOURA, Maria Lacerda de. O actual regimen social solucciono o problema da protecção a infância? *I Congresso de protecção à infância*, São Paulo, 1922.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Estudos feministas*, Florianópolis-SC, vol. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

OLIVEIRA, Vinicius Expedito Mena de. “*Enfrentei muitas tempestades como professor de Educação Infantil*”: homossexualidade masculina e identidade docente / Vinicius Expedito Mena de Oliveira. – Guarulhos, 2018.

PEETERS, Jan. Os homens devem ser prudentes. *Infância na Europa*, Lisboa: APEI, nº. 23, p. 19-20, 2012.

PAULA, Amaná de. “*Só as meninas podem ser Frozen!*” *As questões de gênero na educação infantil*. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, 2019.

RAMOS, Joaquim e XAVIER, Maria do Carmo. O ingresso e a permanência de professores homens na educação infantil: a desconstrução de lugares fixos. 9º Prêmio Construindo a Igualdade de

Gênero. Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), Ministério da Educação (MEC), ONU Mulheres, 2014.

RAMOS, Joaquim. *Um estudo sobre os professores homens na educação infantil e as relações de gênero na rede Municipal de Belo Horizonte – MG*. Dissertação (mestrado em educação), Universidade Pontifícia Católica de Minas Gerais – PUC-MG, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem? *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 28 (12), p. 1466-1471, dez., 1976.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aula na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e MELLO, Suely Amaral (orgs.). *Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2007, p. 57-83.

SAPAROLLI, Eliana Campos Leite. *Educador infantil: uma ocupação de gênero feminino*. Dissertação Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 1997.

SARTORI, Francesca. *Differenze e disuguaglianze di genere*. Bologna: Il Mulino, 2009.

SAYÃO, Deborah Thomé. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. *Pro-Posições*, Campinas-SP, vol. 14, n.º 3 (42), p. 67-87, set./dez., 2003.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: Um estudo de professores em creche*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2005.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 2, n. 20, p. 71-99, jul./dez., 1995.

SILVA, Claudionor Renato de. Professor homem, negro na escola da infância: reflexões e apontamentos de um iniciante. *Temas em educação e saúde*, Araraquara-SP: UNESP, v. 7, 125-150, 2011.

SILVA, Claudionor Renato de. *Docência masculina na educação infantil: impressões de um iniciante gênero e raça em discussão*. Jundiá – SP, editora: Paco Editorial, 2015.

SILVA, Tassio José da; SILVA; Peterson Rigato da; FINCO, Daniela; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Relazioni di genere, educazione della prima infanzia e cambiamenti sociopolitici in Brasile: contributi per

uno stato dell'arte. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, p. 209-230, 2018.

SILVA, Peterson Rigato da. *Não sou pai, nem tio, sou professor! A Docência masculina na Educação Infantil*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2014.

SILVA, Peterson Rigato da. A presença masculina na Educação Infantil: diversidade e identidades na docência. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela (orgs). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011, p. 105-120.

SILVA, Peterson Rigato da. *Construindo um outro olhar sobre o docente na educação infantil: memórias de um profissional da pré-escola pública piracicabana*. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2006.

SILVEIRA, Francisca Mariano. *A inserção de homens na educação infantil*. Monografia (Especialização) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2011.

SOUZA, Mara Isis de. *Homem como professor de creche: sentidos e significados atribuídos pelos diferentes atores institucionais*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP, 2010.

# **Violência sexual contra meninas: infâncias diante do desamparo em uma sociedade heteropatriarcal**

Ana Letícia Bonfanti  
Aguinaldo Rodrigues Gomes

## **Introdução**

A violência sexual contra meninas é discutida, aqui, a partir da perspectiva de gênero, sendo concebida, portanto, como uma forma de violência de gênero, uma vez que são as hierarquias de gênero e consequente subalternização de algumas existências que produzem o fenômeno da violência sexual contra meninas.

Levantamos uma hipótese: há uma construção de hierarquia de gênero que integra o dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 1988; LUGONES, 2008) e que valida os atos de subalternização, violência e violação de crianças e mulheres. A educação integra também o dispositivo da sexualidade, reafirmando os lugares subalternizados das meninas, mas pouco se preocupa em educar os meninos para a não-violência, pelo contrário, a educação dos meninos e suas masculinidades passam pela afirmação do entrelaçamento da virilidade, potência, agressividade e violência. Por isso, a violência sexual aqui discutida atua como uma pedagogia da sexualidade (LOURO, 2018).

O que utilizamos como estratégia para compreendermos este fenômeno foi buscar sua materialidade na análise de 20 inquéritos policiais de violação sexual contra meninas instaurados em uma Delegacia Especializada de Defesa da Mulher, Criança, Adolescente e Idoso, no período de 2010 a 2017, destacando quais são as concepções de gênero e de infância que colocam em funcionamento o dispositivo da sexualidade e norteiam tais atos de violência sexual. Utilizamos a expressão “concepções de gênero” compreendendo-a como as representações, ideias, crenças, ditos e não-ditos sobre gênero presentes na documentação analisada.

Conforme as autoras Felipe e Guizzo (2003), os corpos se tornam a casa que acolhe nossas existências, constituídas em gênero, sexualidade e raça, nosso corpo é abrigo das identidades etárias e de classe social, já que esses também são marcadores fundamentais para compreendermos o status conferido aos sujeitos, uma vez que tem sido legítimo, nessa cultura, agredir, subalternizar e violentar os sujeitos pobres e também os infantis. Assim, é possível afirmar que, em uma sociedade patriarcal, machista, lgbtfóbica, capitalista, racista e adultocentrada, alguns corpos são subalternizados: o corpo negro, o corpo pobre, o corpo improdutivo, o corpo feminino, o corpo LGBTQI+<sup>1</sup>, o corpo infantil.

Butler (2017a, p. 58) esclarece que o corpo “não é uma mera superfície na qual são inscritos significados sociais, mas sim o que sofre, usufrui e responde à exterioridade do mundo, uma exterioridade que define sua disposição, sua passividade e atividade”. Portanto, não se reduz o corpo a um efeito linguístico, tendo em vista que a construção desse corpo como um corpo legítimo passa por discursos de poder e de verdades que validam a sua existência como vida ou não. O gênero é um aspecto crucial para discutir a subalternização de alguns sujeitos e seus corpos.

Butler (2002, 2018c) critica a ideia de que gênero seria uma impressão feita no corpo, que o recebe passivamente. As diferenças sexuais não são diferenças materiais, são diferenças produzidas no discurso, reguladas por narrativas de verdade e de poder. Assim, o próprio sexo, corpo, ou diferença sexual são constructos culturais normatizados por discursos reguladores. O que Butler (2016, 2018c) defende é que não há um corpo natural que “nasceria” antes dos discursos, ou seja, pré-discursivo.

A concepção de discurso de poder, para Butler, baseia-se no dispositivo da sexualidade, conceito de Michel Foucault (1988). Para ele, o dispositivo de sexualidade é construído a partir de discursos de

---

<sup>1</sup> Inicialmente, nos anos 1990, a sigla LGBT referia-se a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros, destinada a promover a diversidade das culturas baseadas em identidade sexual e de gênero. Em 1996, surge a variante com o acréscimo da letra Q, para incluir aqueles que se identificam como *queer* ou que questionam a sua identidade sexual. Para incluir pessoas intersexuais, a sigla é prolongada com a letra I. O sinal de + é adicionado ao final para representar qualquer outra pessoa que não seja coberta pelas iniciais LGBTQI. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/LGBT>. Acesso em: 05 out. 2018.

verdades, normatizações, discursos que regulam e vigiam a sexualidade humana. Foucault (1988, p. 78) sustenta a tese de que “a sociedade que se desenvolveu no século XVIII [...] não reagiu ao sexo com uma recusa em reconhecê-lo. Ao contrário, instaurou todo um aparelho para produzir discursos verdadeiros sobre ele”. Ao produzir tais discursos, tudo aquilo que destoa deles passa a levantar suspeitas e se constitui como uma ameaça. Assim, a materialidade dos corpos e do sexo “será repensada como o efeito de poder” (BUTLER, 2018c, p. 196).

São esses atos de discursos de poder que justamente reivindicam a existência de um corpo natureza e de existências generificadas naturais e pré-discursivas. Esse discurso de verdade advoga a existência de sujeitos estáveis, coerentes e modelares, naturais, sujeitos que performam gênero de forma inteligível.

Gêneros ‘inteligíveis’ são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. Em outras palavras, os espectros de descontinuidade e incoerência, eles próprios só concebíveis em relação a normas existentes de continuidade e coerência, são constantemente proibidos e produzidos pelas próprias leis que buscam estabelecer linhas causais ou expressivas de ligação entre o sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a ‘expressão’ ou ‘efeito’ de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual (BUTLER, 2016, p. 43-44, grifos da autora).

Um gênero torna-se inteligível e viável através de como seu corpo é construído. E inteligibilidade aqui está diretamente relacionada à humanidade. A produção generificada do corpo legitima quais sujeitos são humanos e, assim, quais são os abjetos. Existe uma gramática sexual que regula as relações de gênero atribuindo a alguns uma inteligibilidade de gênero (BUTLER, 2018c). Essa inteligibilidade de gênero é produzida por políticas de verdade que aglutinam os discursos científicos e jurídicos.

O sexo/gênero não apenas funciona como uma norma, mas é uma prática reguladora que controla, delimita, diferencia e hierarquiza os corpos. A inteligibilidade de gênero delimita quais são os corpos que importam e, assim, estabelece quais são os sujeitos que podem ser subalternizados (BUTLER, 2002), ou, ainda, alguns

corpos recebem reconhecimento de humanidade e outros não. A partir da discussão que construo nesta pesquisa, pergunto: quais são as mulheres que são reconhecidas como inteligíveis? Os corpos femininos importam? Quais são os corpos infantis que recebem o selo de legítimos e merecem ser protegidos?

Ao ser nomeada como uma garota ou uma menina, foi estabelecida uma fronteira para esse sujeito, um limite. Para Butler (2018c, p. 205) a nomeação é “também a inculcação de uma regra”. Neste campo do discurso de poder, se sustenta quem recebe o selo de humanidade. Qual será a menina e qual será a mulher que será descrita como “humana” legítima. As outras existências que não parecem apropriadamente generificadas serão os sujeitos abjetos.

Neste sentido, a visibilidade da mulher ou da menina que não performa seu gênero dentro do padrão “bela-recatada-do-lar”<sup>2</sup> coloca a sociedade patriarcal e sexista diante de um problema de gênero. Essa existência reafirma que gênero e o próprio sujeito não são coerentes. Para Butler (2017b), a existência desses sujeitos provoca no outro uma dúvida quanto a sua própria coerência. Como ela afirma, “pôr em questão um regime de verdade, quando é o regime de verdade que governa a subjetivação, é pôr em questão a verdade de mim mesma” (BUTLER, 2017b, p. 35). Por isso, esses sujeitos precisam ser educados, violentados, subalternizados, silenciados e exterminados. A violência de gênero, seja ela dirigida às mulheres, à população LGBTQI+, às crianças, é a tentativa de extermínio de outras performatividades de gênero que não sejam as padronizadas pela cultura heterossexual normativa, cisgênera, branca, produtiva e adulta.

O estupro aparece, então, como uma relação de poder sobre esse corpo subalterno. Por isso, as principais vítimas de violência de gênero são mulheres, sujeitos LGBTQI+ e crianças. Portanto, a constituição de sujeitos generificados contribui para a produção desta violência de gênero. Neste sentido, Butler (2018c) afirma que as diferenças sexuais não são diferenças materiais dos corpos dadas

---

<sup>2</sup> Em 2016, a Revista Veja trouxe, na capa, Marcela Temer, esposa do então vice-presidente da República, expondo-a como um modelo de mulher: a Bela, Recatada e do Lar, reafirmando um padrão de gênero para a existência das mulheres. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em: 15 out. 2018.

pela natureza, mas são diferenças reguladas e produzidas por atos discursivos. Assim,

[...] o ‘sexo’ não apenas funciona como uma norma, mas é parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa, isto é, toda força regulatória manifesta-se como uma espécie de poder produtivo, o poder de produzir – demarcar, fazer, circular, diferenciar – os corpos que ela controla. Assim, o ‘sexo’ é um ideal regulatório cuja materialização é imposta: esta materialização ocorre (ou deixa de ocorrer) através de certas práticas altamente reguladas (BUTLER, 2018c, p. 194, grifos da autora).

A violência de gênero tem atingido, majoritariamente, as mulheres e as meninas, crianças e adolescentes. Algumas discussões teóricas para compreendermos as razões desses grupos sociais serem os mais atingidos.

Para (SAFFIOTI, 2015, p. 126) há uma relação intrínseca entre o patriarcado e a violência de gênero, pois vivemos em uma “ordem patriarcal do gênero”. Para ela, patriarcado não é uma instância universal de opressão, mas sim “um caso específico de relações de gênero” (SAFFIOTI, 2015, p. 126) que funciona como lógica estruturante na sociedade brasileira. Não apenas patriarcal, mas também falocêntrica que “transformou o pênis de órgão penetrante em instrumento perfurante” (SAFFIOTI, 1997, p. 154), ou seja, o sexo tornou-se uma arma.

O estupro é um ato de poder, garantido e legitimado por um contrato sexual por meio do “qual os homens transformam seu direito natural sobre as mulheres na segurança do direito patriarcal civil” (PATEMAN, 1993, p. 21). Assim, o acesso livre ao corpo feminino foi legitimado como um direito sexual masculino. Por isso, entendo a violência sexual contra as meninas a partir de uma relação de poder e de uma construção de hierarquizações que colocam sujeitos em situações de subalternidade.

Faleiros e Faleiros (2006) afirmam que o abuso sexual infantil está inscrito em uma relação de poder estruturante da sociedade ocidental, uma sociedade que, historicamente, esteve sob o domínio do homem adulto, predominantemente branco. Com isso, expõe Saffioti (1997, p. 171), “a preferência por crianças aponta para o abuso sexual enquanto afirmação de poder, e não como resultado de uma

pulsão sexual irreprimível”, ou seja, mais do que um desejo sexual, as relações de violência/abuso/estupro cometidas por adultos contra meninas estão demarcadas por uma opressão do adulto sobre as crianças e do macho sobre a fêmea.

As meninas são duplamente vulneráveis, porque estão em condições de subalternidade em relação a duas lógicas de significação: por serem crianças (adultocentrismo) e por serem do sexo feminino (gênero). Corroborando com essa questão, Walkerdine (1999) aponta uma contradição em nossa sociedade, ligada à forma como a infância das meninas é construída: ao mesmo tempo em que há um forte clamor pela proteção das crianças e apelo à preservação da sua infância e inventada “inocência”, há uma erotização crescente dos corpos das meninas.

A partir das contribuições de Walkerdine, Felipe e Guizzo (2003, p. 124, grifo das autoras) afirmam que “é cada vez mais presente a ideia da infância como objeto a ser apreciado, desejado, exaltado, em uma espécie de ‘pedofilização’ generalizada da sociedade”. Nas propagandas, nas mídias, em toda a cultura, há uma erotização dos corpos infantis, crianças são expostas como corpos que podem seduzir homens adultos enquanto, de modo simultâneo, são retratadas apresentando inocência e pureza. Em vista disso,

[...] a erotização das garotinhas é um fenômeno complexo, no qual um certo aspecto da sexualidade feminina e da sexualidade infantil é entendido como corruptor de um estado de inocência. A culpa é atribuída tanto aos homens: maus, abusadores e, portanto portadores de uma patologia quanto, inversamente, às pequenas lolitas que tentam os homens. Mas as imagens populares das garotinhas atraentes e sedutoras, ao mesmo tempo, inocentes e intensamente eróticas, estão incluídas nos locais mais respeitáveis e mundanos: nos jornais tradicionais, nas revistas femininas, nos anúncios de TV. O fenômeno de que falamos, portanto, deve ser muito mais penetrante do que uma abordagem do tipo maçã podre associada a homens maus, abusadores, patologizados. Refere-se não a alguns pervertidos mas a um complexo processo de construção de um olhar contraditório dirigido às meninhas. (WALKERDINE, 1999, p. 79).

Essa contribuição da autora, para inferir que não estamos aqui discutindo violência sexual a partir de uma lógica da patologização dos agressores e nem mesmo da defesa de uma dita inocência que as

crianças teriam. É justamente porque as crianças têm sexualidade e têm direitos sobre seus próprios corpos que o estupro se torna uma violação tão grave. Porque viola não uma inocência imaginada, mas um sujeito, um corpo, que tem sua existência marcada por gênero, raça, classe social e sexualidade, uma criança que existe e que não é um projeto do “vir-a-ser”.

A mesma autora traça um paralelo entre essa erotização das meninas e a cultura que legitima práticas de violência sexual contra elas. De forma corajosa e perturbadora, ela questiona se “as representações populares de garotas pequenas erotizadas constituem a teoria e o abuso sexual de crianças, a prática?” (WALKERDINE, 1999, p. 82).

Neste sentido, a mesma autora salienta que, em nossa cultura, a erotização das garotinhas faz com que elas sejam constituídas como o Outro. Por isso, a criança universal “é sempre pensada como um menino, um menino que é ativo, criativo, desobediente, contestador de regras, racional. A figura da menina, por contraste, sugere uma patologia não natural [...]. A feminilidade torna-se o Outro da infância racional” (WALKERDINE, 1999, p. 77-78).

Essa prática reguladora que demarca e diferencia corpos, produz, assim, hierarquizações, constrói sentidos e significados para as existências, atribui *status* diferentes para diferentes posições de sujeitos. As meninas têm seus corpos marcados como o outro, o abjeto, o não inteligível, o corpo não reconhecível e não viável, como conceitua Butler (2016; 2017b). Porque a infância hegemônica seria a infância construída como inocente e pura, a menina da lógica hegemônica é a que não deve falar, a passiva, a sentimental e obediente, a subserviente e, conseqüentemente, a que mais facilmente se calaria diante de uma violência sexual infringida a ela.

Logo, é na infância que as meninas sofrem em seu corpo as opressões de gênero e experimentam em sua carne as marcas de uma sociedade patriarcal e violenta. Rubin (2017, p. 35) afirma que, para que se mantenha uma lógica desigual e opressora de funcionamento, a sociedade precisa garantir que a criança a “cada nova geração deve estar ciente de seu destino sexual e se adequar a ele, cada pessoa deve ser codificada de acordo com um status compatível com o sistema”. Por isso, a importância de que, desde a primeira infância, seja construída uma hierarquização de gênero

através de um controle da sexualidade infantil, do silenciamento desses corpos e da própria violência sexual praticada por homens adultos. O abuso sexual infantil é também uma forma de demarcar e codificar quais são os destinos sexuais compatíveis para o corpo feminino nesta sociedade.

Existem redes de silêncio que se levantam diante das situações de violência sexual contra meninas, da qual participa não apenas o adulto que provoca a violência, mas uma gama de sujeitos e instituições que se empenham na manutenção do silenciamento diante dessas violações.

### **Meninas não devem falar: ameaças, medo, desamparo e silenciamento**

As situações de violência sexual estão envoltas em ameaças, medo e silenciamentos das meninas. A mensagem de que meninas devem se calar é emitida a todo momento. O segredo que protege essas agressões se mantém justamente através das ameaças feitas às meninas. Perrot (2003) afirma ainda que esse segredo transforma esses corpos em corpos emudecidos. O sujeito abusado sexualmente é o sujeito silenciado. As ameaças e a produção do medo são as estratégias de manutenção da submissão dessas meninas, e aparecerão em vários excertos aqui analisados, como os que seguem:

QUE quase todos os dias, dos seus dez anos de idade até os quinze anos, [...] o padrasto ia em seu quarto e abusava da declarante, sempre passando a mão por todo o corpo da declarante [...] QUE [...] sempre fazia ameaças de matar a mãe da declarante (DEPOIMENTO DE VIOLETA, 15 anos, abusada sexualmente pelo padrasto)<sup>3</sup>.

QUE quando a depoente estava com 10 anos de idade, [...] começou a mexer com a declarante, ou seja, passar a mão dele sobre o corpo da declarante; [...] QUE [...] se aproximou da declarante (SIC) e passou a mão nos seios da declarante, colocando a mão por cima da blusa da declarante; QUE depois que [...] praticava os atos, ele ameaçava a declarante (SIC) dizendo que não era para a declarante contar nada pra ninguém, senão ele iria matar, a declarante (SIC) e bater na mesma

---

<sup>3</sup> Os nomes das meninas são substituídos na pesquisa por nome de flores.

(DEPOIMENTO DE MARGARIDA, 11 anos, abusada sexualmente pelo padrasto).

QUE [...] quando ficava sozinho com a declarante, pedia para a declarante coçar seu ‘pinto’; QUE pedia para a declarante coçar fazendo movimentos para cima e para baixo; QUE [...] dizia que não era para a declarante contar para ninguém, pois se não sua mãe iria lhe dar uma surra; QUE então a declarante não contava, pois tinha medo (DEPOIMENTO DE FLOR DE LARANJEIRA, 4 anos, abusada sexualmente pelo marido da avó).

A leitura destes excertos mostra que as ameaças são diversas: ser agredida fisicamente pelo agressor, ser agredida por algum outro familiar, ser morta pelo agressor ou ainda que ele mate alguém da sua família. Há uma transferência da responsabilização para as próprias crianças e adolescentes, elas podem escolher relevar a violência, porém, essa revelação acabaria por trazer consequências desastrosas. Como Violeta revelaria estar sendo abusada sexualmente pelo padrasto, se isso poderia ocasionar a morte de sua mãe?

As ameaças são estratégias de poder eficazes para a manutenção do silenciamento das meninas. Medo de ser punida caso alguém saiba da violência sexual a que é submetida, medo de não ser amada, medo de que as ameaças sejam concretizadas, medo de serem abandonadas. O medo de ser punida também aparece no trecho a seguir:

QUE então esse senhor segurou o ombro da declarante para a mesma não sair, tirou o pênis dele para fora, puxou o short e a calcinha da declarante e passou o pênis dele em sua vagina; [...] QUE não contou nada na época porque [...] ficou com medo de seus pais brigarem com a declarante (DEPOIMENTO DE JASMIM, 9 anos, abusada sexualmente pelo dono de uma bicicletaria).

A concepção de que as vítimas possam ser responsáveis pela violação está também presente nas crenças delas mesmas que, ainda na infância, aprenderam a silenciar as suas vozes, por meio de uma educação sexista e patriarcal. Como afirma Louro (2018), há pedagogias da sexualidade que incidiram diretamente na constituição

de performatividade de gênero das meninas, que produzem corpos silenciados e vozes abafadas, como evidenciam os excertos abaixo:

QUE [...] abaixava o short dele e colocava o pênis na vagina e no ânus da declarante, nesse momento, a vítima sentia dores, começava a chorar e pedia para [...] parar, o qual tampava a boca dela; [...] QUE nunca contou para ninguém, porque [...] dizia que se a vítima contasse para alguém, ia levá-la para bem longe e nunca mais iria ver a família dela (DEPOIMENTO DE HORTÊNSIA, 11 anos de idade, abusada sexualmente pelo primo).

QUE, a declarante afirma que foi vítima de abuso sexual do seu pai por diversas vezes, sendo que a primeira vez tinha 08 anos de idade; QUE [...] obrigava, sob ameaça de bater, a praticar preliminares sexuais com o mesmo; QUE, diz que nunca contou para ninguém por vergonha e por que seu pai a convencia emocionalmente a não contar, pois dizia que a mãe da declarante iria abandoná-los e que ele iria ser preso (DEPOIMENTO DE ASTROMÉLIA, 15 anos, abusada sexualmente pelo pai).

As ameaças dirigidas à Hortênsia e Astromélia (que engravidou em consequência dos estupros) falam da possibilidade que elas fiquem sozinhas, sem família, abandonadas e sem laços afetivos, ou seja, em estado de desamparo. O desamparo é um dos maiores medos na vida de uma criança. Como assegura Butler (2017a) a sobrevivência, e a própria constituição de uma criança, enquanto sujeito, depende de outro. Para a autora, mais do que depender de um outro, “nenhum sujeito surge sem um apego apaixonado àqueles de quem ele depende fundamentalmente” (BUTLER, 2018a, p. 15). E é justamente esse apego que é utilizado como estratégia de dominação para torná-la vulnerável às violências e explorações.

Por isso, ela discute a questão do desamparo para falar da violência sexual contra crianças e adolescentes, uma vez que é através da exploração do amor dessa criança, desse apego apaixonado a quem ela depende que a violência se institui. O adulto agressor explora justamente esse amor que é fundamental para a existência desses sujeitos. Já que “para a criança persistir, no sentido psíquico e social, é preciso haver a dependência e a formação do apego: não existe a possibilidade de não amar quando o amor está vinculado aos requisitos da vida” (BUTLER, 2018a, p. 16). O agressor

explora tanto o amor que a criança sente por ele mesmo, quando ele é o adulto de quem essa menina depende, como também explora o seu medo de perder esse amor e ficar desamparada, através das ameaças dirigidas a ela.

Ficar desamparado dessa maneira é o mesmo que o desaparecimento do sujeito. É como se a criança dissesse que prefere se submeter à violência e continuar a existir do que ficar no total desamparo e desaparecer: “se sobrevivo, é exatamente porque minha vida não é nada sem a vida que me excede, que se refere a algum ‘você’ indexado sem o qual eu não posso ser” (BUTLER, 2017a, p. 73, grifo da autora). As ameaças são produtoras desse desamparo para essas meninas.

A seguir, o depoimento de Lisianto demonstra que as ameaças são construídas também alicerçadas em estereótipos de gênero.

QUE ‘ele esfrega’ o pênis em sua vagina; QUE [...] também se masturba; [...] QUE ele fala que seu eu falar pra minha mãe, ele vai separar da minha mãe, daí eu penso que minha mãe vai ficar triste, por isso que eu não falo pra ela (DEPOIMENTO DE LISIANTO, 10 anos, abusada sexualmente pelo padrasto).

Lisianto não consegue conceber que sua mãe, uma mulher, possa ser feliz, sem estar em relação a esse homem. Mesmo que ele a violente sexualmente, Lisianto traz em si a compreensão de que uma mulher para ser feliz precisa estar em uma relação afetiva heterossexual com um homem. Ela entrega seu corpo em troca de que sua mãe permaneça dentro da performance de gênero esperada para ela: esposa de um homem. Importante salientar que as ameaças infligidas a ela estão alicerçadas na manutenção de hierarquias de gênero e na heteronormatividade. Mesmo com apenas dez anos, ela já reconhece a heterossexualidade como único destino possível para as mulheres. Rich (2010) discute a relação intrínseca entre a heterossexualidade como norma e a dominação masculina exercida sobre as mulheres. Ela afirma que:

[...] algumas das formas de o poder masculino se manifestar são mais facilmente reconhecidas do que outras, ao reforçar a heterossexualidade sobre as mulheres. [...] as mulheres têm sido convencidas de que o casamento e a orientação sexual voltada aos

homens são vistos como inevitáveis componentes de suas vidas – mesmo se opressivos e não satisfatórios (RICH, 2010, p. 26).

Essa configuração familiar – que coloca os homens em lugar de superioridade dentro dos casamentos – também é verificada no depoimento a seguir:

QUE a vítima nunca contou [...], nem mesmo para a genitora dela, alegando que tinha medo de apanhar dela; QUE declara que o padrasto pedia para a declarante não contar a ninguém, ‘sempre ameaçava que iria bater na vítima e não iria mais dar dinheiro para ela’; QUE sempre depois dos abusos, o padrasto lhe dava R\$ 5,00 (DEPOIMENTO DE GIRASSOL, 11 anos, abusada sexualmente pelo padrasto).

O padrasto de Girassol utiliza-se não apenas de seu privilégio de macho e adulto, mas também de seu privilégio econômico. Explora, então, o fato de as crianças não terem recursos econômicos a não ser através da mediação de um adulto, para manter a subalternização de Girassol. Aqui os marcadores classe social, gênero e geração se entrelaçam e fomentam a manutenção de um domínio masculino, adulto e provedor sobre essa menina. Haraway (2016) aponta o entrelaçamento do patriarcado, capitalismo e colonialismo como lógicas de dominação. Ao pagar R\$ 5,00 a ela, após estuprá-la, é como se ele estivesse pagando uma profissional do sexo para satisfazê-lo sexualmente, é assim que esse homem constrói a existência dessa menina, como uma “pequena puta”.

As ameaças podem ter um cunho de violência psicológica e de um apelo à manutenção da família e do *status quo* da sacralidade familiar. A seguir, apresento o excerto do depoimento de Primavera, abusada sexualmente por seu pai.

[...] acordou com suspeito passando a mão em seu corpo, nas coxas, bumbum, seios, pediu para parar tendo ele brigado com a vítima e continuou tirando sua roupa, tendo ele tirado seu próprio short, chupou a vagina, seios da vítima, que beijava a vítima na boca [...]; QUE declara que sempre que o suspeito terminava o abuso sexual pedia perdão para a vítima e prometia que não ia fazer mais isso com ela, que era o pai dela e tinha que protegê-la e não fazer isso com ela; [...] QUE o suspeito também dizia para não contar para ninguém ou ia fazer algo com ela, outra vez, dizia que ele seria preso e iam matá-lo dentro da

cadeia (DEPOIMENTO DE PRIMAVERA, 12 anos, abusada sexualmente pelo pai).

Aqui as ameaças de fazer algo a ela se misturam a pedidos de perdão e violência psicológica, quando ele tenta culpabilizá-la, diante da perspectiva de ser preso. Longe de ser, de fato, uma preocupação com Primavera, o pedido de perdão e o apelo emocional parecem ser mais uma forma de violentar essa adolescente que sofre os abusos sexuais de seu pai e ainda viria a ser responsabilizada, caso ocorresse alguma tragédia a ele. Seu corpo é violado sexualmente, fisicamente e psicologicamente.

Há também um apelo à manutenção da sacralidade da família e da função paterna, isto é, o pai visto como aquele que deve ser o protetor das filhas. Assim, o silenciamento serve à dominação do pai sobre a filha, mas serve também de proteção das performances de gênero destinadas aos agentes sociais dentro da família. O pai, como o protetor, a filha como a menina obediente e subserviente. Portanto, “constrói-se, em virtude da sacralidade da família, um verdadeiro muro de silêncio em torno dos eventos ocorridos no seio deste grupo” (SAFFIOTI; ALMEIDA, 1995, p. 34). Muros de silêncio que, apesar de todas as formas de ameaças que essas meninas sofreram, elas conseguiram derrubar para, então, falar de si.

A sacralidade dessa família se mantém impedindo que se viva a experiência do luto em relação a essa menina. Há uma reversão da violência, quando ele diz que se ela contar a outrem, ele será preso e algo acontecerá com ele na cadeia. Com isso, ele inverte as posições e tenta instalar em Primavera, a culpa. De acordo com Freud (1917), existem duas formas de vivenciar processos psíquicos diante de uma perda, seja ela a perda de objeto de amor, de ideais ou de ambos: luto e melancolia. Para ele, quando o luto não é realizado, se estabelece uma melancolia. Butler (2018a) se utiliza desses dois conceitos para pensar a sujeição dos sujeitos.

Ela pondera que um luto que não pode ser vivido fica sufocado e que, por isso mesmo, produz uma psique condenatória que se volta contra si mesma. Assim, a culpa e a responsabilidade pela violência sexual são internalizadas pela própria vítima. Pois, “a dor da perda é ‘creditada’ àquele que a sofre, e a perda aqui é entendida como falha ou injúria que merece reparação” (BUTLER, 2018a, p. 192, grifo da autora). Desse modo, a dor que Primavera sente é creditada a ela

própria, ela é responsabilizada pelo estupro que sofre e pelas possíveis consequências deste estupro, como por exemplo, a prisão de seu pai. Ela internaliza essa responsabilização porque a legitima com o objetivo de manter a sacralidade de sua família. Ela se cala e não revela as violências sexuais porque tem medo do que pode ocorrer ao pai caso ele seja preso, ou seja, ela autentica a sua culpa em relação à agressão que sofre.

Analisando esse comportamento de Primavera como um estado de melancolia frente à violência que lhe é infligida: um luto que não pode ser feito, uma dor que não merece ser pranteada. Esse processo produz, então, um eu melancólico que é punitivo contra si mesmo. Esse outro (seu pai) “é tomado e transformado em Eu, mas um Eu a ser vilipendiado, produzindo e fortalecendo assim a instância crítica ‘habitualmente chamada de *consciência moral*’” (BUTLER, 2018a, p. 189, grifos da autora). Uma consciência moral que se volta contra si mesma. O que fica no lugar do luto não vivido é, portanto, a própria melancolia, a ideia de que se a criança foi abusada sexualmente, é porque de alguma forma merecia.

### **Ninguém fala com quem não é gente: o silêncio dos agressores, objetificação e subalternização da infância**

Para dar início a esta seção, trago excertos dos depoimentos de Orquídea e de Rosa do Deserto:

[...] durante a noite, [...] o padrasto entrou novamente em seu quarto, passou a mão nas partes íntimas da declarante, seus seios, bumbum e vagina, e também colocou a boca dele na vagina da declarante e ficou chupando; QUE depois dos abusos, [...] saía do quarto e não falava nada (DEPOIMENTO DE ORQUÍDEA, 14 anos, abusada sexualmente pelo padrasto).

No depoimento apresentado, o estupro acontece marcado pela ausência de palavras. O padrasto de Orquídea entra em seu quarto, toca seu corpo, se satisfaz sexualmente e, depois disso, não diz nada, como se, de fato, ela fosse um objeto. Seu corpo é objetificado, tratado como resto, como um pedaço de carne. Corpos-restos são corpos emudecidos.

Donna Haraway (2004) corrobora tal pensamento, pois, para ela, na sociedade ocidental são as diferenças e hierarquias de gênero que validam, para algumas pessoas, o *status* de objeto, e não sujeito. Esse *status* transforma performatividades de gênero em diferenças políticas. Essas diferenças políticas sustentam as lógicas de funcionamento, tais como o patriarcado, o colonialismo e o cientificismo. Neste sentido, Perrot (2012) afirma que a violência de gênero integra o amplo escopo de ações de manutenção de relações de gênero assimétricas, da supremacia do masculino sobre o feminino. A violência de gênero dirigida às meninas está entrelaçada com a dominação masculina, o privilégio masculino de acesso às mulheres.

Historicamente, os corpos da mulher e da menina são objetificados pelos homens, o lugar privilegiado na gramática sexual é a do homem penetrador. Uma linguagem hegemônica que afirma, a todo tempo, isto é um homem! Homem penetra, homem violenta, homem estupra. Portanto, nesta matriz heteronormativa, cisgênera e sexista vigente, alguns corpos são lidos como abjetos e não humanos. Nessa sociedade hierárquica e desigual, o corpo da criança e a sexualidade infantil são construídos como abjetos, já que as crianças e adolescentes não são consideradas sujeitos e tampouco possuem autonomia em relação ao próprio corpo (BUTLER, 2002).

Esta matriz excludente a qual se formam os sujeitos, exige, assim, a produção simultânea de uma esfera de seres abjetos, daqueles que não são ‘sujeitos’, mas que formam o exterior constitutivo do campo dos sujeitos. O abjeto designa, aqui, precisamente aquelas zonas ‘invisíveis’, inabitáveis da vida social, que, entretanto, está densamente povoada por aqueles que não gozam de prestígio na hierarquia dos sujeitos, mas cuja condição de viver sob o signo da ‘invisibilidade’ é necessária para circunscrever a esfera dos sujeitos (BUTLER, 2002, p. 19 e 20, grifos da autora)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Traduzido livremente pela autora, do espanhol “Esta matriz excluyente mediante la cual se forman los sujetos requiere pues la producción simultánea de una esfera de seres abyectos, de aquellos que no son ‘sujetos’, pero que forman el exterior constitutivo del campo de los sujetos. Lo abyecto designa aquí precisamente aquellas zonas ‘inhabitables’, inhabitables, de la vida social que, sin embargo, están densamente pobladas por quienes no gozan de la jerarquía de los sujetos, pero cuya condición de vivir bajo el signo de lo ‘invisible’ es necesaria para circunscribir la esfera de los sujetos”. (BUTLER, 2002, p. 20, grifos da autora).

O homem se coloca em uma posição fundamental que tem poder sobre os outros sujeitos (mulher, crianças, pobres) abjetos. O corpo do homem heteronormativo é o corpo viável. São corpos que pesam, ou seja, que apresentam uma materialidade inteligível, existências compreendidas como pré-discursivas e legítimas. Os outros, os corpos-abjetos, são uma ameaça, um risco e precisam ser exterminados e enquadrados (BUTLER, 2002; 2016; 2017b; 2018c), ao mesmo tempo em que são os corpos abjetos que dão o caráter de materialidade para os corpos não abjetos.

O silêncio durante os estupros reafirma uma objetificação das meninas e se essas meninas não são gente e não são humanas, os agressores realmente não precisam dizer nada. Quem não é gente é tornada o não sujeito. Se ela é a vida que não merece ser vivida, se ela é abjeta, porque o sujeito masculino falaria com ela? Além disso, essas meninas também são adolescentes e estão em uma relação de subalternidade: são concebidas como o “vir-a-ser”, aquelas que ainda não são gente, porque ainda não são adultas.

Ao abusar sexualmente de uma menina, existe, da parte do adulto, um desejo de poder, de tomar o outro como objeto, de aniquilá-lo enquanto sujeito, de coisificá-lo e, ainda, de transgredir as regras sociais. Foucault (1988), em sua obra, afirma que a sexualidade se tornou um dispositivo de saber-poder e chama a atenção para o fenômeno do incesto, como algo contraditório, na sociedade que gere e vigia a sexualidade humana. O autor assevera que o incesto “é continuamente solicitado e recusado, objeto de obsessão e de apelo, mistério temido e segredo indispensável” (FOUCAULT, 1988, p. 120).

As ameaças são discursos de poder e o silenciamento, desta forma, também assume esse lugar. Para Foucault (1988):

[...] os discursos como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 1988, p. 111-112).

No depoimento analisado, a certeza de que a adolescente não revelará os abusos sexuais sofridos é tamanha, que não há a preocupação, por parte do agressor, nem mesmo de ameaçá-la. Ele já tem a garantia de que a dominação simbólica que exerce já foi instalada. Esses silenciamentos, seja do agressor ou da própria menina (discutido anteriormente), “dão guarida ao poder”, como menciona Foucault (1988). Orquídea reverbera, em seu depoimento, marcas da construção de uma feminilidade hegemônica como a posição da passividade.

A diferenciação sexual, retomando Butler (2018c), é também uma construção cultural, que confere para alguns corpos um aspecto de inteligibilidade e a outros, de não representáveis. Ela diz que “o ‘sexo’ [...] é uma das normas pelas quais o ‘alguém’ simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida do interior do domínio da inteligibilidade cultural” (BUTLER, 2018c, p. 196, grifos da autora). As vidas destas meninas não têm legitimidade como vidas e, por isso, não é preciso falar com elas.

### **Limites da proteção: quem são as meninas protegidas em uma “machocracia”?**

Diante dos depoimentos das meninas, analisados nesta pesquisa, a concepção de proteção não se sustenta, porque são os próprios familiares e as próprias instituições que as violentam e também as silenciam. Quem é mais importante em uma democracia capitalista patriarcal? O homem que abusa, mas é o provedor? Ou a menina? Enfim, para quem são os direitos humanos?

Uma rede de proteção em uma sociedade, que é desigual e distribui acesso a direitos e políticas públicas de forma também desigual, apresenta limites na proteção dessas meninas. Ante o exposto, me pergunto: Quais são as meninas que merecem ser protegidas em uma democracia capitalista e patriarcal? Quais são as

---

<sup>5</sup> Conforme Galindo (2019) a “machocracia” é uma forma de governo baseado no machismo cultural e político e fundamenta as relações entre o masculino e feminino na sociedade. Para além das violências de gênero cometidas contra as mulheres, a “machocracia” regula todo o funcionamento da vida política e social. Em uma machocracia, a lógica machista não é apenas uma forma de opressão e violência, mas é uma maneira de governar a sociedade.

vítimas legítimas? Quais são as crianças que são vistas como pertencentes a uma infância que mereça ser mantida e protegida?

Na própria constituição da família, onde o provedor tem maior importância do que os outros (mulher e crianças), esses corpos estão ali para servir a uma estrutura capitalista patriarcal. Se esses são os sujeitos que mais importam neste sistema, consequentemente, a proteção será, em primeiro lugar, para manter o sistema dominante. Para se falar em proteção desses sujeitos – mulheres e crianças – e dos seus corpos, precisamos compreender que:

[...] não podemos falar sobre um corpo sem saber o que sustenta esse corpo, e qual pode ser a sua relação com esse apoio – ou falta de apoio. Desse modo, o corpo é menos uma entidade do que um conjunto vivo de relações; o corpo não pode ser completamente dissociado das condições ambientais e de infra-estrutura da sua vida e da sua ação (BUTLER, 2018b, p. 72).

O que é um corpo? O que é uma vida? Há critérios de seleção que definirão os sujeitos dessas respostas. Para que uma vida seja reconhecida como vida é preciso que ela esteja dentro das normas de inteligibilidade, normas que estão em um processo de retroalimentação, ao mesmo tempo, que “as normas da condição de ser reconhecido preparam o caminho para o reconhecimento, os esquemas de inteligibilidade condicionam e produzem essas normas” (BUTLER, 2017a, p. 21).

São esses esquemas que designam, de modo desigual, a vulnerabilidade, a precariedade e a própria possibilidade do reconhecimento dos sujeitos como vidas vivíveis. Por isso, a mesma autora afirma que uma reivindicação do direito de sobrevivência e de proteção deve se ancorar em uma ontologia corporal diferente que “implique repensar a precariedade, a vulnerabilidade, a dor, a interdependência, a exposição, a subsistência corporal, o desejo, o trabalho e as reivindicações sobre a linguagem e o pertencimento social”, o “ser” do corpo de que trata essa ontologia, prossegue a autora, “é um ser que está sempre entregue a outros, a normas, a organizações sociais e políticas que se desenvolveram historicamente a fim de maximizar a precariedade para alguns e minimizar a precariedade para outros” (BUTLER, 2017a, p. 15).

A forma como a precariedade e a própria vulnerabilidade são distribuídas entre os sujeitos determinará quais serão os que merecerão proteção, direitos de existência, luto, quais serão as vidas que não podem ser violentadas. “A precariedade tem de ser compreendida não apenas como um aspecto *desta* ou *daquela* vida, mas como uma condição generalizada cuja generalidade só pode ser negada negando-se a precariedade enquanto tal” (BUTLER, 2017a, p. 42, grifos da autora). Todas as vidas são precárias e sua existência e permanência na vida dependem de algumas condições (sociais, estruturais, econômicas e também políticas).

Diferentemente do que se pensa, essas meninas não são abusadas sexualmente porque são de famílias pobres ou ainda porque estavam em determinado lugar ou usando determinada roupa, essas meninas são abusadas porque a sociedade brasileira é desigual, sexista e patriarcal e tem colaborado para uma distribuição diferencial de precariedade entre diversos grupos sociais.

“A ‘precariedade’ designa a situação politicamente induzida na qual determinadas populações sofrem as consequências da deterioração de redes de apoio sociais e econômicas mais do que outras, e ficam diferencialmente expostas ao dano, à violência e à morte” (BUTLER, 2018b, p. 40, grifo da autora). Alguns grupos estão mais expostos a algumas formas de violência, inclusive a violência doméstica e a violência sexual. Entre esses grupos, está aquele formado pelas mulheres, crianças e adolescentes. Para esta autora, “a precariedade está, talvez de maneira óbvia, diretamente ligada às normas de gênero, uma vez que sabemos que aqueles que não vivem seu gênero de modos inteligíveis estão expostos a um risco mais elevado de assédio, patologização e violência” (BUTLER, 2018b, p. 41).

Butler (2018b) reitera, aqui, a relevância do gênero como um marcador no tocante à distribuição de precariedade e vulnerabilidade. De acordo com ela, toda violência e ataques violentos são dirigidos não apenas aos sujeitos, mas à categoria social a que esse sujeito pertence. A violência de gênero visa atingir todos aqueles que performam seu gênero de forma divergente da concepção dominante de feminilidades e masculinidades dentro da heteronormatividade.

São as hierarquizações de alguns sujeitos que contribuem para essa distribuição desigual de precariedade. A vulnerabilidade dessas

meninas é produzida pela própria sociedade, que se mantém por meio da subalternização das mulheres e da infância. Se não são consideradas vidas passíveis de luto e, portanto, de proteção, merecem sofrer as violências. Dessa forma, esclarece Butler (2017a, p. 46), “a condição precária designa a condição politicamente induzida na qual certas populações sofrem com redes sociais e econômicas de apoio deficientes e ficam expostas de forma diferenciada às violações, à violência e à morte”.

Em situações de violência, como as guerras, lembra a autora, algumas vidas podem ser exterminadas sem que haja uma comoção pública, porque, antes, essas vidas já não foram reconhecidas como vidas. Trago essa mesma discussão à tona, com o propósito de pensar a vida dessas meninas, diariamente abusadas sexualmente por seus familiares e conhecidos. Onde é que o discurso de proteção falha, que acaba por permitir que tantas meninas sejam violentadas sexualmente?

O que defendemos aqui é que o próprio discurso de proteção não se dirige a todas e todos, ele não é universal. Butler (2017a; 2018b) localiza na estrutura política e econômica a produção de desamparo e abandono e construção da não-vida e, apesar de não falar, especificamente, da infância, ela está demonstrando como os discursos da proteção e do humanismo não são distribuídos de maneira igualitária entre os sujeitos. A própria concepção de humanidade não o é. A infância, que foi historicamente tratada como a etapa de vida do ainda não humano, continua a sofrer essas violações.

Existe uma produção de sujeitos mais vulneráveis que outros; essas meninas abusadas sexualmente tornam-se mais vulneráveis porque estão sob um regime de poder dominante em que a infância é um grupo mais visado para sofrer violência e violações, a vulnerabilidade não é uma característica essencialista de homens ou mulheres. “Certos tipos de atributos definidores de gênero, como a vulnerabilidade e a invulnerabilidade, são distribuídos de maneira desigual em certos regimes de poder, e precisamente com o objetivo de consolidar certos regimes de poder que privam as mulheres de direitos” (BUTLER, 2018b, p. 156-157).

A produção de desigualdade de gênero a partir da inteligibilidade e também a própria concepção da infância como seres incompletos e

ainda não humanos é que produz as vulnerabilidades dessas meninas, elas se tornam vidas que ainda não são vidas e não merecem proteção porque são vidas que não importam. “A possibilidade de ser enlutada é um pressuposto para toda vida que importa” (BUTLER, 2017a, p. 32). Somente uma vida que tem um reconhecimento atestado pela lógica de inteligibilidade se torna uma vida passível de luto público e coletivo. Sem que haja um luto dessas vidas, a rede de proteção não poderá ser efetiva, já que esta é formada não apenas por instituições de combate à violência, mas pela sociedade como um todo.

Para Andrade (2012), por exemplo, o sistema jurídico penal só conseguiria ser de fato um aparato de proteção das mulheres e crianças se contribuir para a superação das hierarquias e opressões nas relações de gênero, como o sistema não tem funcionado assim, ele apenas legitima muitas vezes a violência sexual provocada.

A preocupação social com a violência sexual contra meninas acaba sendo uma preocupação com quem se tornará essa menina no futuro, isto é, se ela será uma mulher disfuncional, que não se enquadrará na heteronormatividade e que pode não viver uma sexualidade satisfatória dentro do que espera a heteronorma; se ela conseguirá se tornar uma mulher produtiva, a partir do que espera o capitalismo, se atenderá ao imperativo social. Pouco interesse há no quanto a violência sexual atinge as meninas no aqui e agora, na infância, na adolescência, em sua vida que acontece no presente.

Portanto, se essas meninas abusadas sexualmente estão em situações de desigualdade política e se encontram em vulnerabilidade, o discurso da não-violência não será dirigido a elas, porque esse discurso é destinado apenas a um pequeno grupo dominante que mereceria ser protegido. Logo, o que se protege é a manutenção da soberania masculinista na sociedade em nome de uma heteronormatividade. Como afirma Andrade (2012):

em nível micro, a proteção é da moral sexual dominante e da família (unidade familiar e sucessória segundo o modelo de família patriarcal/capitalista monogâmica, heterossexual, destinada à procriação legítima etc.), ainda que este modelo esteja passando hoje por profundas transformações culturais e jurídicas. Em nível macro, a função real do sistema é manter estruturas, instituições e simbolismos (ANDRADE, 2012, p. 155).

Sendo assim, as vidas dessas meninas continuam relegadas ao desamparo, anônimas e invisíveis, em uma sociedade que as violenta, as culpa, acusando-as de terem provocado as violências sofridas; que as silencia e as condena, invisibilizando-as. Uma sociedade que perpetua uma educação marcada pela (re)produção de mais desigualdades, orientada por um sistema jurídico penal patriarcal que reproduz as opressões de gênero e uma democracia que serve, majoritariamente, à manutenção de privilégios. O Movimento Escola sem Partido e sua agenda “contra ideologia de gênero” contribui definitivamente para que essa “proteção” não seja efetiva para essas meninas.

## Referências

- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. *Pelas mãos da criminologia: o controle penal para além da (des)ilusão*. Rio de Janeiro: Revan, ICC, 2012.
- BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”*. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2002.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- BUTLER, Judith. *Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017a.
- BUTLER, Judith. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b.
- BUTLER, Judith. *A vida psíquica do poder: teorias da sujeição*. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018a.
- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018b.
- BUTLER, Judith. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In: LOURO, Guacira Lopes (orgs.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018c, p. 191-219.
- FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Teresinha Silveira. *Circuito e curtos-circuitos: atendimento, defesa e responsabilização*

do abuso sexual contra crianças e adolescentes. São Paulo: Veras Editora, 2006.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Pro-posições*, Porto Alegre, v. 14, n 3 (42), p. 119-130, set-dez, 2003.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FREUD, Sigmund. Luto e Melancolia (1917 [1915]). In: \_\_\_\_\_. A história do Movimento Psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos (1914- 1916). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Vol. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 243-263.

GALINDO, Maria. *No es democracia, es machocracia*. Página Siete, Miércoles, 02 jan. 2019. Disponível em: <https://www.paginasiete.bo/opinion/maria-galindo/2019/1/2/no-es-democracia-es-machocracia-204744.html>. Acesso em: 31 jan. 2019.

HARAWAY, Donna J. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu*, n. 22, p. 201-246, 2004.

HARAWAY, Donna J. Manifesto ciborgue – ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, Tomaz (orgs.) *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 33-118.

LGBT. In: *Wikipédia*, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=LGBT&oldid=53757469>. Acesso em: 05 out. 2018.

LINHARES, Juliana. Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”. *Veja*, São Paulo: Abril, Seção Brasil, 18 abr. 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em: 15 out. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (orgs.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018, p. 07-42.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. *Tabula rasa*, Colômbia, nº 9, p. 73-101, jul-dez, 2008.

PATEMAN, Carole. *O contrato sexual*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, Maria Izilda S; SOIHET, Rachel. *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Editora Unesp, 2003, p. 13-27.

RICH, Adrienne. Heterossexualidade compulsória e existência lésbica. Tradução Carlos Guilherme do Valle. *Bagoas*, n. 05, p.17-44, 2010.

RUBIN, Gayle. *Políticas do sexo*: Gayle Rubin. São Paulo: UBU Editora, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth. No fio da navalha: violência contra crianças e adolescentes no Brasil. In: MADEIRA, Felícia Reicher (orgs). *Quem mandou nascer mulher: estudos sobre as crianças e adolescente pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1997, p. 134-211.

SAFFIOTI, Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abreu, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth; ALMEIDA, Suely S. de. *Violência de gênero: poder e impotência*. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter, 1995.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul-dez, 1995.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação & Realidade*, v. 24, n. 2, p.75-88, jul-dez, 1999.

## Feminismo radical: transfóbico?

Rafaela Cyrino

Este artigo, de natureza teórica, se propõe a investigar o processo de associação entre feminismo radical e transfobia e a consequente atribuição da denominação TERF's (feministas radicais trans-excludentes) a autoras/militantes desta corrente feminista. Para uma melhor compreensão deste processo, retomar-se-á as origens do feminismo radical, no início dos anos 70, à partir da recuperação de textos clássicos ou fundadores desta corrente feminista, a saber: *The Dialectic of Sex: The Case for Feminist Revolution*, de Shulamith Firestone (1970), "The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy of Sex", de Gayle Rubin (1975) "« Sexual Politics", de Kate Millet (1970) e "L'ennemi principal", de Christine Delphy (1970).

Mesmo considerando as particularidades e diferenças entre as autoras do chamado "feminismo radical", nos interessa aqui identificar os aspectos fundantes que caracterizam esta corrente feminista, estruturada em torno da construção de um feminismo revolucionário que busque localizar a raiz (origem) da opressão das mulheres, com o propósito de extirpá-la. Ser feminista radical é, portanto, antes de mais nada, guiar-se por uma práxis revolucionária em que a identificação das raízes da opressão constitui-se em um momento fundamental do processo revolucionário visando destruir as bases do sistema que sustenta a opressão das mulheres.

É importante salientar que o feminismo radical é muitas vezes identificado com o feminismo da "segunda onda", diferenciando-se, neste sentido, de um feminismo da "primeira onda", de feições mais liberais. De fato, a construção da identidade política do feminismo radical implicou um esforço explícito, por parte das autoras de referência, em se diferenciar de perspectivas feministas reformistas, de cunho liberal, posicionando-se, assim, no campo político notadamente "revolucionário".

O feminismo dito liberal, representado por autoras como Mary Wollstonecraft e Olympe de Gouges, tinha como objetivo central a conquista e ampliação de direitos civis e políticos para as mulheres, como o direito à escolaridade e o direito ao voto, inserindo-se no campo da luta por uma maior igualdade entre homens e mulheres, sobretudo no campo jurídico. Olympe de Gouges, por exemplo, após demonstrar a contradição entre a natureza pretensamente universal da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) e uma realidade social em que as mulheres eram excluídas de uma série de direitos civis, políticos e sociais, propõe, em 1791, uma Declaração dos Direitos das Mulheres, centrada sobre a busca de uma igualdade jurídica entre homens e mulheres que seja assegurada pela lei. Mary Wollstonecraft, da mesma forma, escreve, em 1792, “A Vindication of the Rights of Woman”, proclamando o direito das mulheres ao mundo racional e reivindicando, para estas, sobretudo, o direito à educação.

Ora, o feminismo radical modifica as bases da luta feminista: não se trata de reformar o sistema, conquistar mais direitos, trata-se de nomear e caracterizar claramente qual é o sistema opressor, identificando as suas raízes, para, em seguida, destruí-lo em suas estruturas fundamentais. Este aspecto revolucionário, ou seja, não reformista, de suas análises e propostas, é reiterada de maneira importante em todos os textos analisados. Gayle Rubin (1998, p.55), por exemplo afirma: “A opressão das mulheres é profunda: a fórmula « trabalho igual, salário igual » e todas as mulheres ocupando cargos políticos não extirparão as raízes do sexismo”.

Christine Delphy (2013a) em “L’ennemi principal” adverte que a tomada do poder, através da revolução, é o objetivo principal do movimento de liberação das mulheres, porque, para a autora, somente uma revolução pode destruir totalmente o sistema de produção e reprodução patriarcal. Ser revolucionário, explica Delphy, significa ser extremista no que se refere ao objetivo visado, razão pela qual o movimento deve se preparar para uma luta revolucionária. Kate Millet (1974), por sua vez, afirma: « Com efeito, no contexto de uma política sexual, transformações verdadeiramente revolucionárias deveriam ter influência, à escala política, sobre as relações entre os sexos (MILLET, 1974, p.9).”

---

<sup>1</sup> Tradução livre

Há que se notar, entretanto, que, embora todas as feministas radicais busquem localizar as raízes da opressão das mulheres, não há uma unanimidade no que se refere ao lócus fundamental de opressão: Firestone, por exemplo, o localiza na família biológica; Rubin, no sistema de parentesco; Millet, na ideologia patriarcal e Delphy, nas relações de produção presentes na família patriarcal. Isto significa que, em função dos diferentes lócus de opressão identificados pelas autoras, os programas revolucionários não são idênticos, embora convirjam em inúmeros aspectos.

Observa-se, entre as autoras, um consenso a respeito da natureza específica e autônoma da opressão das mulheres, a qual remete a um sistema próprio, diferenciado do capitalismo, devendo, portanto, ser explicado a partir de si mesmo. Este sistema de opressão específico é nomeado pelas autoras como o patriarcado, com exceção de Gayle Rubin que prefere o termo « sistema de sexo e gênero », por considerar que este exprime melhor o caráter mutável e histórico das relações específicas que organizam, em cada sociedade e contexto histórico, o sistema de opressão das mulheres. Cumpre ressaltar, entretanto, que, mesmo entre as feministas que utilizam o termo patriarcado para nomear o sistema de opressão específico das mulheres, não existe uma elaboração teórica unívoca acerca das dimensões fundamentais que estruturam este sistema opressivo. Observa-se, portanto, que, enquanto Kate Millet privilegia, na sua análise, a dimensão cultural do patriarcado, Shulamith Firestone privilegia a sua dimensão biológica e Christine Delphy privilegia a sua dimensão material, vinculada, notadamente, às relações de produção.

Em “L'économie politique du sexe” Rubin enfatiza a dimensão cultural da opressão das mulheres e, na tentativa de localizar a raiz desta opressão, destaca os sistemas de parentesco, os quais fornecem, segundo a autora, uma teoria da opressão sexual. De acordo com Rubin, os sistemas de parentesco, estruturados a partir da « troca das mulheres », criaram um sistema de relações através do qual as mulheres tornaram-se as presas dos homens. Fiel a seu conceito de “sistema de sexo-gênero”, Rubin afirma que os sistemas de parentesco demonstram a « imposição de uma organização cultural sobre os fatos biológicos da procriação (RUBIN, 1998, p. 20<sup>2</sup>) ».

---

<sup>2</sup> Tradução livre

Em “L’Ennemi Principal», Delphy (2013a) leva às últimas consequências a proposição de pensar a opressão das mulheres a partir de um sistema próprio e autônomo, postulando a existência de dois modos de produção nas sociedades modernas industriais: o modo de produção capitalista (baseado na exploração do trabalho do proletariado) e o modo de produção doméstico (baseado na exploração do trabalho doméstico das mulheres na família patriarcal):

« na minha análise os beneficiários do trabalho doméstico não são os capitalistas mas os cônjuges (maridos ou concubinos), os pais (quando as filhas fazem o trabalho doméstico), de todo modo, os parceiros na família e não a classe capitalista (DELPHY, 2013b, p. 57)”<sup>3</sup>.

Em uma análise comparativa dos textos fundadores desta corrente feminista, constatou-se uma diferença teórico-política na maneira como as autoras concebem os grupos/classes de homens-mulheres. Delphy, para explicar a opressão das mulheres admite preferir o termo « classe » e não grupo social, argumentando que classe remete aos pares (dominante-dominado), os quais não podem ser considerados em si mesmos, mas unicamente a partir de uma relação de dominação, efetivada por intermédio de uma exploração econômica do trabalho das mulheres, realizada, de maneira específica, através do casamento. Delphy afirma utilizar « classe » no sentido marxista, para enfatizar que as mulheres são objeto de uma exploração que ocorre no terreno da produção, e que homens e mulheres constituem classes antagônicas: uns (os maridos) obtém uma vantagem material da exploração dos outros, as mulheres (esposas). Firestone (1976), da mesma forma, utiliza o termo « classes » para fazer referência às relações hierárquicas entre homens e mulheres, mas estas classes, segundo a autora, possuem uma raiz na divisão biológica dos sexos, ou seja, homens e mulheres são classes biológicas que se distinguem em função da procriação.

Como o propósito deste artigo é compreender quais são as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre o feminismo radical do início dos anos 70 e o chamado “novo feminismo radical”, dar-se-á ênfase a algumas características do pensamento das autoras

---

<sup>3</sup> Tradução livre

que as aproximam ou as diferenciam da chamada “crítica transgênero”, realizada por uma parcela do feminismo radical à partir do fim da década de 70. Eloisa Samy (2018), que se identifica como uma feminista radical, afirma que esta corrente feminista defende a abolição do próprio gênero, definido pela autora como um mecanismo de controle e dominação sexual e, por esta razão, “como crítica de gênero, a corrente geralmente não apoia a transgeneridade (SAMY, 2018, p. 401)”.

Se nos atermos às feministas radicais, em suas origens, é inegável que, apesar de suas diferenças analíticas, estas realizam uma forte crítica aos efeitos negativos e perversos da distinção sexual e do gênero, que, segundo Gayle Rubin, “transforma homens e mulheres em machos e fêmeas e os cria heterossexuais” (RUBIN, 1998, p.33). Esta crítica de gênero, de fato, é algo que pode ser observada em todas as autoras, as quais afirmam, de maneira recorrente, que a distinção sexual é um elemento fundamental na conformação do sistema de opressão das mulheres. As feministas radicais, cumpre salientar, não se contentam em desnaturalizar a distinção sexual, elas consideram que, para a ruptura com o sistema opressor, é necessário desmontá-la, destruí-la, em seus aspectos estruturais e fundantes.

Argumentando a favor da desnaturalização da própria distinção sexual, Millet pontua que masculino e feminino são condicionamentos sociais e não diferenças naturais entre os sexos, afirmando: “Excetuando-se o sistema reprodutor, as características sexuais secundárias e a estrutura genital e morfológica entre os sexos, os dois sexos são intrinsicamente idênticos (MILLET, 1974, p. 53)<sup>4</sup>”.

Kate Millet, em “Política sexual”, propõe uma revolução sexual que coloque fim à instituição patriarcal, “abolindo tanto a ideologia da supremacia do macho como a tradição que a perpetua através do papel, condição e temperamento atribuídos a cada um dos dois sexos (MILLET, 1974, p. 10)<sup>5</sup>”. O objetivo da revolução feminista, para a autora, inclui, fundamentalmente, o desaparecimento do papel ligado ao sexo, visto que uma revolução sexual não se faz sem que se apague as tradicionais distinções entre os sexos. De acordo com Millet, o fim da distinção sexual, realizada pela transformação cultural

---

<sup>4</sup> Tradução livre

<sup>5</sup> Tradução livre

a ser levada a cabo pela revolução feminista, não só acabaria com a ordem patriarcal baseada na supremacia do homem, mas libertaria o vasto potencial da sexualidade feminina, aprisionado pelos sistemas de condicionamento social.

Shulamit Firestone (1976), da mesma forma, afirma, sem nenhuma hesitação, que o objetivo do feminismo radical é a destruição completa do sistema de classe baseado no sexo, ou seja, da própria dialética dos sexos: a divisão da sociedade em duas classes em função da procriação. Para a autora, portanto, a revolução feminista deve ter como meta o desmonte do dualismo sexual, ou seja, a eliminação da própria distinção sexual, para a criação de uma sociedade em que as diferenças sexuais não tenham mais nenhuma significação cultural. A autora considera que a família biológica, baseada na divisão biológica dos sexos em função da procriação, deve ser o principal alvo de ataque da revolução feminista, pois, segundo a autora, “em todas as sociedades as mulheres foram oprimidas devido às suas funções biológicas (FIRESTONE, 1976, p. 89)”.

Para Firestone o desequilíbrio sexual do poder está baseado na biologia, pois o núcleo de opressão das mulheres se correlaciona a seu papel de reprodutoras e educadoras das crianças. É por isto que a autora afirma que o feminismo deve ser revoltar contra a chamada “tirania da família biológica”, libertando as mulheres do “fardo” da reprodução, por intermédio de recursos tecnológicos como a reprodução artificial, a fertilização em proveta, a placenta artificial, entre outros, os quais são concebidos pela autora como meios privilegiados no processo de emancipação das mulheres.

Em um dos trechos de « The dialectique of sexes », Firestone afirma (grifo meu): “A natureza produziu a desigualdade fundamental: metade da raça humana deve nutrir e criar as crianças de toda a raça (FIRESTONE, 1976, p. 233)<sup>6</sup>”. Percebe-se, aqui, como Firestone, nesta formulação, explica a opressão das mulheres, não a partir de um fato social, mas a partir de um fato biológico: a gestação (reprodução). Este tipo de explicação, de natureza biológica ou naturalista, é bastante criticada por Delphy, que se pergunta: porque deveríamos, para explicar a divisão da sociedade em grupos hierárquicos, se prender à anatomia dos indivíduos que compõem estes grupos?

---

<sup>6</sup> Tradução livre

Tendo como parâmetro de compreensão na análise da opressão das mulheres, um fato biológico, Firestone afirma que os prejuízos que a família biológica impõe às mulheres e à civilização são enormes: oprime mulheres e crianças, gera distorções sexuais na personalidade humana, corrompe o amor, reprime a livre sexualidade, promove distorções culturais. A revolução feminista, portanto, caminha rumo à criação de uma cultura andrógina e de uma pansexualidade livre das imposições sociais. Firestone, portanto, ao mesmo tempo em que localiza o lócus da opressão das mulheres em uma biologia sexual diferenciada, vislumbra uma ordem sexual em que uma suposta ordem da natureza seria modificada graças à intervenção humana e que as mulheres, em um futuro utópico vislumbrado pela autora, poderiam, concretamente, optar por não serem mais responsáveis pela reprodução da espécie.

Na alternativa social revolucionária proposta por Firestone a tecnologia ocupa um lugar privilegiado na revolução feminista, por permitir às mulheres romper com as ditas “condições naturais” que as oprimem, libertando-as do fardo da procriação. A gravidez, confessa sinceramente a autora, significa <sup>7</sup>“a deformação temporária do corpo do indivíduo em benefício da espécie (FIRESTONE, 1976, p. 229)”. Sobre o parto Firestone também se pronuncia: <sup>8</sup> « É como fazer um cocô do tamanho de uma abóbora”. (FIRESTONE, 1976, p. 229). Firestone explica que a reprodução custa muito « caro » às mulheres: emocionalmente, psicologicamente e culturalmente, daí a importância de se recorrer às inovações tecnológicas para se livrar deste “fardo biológico”.

Delphy (2013b), embora aborde em “L’ennemi principal”, a dimensão econômica do patriarcado, concedendo menos de importância à questão da sexualidade, em uma entrevista intitulada « Le patriarcat: une oppression spécifique », a autora explica que o objetivo do feminismo radical é um mundo em que as classes de sexo não existam mais. Em seguida, Delphy detalha a sua proposição: “Uma sociedade sem sexo não significa castrar os indivíduos e nem eliminá-los, mas significa que a distinção entre os sexos não teria mais nenhuma pertinência social<sup>9</sup> (DEPHY, 2013b, p, 80). Da mesma forma.

---

<sup>7</sup> Traduction libre

<sup>8</sup> Traduction libre

<sup>9</sup> Tradução livre

Rubin observa que o movimento feminista não visa à eliminação dos homens, mas a eliminação do sistema social que cria sexismo e gênero, ou seja, como movimento político, o feminismo é destinado a erradicar a hierarquia do gênero (ou o gênero, em si mesmo).

Como pôde ser evidenciado nas análises precedentes, além de uma forte crítica à distinção sexual, a libertação da sexualidade humana é vista, por todas as autoras, como um dos objetivos da revolução feminista. Rubin, autora que considera que a troca das mulheres é o princípio fundamental dos sistemas de opressão, observa que o feminismo deve apelar para uma revolução no parentesco que permita uma evolução cultural que libere não somente as mulheres, mas formas de expressão sexual.

A autora explica: “Meu sentimento pessoal é que o movimento feminista deve sonhar não apenas com a eliminação da opressão das mulheres. Ele deve sonhar com a eliminação das sexualidades obrigatórias e dos papéis de sexo<sup>10</sup> (RUBIN, 1998, p.62). Como meio de realizar esta revolução, Rubin propõe, assim como outras feministas radicais, que os adultos dos dois sexos cuidem das crianças, argumentando: « ... se não existisse o gênero, o drama edipiano seria apenas uma relíquia” (RUBIN, 1998, 56). Em uma frase exemplar, Rubin, afirma: “O sonho que me parece o mais promissor é de uma sociedade andrógina e sem gênero (mas não sem sexo) onde a anatomia sexual não teria nada que ver com quem se é, com o que se faz e nem com quem fazemos amor” (RUBIN, 1998, p.62).

É importante salientar que as feministas radicais situam-se no terreno da práxis, ou seja, a análise que realizam no sentido de localizar as raízes da opressão das mulheres tem um objetivo político confesso: traçar os caminhos para uma revolução feminista que coloque fim ao sistema de opressão das mulheres. Por esta razão, não bastaria colocar em questão as raízes da opressão, sendo necessário avançar no sentido de compreender como o sistema se estrutura, para combatê-lo, em suas origens, em seus fundamentos estruturais.

Como parte, portanto, do empreendimento político, observa-se, entre as autoras, uma preocupação não só em identificar as raízes da opressão, mas os seus mecanismos de reprodução no sentido de compreender como esta opressão conforma os homens e as

---

<sup>10</sup> Tradução livre

mulheres em um sistema patriarcal. A ênfase colocada nas formas de reprodução do patriarcado aparece nas teorias de opressão elaboradas por Rubin e Firestone, conduzindo as autoras a realizar uma investigação minuciosa da teoria freudiana, vista como um lócus importante da legitimação da distinção sexual e dos sistemas de parentesco (Rubin).

Neste sentido, grande é a importância acordada à psicanálise, digna de interesse por conter uma « descrição da maneira pela qual os sexos são divididos e deformados e as crianças bissexuais e andróginas são transformadas em meninos e meninas. » <sup>11</sup> (RUBIN, 1998, p.39). Millet, por sua vez, em “Política Sexual” desconstrói, em detalhe, os argumentos centrais de Freud, considerado pela autora como a maior influência contrarrevolucionária devido ao fato de ter racionalizado a relação insana entre os sexos.

Rubin, com o mesmo propósito, realiza uma abordagem materialista da psicanálise, pois, de acordo com a autora, a psicanálise é uma teoria da reprodução do parentesco a qual descreve como as crianças, a partir de um processo brutal, dominado por uma cultura notadamente fálica, são impregnados das convenções de sexo e gênero. Isto significa que o movimento feminista deve procurar resolver a crise edipiana da cultura, com a união das mulheres na luta contra a eliminação de todo resíduo edipiano que divide o sexo a partir da reprodução.

Tanto Firestone quanto Rubin abordam, como temática importante da revolução feminista, o fim do tabu do incesto. Há, portanto, uma crítica assim como uma busca de superação do processo de socialização de gênero, visto que, como pontua Rubin: “O gênero não é somente a identificação a um sexo, ele conduz o desejo sexual para que ele seja orientado em direção ao outro sexo”<sup>12</sup> (RUBIN, 1998, p. 33)”.

Análise semelhante é realizada por Millet, auttora que, por considerar que a revolução feminista é sobretudo cultural, concede ainda mais importância ao processo de socialização que opera diferenciando temperamentos e funções para cada sexo. As arenas da luta feminista revolucionária, para Millet, devem ser o processo de condicionamento social, de onde emerge a mulher como um produto

---

<sup>11</sup> Tradução livre

<sup>12</sup> Tradução livre

do sistema que a oprime. A autora considera que, com uma educação diferenciada oferecida aos sexos, a sociedade realiza uma imposição arbitrária a partir de uma base biológica infinitamente plástica.

Shulamith Firestone, por sua vez, inspirada por uma promessa tecnológica informada por uma concepção onde o sistema de classes sexuais é a raiz de todas as opressões, propõe um « socialismo cibernético », o qual eliminaria as classes econômicas e todas as formas de exploração do trabalho. Além da tecnologia, Firestone aposta nas instituições de nutrição e educação das crianças.

Millet, Firestone et Delphy incluem as crianças, além das mulheres, no seu programa revolucionário: ou porque a revolução proposta, ao atacar o processo de socialização de gênero, liberaria as mulheres e as crianças da ideologia patriarcal, libertando, portanto, sexualidades domesticadas ou porque a queda do modo de produção doméstico tiraria o poder das mãos dos maridos, o que beneficiaria tanto as mulheres quanto as crianças, dois grupos submissos à exploração do trabalho doméstico. Rubin, por outro lado, ao definir o alvo de ataque nos sistemas de parentesco que transforma “homens e mulheres” em “machos e fêmeas”, criando-os heterossexuais, considera que as mulheres e os homossexuais seriam as categorias mais beneficiadas pela revolução feminista

Por fim, Delphy, que se define como uma feminista radical materialista, afirma, de maneira recorrente, que são as práticas sociais materiais que criam a divisão sexual do trabalho e a dominação patriarcal das mulheres, enfatizando o aspecto notadamente social da divisão entre os sexos. A autora centra a sua análise da opressão sobre as relações de produção (base material), razão pela qual a revolução feminista é pensada a partir da « destruição total do sistema de produção e reprodução<sup>13</sup> (DEPHY, 2013a, p.52) ”.

É importante salientar que, enquanto feminista radical materialista, Delphy se contrapõe, de maneira explícita, a abordagens naturalistas, biologizantes ou idealistas, as quais derivam a opressão das mulheres, não das relações sociais concretas entre as classes patriarcais, mas de fatos da natureza. Em *L’ennemi principal*, Delphy (2013b) adverte, inclusive, que nem mesmo as feministas radicais estão imunes a este tipo de naturalismo:

---

<sup>13</sup> Tradução livre

“E mesmo, a teoria considerada aos Estados Unidos e na Inglaterra como fundadora do feminismo radical, como a de Shulamith Firestone (1972), é escandalosamente biologizante porque ela deriva a opressão das mulheres da deficiência natural da gravidez<sup>14</sup> (DEPHY, 2013b, p.210).”

Há que se acrescentar, ainda, que não foram observadas, entre as autoras do feminismo radical nascente, nenhuma proximidade com abordagens identitárias próximas ao chamado “feminismo da diferença”. A análise que as feministas radicais realizam da opressão das mulheres se insere dentro uma perspectiva política em que os homens e mulheres são concebidos como classes (sexuais ou patriarcais) que devem ser demolidas. Não existe, por parte das autoras, nenhuma reivindicação de uma suposta diferença feminina, como base para a construção do projeto revolucionário, trata-se, antes de mais nada, de identificar as raízes da opressão com o objetivo de extirpá-la, levando junto, neste processo de destruição revolucionária, tanto o patriarcado e suas instituições quanto a distinção sexual e o gênero.

Christine Delphy (2013a) afirma que as “reivindicações da diferença” formuladas por certas correntes feministas decorrem de problemáticas idealistas e são, em si mesmas, reacionárias: “transformam a luta concreta de indivíduos concretos contra uma opressão concreta em uma batalha de valores, em combate de essências (DELPHY, 2013a, p.222)”. A autora considera, inclusive, que o feminismo deve desconstruir a ideologia da diferença, assinalando o seu caráter contraditório. Segundo Delphy (2013b, p.11), a reivindicação identitária, ao mesmo tempo em que invoca a diversidade humana, nega o indivíduo enquanto ser singular, obrigando cada membro do grupo a se conformar às normas do grupo para ser reconhecido.

Na crítica às abordagens diferencialistas, Delphy (2013b) evidencia o posicionamento das “feministas maternalistas”, que, segundo a autora, lutam pela “igualdade na diferença”, buscando valorizar a “parte” (especificidade) das mulheres, especificidade essa associada ao papel psicológico e social de procriadora, cuidadora e educadora. Há, segundo Delphy, nesta reivindicação maternalista, um

---

<sup>14</sup> Tradução livre

pressuposto essencialista: a de que certas características psicológicas das mulheres derivam das suas capacidades reprodutoras, desta especificidade feminina que consiste em “gerar a vida”.

A reivindicação de uma suposta diferença feminina e a exaltação da maternidade derivam, na crítica desenvolvida pela autora, de abordagens biologizantes e essencialistas, contrárias ao construtivismo social. Ora, embora partindo de premissas diferentes e, inclusive, contraditórias, Shulamith Firestone, ao mesmo tempo em que realiza uma análise biologizante da opressão das mulheres, formula uma proposta de revolução sexual que consiste em fazer uso da tecnologia para liberar as mulheres de qualquer obrigação, a priori, pela reprodução da espécie. A proposta de reivindicar a maternidade como um atributo feminino a ser valorizado socialmente se distancia radicalmente do feminismo revolucionário concebido por Firestone.

### **Feminismo radical: transfóbico?**

Este artigo buscou situar historicamente, conceitualmente e politicamente, o surgimento do feminismo radical, no início dos anos 70, a partir do pensamento de autoras como Shulamith Firestone, Gayle Rubin, Kate Millet e Christine Delphy, no sentido de compreender qual é a relação deste pensamento com o chamado « novo feminismo radical », representado por autoras como Janice Raymond, Sheila Jeffreys, Robin Morgan, Germaine Greer e Eloisa Samy, as quais possuem como traço em comum a rejeição (e o combate) à noção de transgeneridade.

O objetivo, aqui, consiste em investigar porque o feminismo radical ou uma parcela das feministas que se denominam ou são denominadas radicais, passaram a ser identificadas como transfóbicas ou TERFS (“feministas radicais que excluem transexuais”). Mesmo se as autoras aqui abordadas, as quais serviram de referência na constituição desta corrente feminista no início dos anos 70, não apresentam nenhum traço de transfobia em seus textos, no ano de 1979, a autora Janice Raymond, com a publicação de « The transexual empire: the making of the she-male », torna-se uma das referências principais do feminismo radical que será progressivamente identificado como transfóbico. Sheila Jeffreys (2014), por exemplo, afirma que “The transexual empire” de Raymond é

a base sobre a qual a crítica feminista transgênero foi construída e que ele continua a inspirar o pensamento feminista radical.

Rafaela Cyrino (2014), ao analisar como a dicotomia « masculino-feminino » influenciava os estudos de gênero, apresenta o livro de Janice Raymond “The transexual empire” como um exemplo de abordagem centrada sobre a atribuição de valores às categorias (masculino-feminino). Neste caso, como parte do processo de ruptura com o princípio de superioridade, hierarquia e opressão dos homens sobre as mulheres, uma reinversão de valores é proposta, tendo por objetivo mostrar que o que nós denominamos como “feminino” deve ser valorizado socialmente (CYRINO, 2014, p 215).

Ora, este processo de inversão de valores revela uma abordagem notadamente essencialista: « o masculino sendo definido essencialmente a partir da oposição com o feminino<sup>15</sup> (CYRINO, 2014, p.215)”. Para os propósitos deste estudo, cumpre assinalar que esta inversão hierárquica de valores presente na proposta de Raymond, associada a uma revalorização política e social do feminino, vai na contramão do procedimento antiessencialista realizado pelas feministas radicais do início dos anos 70, as quais colocaram em questão qualquer essência das categorias (masculino e feminino). Mesmo Firestone que localiza a origem das categorias sexuais em uma biologia diferencial atribuída aos sexos, combate o que chama de “tirania da família biológica”, afirmando a potencialidade humana de alterar a natureza de acordo com os seus interesses. A autora, negando, portanto, qualquer essência masculina ou feminina imutável, coloca em questão o chamado “reino da natureza” argumentando que não se pode mais justificar a conservação do sistema classificatório das classes sexuais, sob o pretexto de que ele se originou da natureza.

A partir, portanto, de uma abordagem essencialista, distante do feminismo radical do início dos anos 70, Janice Raymond dedica este livro a analisar o que denomina de « império transexual », afirmando que os transexuais são um produto da sociedade patriarcal e que, portanto, os transexuais homens que tornam-se mulheres querem mudar seus corpos com o objetivo de recuperar o poder e a energia criativa das mulheres. O corpo do transexual, segundo Raymond (1979), representa a essência da masculinidade rejeitada e da

---

<sup>15</sup> Tradução livre

feminilidade desejada. Assim, argumenta Raymond, o transexual que nasce homem e muda o seu corpo desejando se tornar uma mulher não apenas coloniza o corpo das mulheres, mas se apropria da alma feminina. A autora lembra ainda que a ausência de pênis não significa a perda da habilidade em penetrar as mulheres: penetrar sua identidade, seu espírito e sua sexualidade.

Mais uma vez é importante ressaltar que este forte essencialismo presente na abordagem de Raymond (1979), o qual reforça a naturalidade da dicotomia entre os sexos, encontra-se na contra-mão do empreendimento anti-naturalista proposto por muitas feministas radicais dos anos 70. De certa forma, todas as autoras fundadoras do feminismo radical desconstróem a naturalidade da divisão sexual da humanidade em duas metades, dando ênfase, em suas análises, ao sistema de opressão (patriarcado/sistema de sexo-gênero) que cria homens e mulheres. Há, portanto, uma compreensão compartilhada entre as autoras de que o que deve ser derrubado é o sistema opressivo, junto com as suas classes patriarcais. Reivindicações identitárias, portanto, centradas em uma suposta identidade feminina ou em alguma espécie de “alma” feminina sequestrada, não só não encontram eco na formulação das feministas radicais aqui analisadas como se colocam de maneira contrária aos pressupostos que conduzem suas análises.

Cabe aqui se perguntar, então: porque “The Transsexual Empire” torna-se uma referência para uma parcela do feminismo radical no fim dos anos 70? Quais são as relações possíveis entre o feminismo radical nascente, construído pelas autoras estudadas, e o feminismo nomeado, por uma parte da crítica feminista, de transfóbico? Apesar da natureza contraditória e complexa da questão proposta, pretende-se levantar algumas hipóteses, a serem melhor investigadas em estudos posteriores.

Um aspecto que tem sido ressaltado pelas feministas radicais que passaram a ser identificadas, em certos contextos, como TERFs, refere-se à colisão de interesses entre o feminismo que defendem e a demanda identitária dos transgêneros. Sobre a colisão de interesses entre o feminismo radical e a noção de transgeneridade, Jeffreys (2014) argumenta que as teóricas feministas radicais não procuram fazer gênero um pouco mais flexível, mas eliminá-lo.

De maneira extremamente contraditória, Sheila Jeffreys, ao mesmo tempo em que rejeita a reivindicação identitária presente na noção de transgeneridade, utiliza como referência teórica as formulações elaboradas por Janice Raymond em “Transsexual Empire”, as quais possuem, conforme foi evidenciado anteriormente, um forte conteúdo essencialista. Me parece que aqui ocorre uma combinação contraditória de duas perspectivas teóricas que, segundo Delphy, são inconciliáveis: o construtivismo social e o essencialismo. Ora, afirmar, como Raymond, que existe uma alma feminina a ser capturada implica, antes de mais nada, considerar a existência de algo como uma “alma feminina”, uma essência que nos faz mulheres.

Em uma análise que lembra àquela realizada por Janice Raymond, Samy (2018) afirma que o transfeminismo aparece como a nova face do patriarcado com o objetivo de sublevar as pretensões de mulheres e reforçar os marcadores sociais de feminilidades usados como instrumentos de opressão das mulheres, como se estes marcadores fossem naturais. Da mesma forma, Sheila Jeffreys (2014), no seu livro «Gender Hurt: A feminist analysis of the politics of transgenderism», “pretende explicitar os males que a transgeneridade traz, entre outros, para o movimento feminista. A autora trata a transgeneridade como um fenômeno nocivo e perigoso por ser hostil aos direitos de todas as mulheres.

Germaine Greer, outra feminista radical frequentemente associada às TERFs, escreveu no início dos anos 70 o livro “Mulher Eunuco”, em que analisa o caráter castrado da fêmea humana, fruto de um processo de dessexualização das mulheres, sob a égide do modelo da feminilidade. A autora rejeita de maneira categórica o padrão de feminilidade, imposto às mulheres desde o berço. Embora neste livro a autora não se debruce, de maneira particular, sobre a questão da transexualidade, em “A mulher inteira (GREER, 1999) Greer, irá se referir ao caráter performático das transexuais como a “palhaçada da feminilidade”, aderindo à crítica transgênero e deixando claro a sua recusa em aceitar que mulheres trans que nasceram homens sejam definidas como mulheres, Green observa:

Nenhuma chamada "mudança de sexo" já implorou por um transplante de útero-e-ovários; Se transplantes de útero-e-ovários fossem obrigatórios para aspirantes à mulheres isso iria desaparecer da noite

para o dia. A insistência de que mulheres feitas pelo homem sejam aceitas como mulheres é a expressão institucional da convicção errada de que as mulheres são machos defeituosos (GREER, 2001, p.86)

Um episódio marcante na conformação desta crítica feminista aos transgêneros ocorreu no ano de 1973 em uma Conferência Feminista Lésbica nos EUA, em que Robin Morgan, feminista radical, se pronunciou, publicamente, contra a permanência de Beth Elliot, transexual, na Conferência, a partir de denúncias de que ela havia assediado uma das feministas do movimento:

“I will not call a male “she”; thirty-two years of suffering in this androcentric society, and of surviving, have earned me the title “woman”; one walk down the street by a male transvestite, five minutes of his being hassled (which he may enjoy), and then he dares, he *dares* to think he understands our pain? No, in our mothers’ names and in our own, we must not call him sister. (MILARÉ, 2019)

Mesmo levando-se em conta o contexto particular em que Robin Morgan proferiu tal discurso (a denúncia de assédio), observam-se, no seu argumento, tanto uma recusa em se considerar que uma mulher transexual seja incluída no grupo de mulheres, por esta não ter sofrido as agruras de uma sociedade androcêntrica, quanto o pressuposto de que “ser mulher” refere-se a um título honorífico, ou seja, algo a ser valorizado e resguardado, tal como propõe Janice Raymond em “Sexual Empire”. Tudo indica que, para Morgan, o título de mulher, sendo de natureza biológica, pelo menos enquanto perdurar uma sociedade androcêntrica, não poderá ser jamais transmitido a um homem de nascença.

Sheila Jeffreys (2014), representante do “novo feminismo radical”, afirma que as pessoas que nascem biologicamente homens, são criados como homens e que aqueles (a autora se recusa a utilizar o pronome feminino) que buscam reconhecimento como mulheres no movimento das mulheres estão envolvidos em uma forma de colonialismo, razão pela qual esta demanda identitária deve ser rejeitada. Para Jeffrey foi a força do poder masculino e o patriarcado que criaram a categoria transgênero. O sujeito transgênero, portanto, é identificado como um produto do sistema patriarcal,

sendo-lhe negado qualquer subjetividade autônoma ou independente.

Sem entrar aqui nas questões contraditórias que este discurso encerra, cumpre novamente se perguntar que relações este tipo de racionalidade tem com o feminismo radical nascente nos anos 70? Poderíamos aventar que ao analisar a opressão das mulheres como uma opressão específica, à partir da ótica dos dominantes (homens) e dos dominados (mulheres), os quais são vistos, em muitos casos, como constituindo duas classes antagônicas, o feminismo radical dos anos 70 tenha contribuído, de forma contraditória, para engendrar uma concepção homogeneizante e dicotômica da relação entre os sexos em que o masculino é concebido como uma categoria pura que exclui o feminino e vice-versa. Com isto, ocorreria pouco espaço para se pensar o pluralismo, as clivagens, o que pode contribuir para um fechamento na lógica excludente do par de oposição “masculino-feminino”. Este fechamento, e esta é uma hipótese, pode ter sido reforçado pela influência crescente, no feminismo, do paradigma identitário, com a sua dinâmica própria de inclusão (quem pode ser incluído) e exclusão (quem não pode ser incluído).

De fato, Sheila Jeffreys (2014), que, prefere o termo “castas sexuais” em vez de “classes sexuais”, considera que a noção de casta enfatiza a ausência de mobilidade entre a casta sexual superior, dos homens, e a casta sexual inferior, das mulheres. Os homens, que nasceram biologicamente como homens, mesmo que façam qualquer transição, continuam para toda a vida pertencentes à casta dos homens, nada mudará isto. Por isto Jeffreys concebe o feminismo como um movimento político com base nas experiências de pessoas que são mulheres, nascidas fêmeas e criadas na casta sexual feminina.

Há, portanto, um forte biologismo que informa a concepção da autora, que, embora defenda o fim da distinção sexual, permanece fortemente vinculada a uma definição biológica de homens e mulheres. Em uma formulação naturalista que é rejeitada por autoras como Delphy, a autora considera que a realidade biológica da vida das mulheres é a base de sua subordinação no sistema patriarcal. Há ainda que se ressaltar que esta abordagem biológica determinista ignora completamente a subjetividade dos indivíduos (homens e mulheres), que são vistos apenas como representantes da sua casta

de nascimento. Homens e mulheres nascem e estão predestinados a serem ou opressores ou oprimidos, sem nenhuma possibilidade de autodeterminação.

Desta forma, como Jeffreys pontua que sexo e biologia não podem ser modificados e que o sexo biológico das pessoas trans não muda, mesmo que uma trans se reivindique como “mulher” pertencerá sempre à casta dos homens. Por isto, como foi dito anteriormente, a autora se recusa a utilizar o pronome feminino, que para ela é honorífico, para aqueles que ela denomina de “transgêneros do sexo masculino” (e não “mulheres trans”). Esta recusa da autora deve ser compreendida dentro do contexto de uma luta que ela afirma existir entre os ativistas transgêneros, principalmente os do sexo masculino, e as feministas radicais, “sobre quem tem o direito de definir o que é uma mulher: mulheres ou homens que fantasiam serem mulheres (JEFFREYS, 2014, p.2)”.

Assumindo a tarefa de defender as feministas radicais que rejeitam a noção de transexualidade ou transgeneridade das acusações de transfobia, Samy (2018) afirma que não se trata de nenhum “ódio” ou fobia contra as pessoas “trans”, mas apenas da compreensão de que gênero não é uma questão identitária, mas um sistema político que sustenta o patriarcado e que deve ser, portanto, demolido e não reforçado. A autora sugere que a “transgeneridade” se vincula a uma estratégia para reforçar a ideia de natureza feminina e masculina e que o movimento trans sequestrou tanto o movimento gay e lésbico quanto o feminismo.

Por outro lado, se é certo que o feminismo radical dos anos 70 se caracterizou por propor a abolição da própria distinção sexual, não seria problemático pensar, a partir desta corrente feminista em se definir homens e mulheres em função da sua biologia? Vale lembrar que todas as feministas radicais dos anos 70 que aqui analisamos colocam como meta em uma revolução feminista radical a libertação das sexualidades aprisionadas, dando possibilidade para a expressão de múltiplas formas de expressão sexual. Se as sexualidades aprisionadas são vistas como produtos de um sistema patriarcal opressor, porque não compreender que @ transsexual, ao mesmo tempo em que realiza um apelo identitário, enfrenta a “camisa de força do gênero”, este último fundado sobre uma relação de coerência entre biologia, desejo sexual e subjetividade do indivíduo?

Mesmo se a demanda de reconhecimento formulada pelo indivíduo transexual reforça o binarismo sexual, remetendo a uma definição do masculino e do feminino não mais baseada na biologia, mas na psicologia (subjetividade), porque não considerar, também, neste processo contraditório, uma busca de liberação das sexualidades aprisionadas?

Andrea Dworkin, feminista radical com grande expressividade na atualidade, apesar de se posicionar a favor da abolição do gênero e das identidades generificadas, defende, explicitamente, o direito dos transgêneros de realizar cirurgias de mudança de sexo. Em “Woman Hanting”, Dworkin (1974), referenciada por autoras do feminismo radical nascente, como Shulamith Firestone e Kate Millet, afirma que a intenção das feministas radicais é destruir as definições polares de masculino e feminino, homem e mulher, propondo a androginia como a base da identidade sexual e como o único caminho para libertar homens, mulheres e a maioria emergente das definições perversas que decorrem da repressão sexual.

Após afirmar que homem e mulher são ficções, Dworkin (1974) analisa os efeitos perversos do modelo binário, reducionista e totalitário, sobre o ser humano. Este modelo dicotômico, segundo a autora, oprime, particularmente, alguns grupos, como as mulheres, os homossexuais e os transexuais, estes últimos vistos, pela sociedade, como perversões da natureza humana. Esta análise realizada pela autora difere significativamente da interpretação de outras autoras do feminismo radical, as quais consideram que indivíduos transgêneros que reivindicam uma identidade feminina são autênticos representantes do patriarcado e desejam, no fim das contas, capturar a energia criativa das mulheres. Em vez de se ater unicamente ao caráter binário presente na demanda identitária, Dworkin compreende que, mesmo de maneira contraditória, a demanda “trans” desafia, de alguma forma, a noção de que existem dois sexos biológicos distintos.

Por esta razão Dworkin argumenta que a transexualidade é causada por uma sociedade com defeito:

“Transexualidade pode ser definido como uma formação particular da nossa multisssexualidade geral que é incapaz de alcançar o seu desenvolvimento natural por causa das condições sociais extremamente adversas (DWORKIN, 1974, p.93)”.

Por considerar que a transexualidade é fruto de uma sociedade que aprisiona as sexualidades humanas e que todo transexual encontra-se em um estado de emergência, Dworkin defende o direito do transexual de sobreviver “nos seus próprios termos” e, se for o seu desejo, este deve ter o direito a uma operação de mudança de sexo que deve, inclusive, ser fornecida pela comunidade. Trata-se, de acordo com a autora, de uma medida emergencial e necessária, frente a uma condição emergencial. Esta medida emergencial, entretanto, não significa, para a autora, o abandono da sua proposta de substituição de identidades sexuadas por uma identidade andrógina fluida, onde os papéis sexuais desapareceriam, assim como a própria transexualidade.

Compreender a contradição presente nas sociedades generificadas é importante para se evitar análises reducionistas ou deterministas acerca das relações complexas que os indivíduos estabelecem com as normas de gênero. Delphy (2013b) observa, por exemplo, que a nossa constituição psicológica, quer queiramos ou não, é criada pelo gênero, onipresente na realidade social. Se é certo portanto, que a nossa subjetividade é socialmente construída, esta subjetividade é formada não só por coerências, mas também por contradições culturais e sociais, a partir das quais os indivíduos, a partir de alguma margem de manobra, constroem sua subjetividade.

Considerar, como supõe Jeffreys (2014) que os homens de “nascença” querem se tornar mulheres para colonizar as suas almas é de um dualismo, de um determinismo e de um reducionismo impressionante! Da mesma forma, caracterizar a transgeneridade como fazendo parte de um projeto patriarcal de manutenção da dominação masculina é apagar, de uma maneira totalitária, as subjetividades dos indivíduos, além de ignorar o fato de que estes indivíduos estão sujeitos, como todos nós, à opressão do gênero, o que significa que longe de serem privilegiados, eles entram, aliás, conforme pontua Judith Butler, na categoria dos impensáveis, não-humanos, o que significa, concretamente, que suas vidas encontram-se permanentemente em perigo.

Tudo indica que, neste projeto de combate aos transfeminismo, a complexidade do pensamento das feministas radicais do início dos anos 70, foi reduzida a seu caráter abolicionista. Sheila Jeffreys, em « Gender Hurt » menciona Kate Millet et Christine Delphy somente

uma vez para reforçar aspectos teóricos que corroboram seus argumentos, sem enfrentar as contradições que seu pensamento possui em relação ao antinaturalismo das autoras. Assim, Kate Millet é citada para reforçar o papel de instituições sociais, como a psicanálise, no processo de subordinação das mulheres. Cristine Delphy, citada, uma única vez, apenas aparece para reiterar a afirmação de que “gênero não tem lugar no futuro igualitário que o feminismo pretende criar (JEFFREYS, 2014, p.54)”. Shulamith Firestone e Gayle Rubin sequer são citadas. Tudo indica, portanto, que os laços entre o feminismo radical dos anos 70 e aquele que Jeffrey denomina de “nova onda do feminismo radical” são demasiadamente frouxos, sendo problemático traçar qualquer linha de continuidade entre as duas abordagens.

## **Conclusão**

Conforme foi discutido anteriormente, um aspecto compartilhado entre as autoras feministas radicais do início dos anos 70 refere-se à compreensão de que a revolução feminista deve abalar as estruturas de dominação e de opressão (seja o patriarcado, seja o sistema de sexo-gênero), colocando fim à própria distinção sexual ou ao gênero, em si mesmo. Considera-se aqui que este caráter abolicionista compartilhado pelas feministas radicais dos anos 70, o qual aparece, posteriormente, como um ponto de tensão com a noção de transexualidade ou de transgeneridade, é não só insuficiente como extremante reducionista para a compreensão das razões pelas quais, muitas feministas denominadas ou associadas ao feminismo radical, como Sheila Jeffrey, Robin Morgan, Janice Raymond, Eloisa Samy, foram denominadas de transfóbicas.

Este artigo buscou investigar quais seriam as relações de aproximação e de afastamento possíveis entre o feminismo radical dos anos 70 e o chamado “novo feminismo”. As análises realizadas indicam uma relação frouxa entre estes feminismos, relação esta fundada, principalmente, em um reducionismo do feminismo radical dos anos 70 à luta pela abolição do gênero. Tudo indica que o caráter contraditório do novo feminismo radical e o seu distanciamento em relação à proposta original desta corrente feminista, deve-se à influência crescente, no movimento feminista, de um paradigma

identitário notadamente excludente e da ascensão de versões biologizantes e essencialistas na abordagem da opressão das mulheres.

## Referências

- CYRINO, Rafaela. *Le genre: du déterminisme biologique au déterminisme culturel?* : L'Harmattan : Paris, 2014.
- DELPHY, Christine. *L'ennemi principal: Économie politique du patriarcat*. Editions Syllepse : Paris, 2013a.
- DELPHY, Christine. *L'ennemi principal: Penser le genre*. Editions Syllepse: Paris, 2013b.
- DWORKIN, Andrea. *Woman hating*, A. Plume Book, New York, 1974. Tradução Carol Correia. Disponível em: <http://feminismoptbr.blogspot.com.br/>. Acesso em julho 2019.
- FIRESTONE, Shulamith. *A dialética dos sexos*. Editoria Labor do Brasil: Rio de Janeiro, 1976.
- GREER, Germaine. *A mulher inteira*. Editora Record: São Paulo, 2001.
- JEFFREYS, Sheila. *Gender Hurts: a feminist analysis of the politics of transgenderism*. Londres e Nova York: Routledge Taylor & Francis Group, 2014.
- MILARÉ, Jéssica. *A origem do feminismo radical transexcludente e a expulsão de Beth Elliott*. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2016/11/25/a-origem-do-feminismo-radical-trans-excludente-a-expulsao-de-beth-elliott/>. Acesso em maio 2019.
- MILLET, Kate. *Política Sexual*. Dom Quixote: Lisboa, 1974.
- RAYMOND, Janice. *The Transsexual Empire: the making of the she-male*, Beacon Press: New York, 1979.
- RUBIN, Gayle. *L'économie politique du sexe: transactions sur les femmes et systèmes de sexe/genre*. Traduit de l'anglais par Nicole Claude-Mathieu. Cahiers du Cedref : Paris, 1998.
- SAMY, Eloisa. Feminismo radical. In: *Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade*. Companhia das Letras: São Paulo, 2018.

# Formas desiguais de engajamento de mulheres militantes

Patrícia Vieira Trópia

## Introdução

A sociologia do trabalho e do sindicalismo no Brasil é bastante fértil e profícua em suas análises sobre as condições de trabalho nos mais distintos ramos de atividade, dos setores público e privado, do mercado formal e informal. Por sua vez, há uma longa tradição de estudos sobre partidos e sindicatos que focam suas análises nas ideias e ideologias políticas. Menor atenção dos (as) estudiosos (as) tem sido dada às formas de engajamento dos (as) próprios (as) militantes sindicais, seja porque a militância não é entendida como um trabalho, seja porque, não raro, o engajamento militante ocorre sem condições materiais (infraestrutura, tempo, remuneração) para a realização de um conjunto de tarefas de organização, negociação e representação de trabalhadores (as).

Por vezes precário, o engajamento militante é, neste sentido e em grande medida, invisível (CULTIAUX, 2014). A invisibilidade do engajamento militante é, por sua vez, tanto maior quanto mais baixa é a posição do (a) ativista na hierarquia das diretorias das entidades sindicais (DUJARIER, 2006), sobretudo quando tais instâncias organizativas não são colegiadas.

Diferentemente de outros países como França e Argentina, onde estão instituídas regras e direitos de representação, organização e negociação dos (as) representantes (as) sindicais, no Brasil, embora garantida formalmente, a função de delegado (a) ou representante sindical não é regulamentada, cabendo às convenções e acordos por categoria a definição de direitos sindicais. A CLT define que, compõem os quadros sindicais, o (a) presidente (a) da entidade, os membros da diretoria e conselho fiscal e delegados (as) sindicais. Define-se no art. 543 que os cargos de direção ou de representação sindical decorrem sempre de eleição prevista em lei ou regimento

próprio. Segundo o art. 522 da CLT, a administração do Sindicato será exercida por no máximo sete e, no mínimo, três membros e por um Conselho Fiscal composto por três membros, eleitos(as) em Assembleia Geral. Já no art. 523 é mencionada a forma de designação, pelas diretorias das entidades, dos (as) delegados (as) sindicais destinados à direção de delegacias ou seções sindicais.

A CLT define um número máximo de diretores (as), número que pode ser considerado irrisório face à dimensão da base representada. Como os sindicatos no Brasil são regidos pelo princípio da unicidade, um único sindicato representa um setor de atividade em uma base territorial. Neste sentido a base de um sindicato não é composta apenas por seus (suas) filiados (as), mas por todos (as) os (as) trabalhadores (as) daquele setor de atividade. Por conta desta desproporção e da não regulamentação da figura do representante sindical nos locais de trabalho – mesmo após garantida pela Constituição de 1988 -, o movimento sindical legitima e acaba constituindo, na prática, diretorias muito mais amplas, em alguns casos inclusive com comissões de fábrica, visando organizar a luta, representar os (as) trabalhadores (as) e negociar conquistas e direitos.<sup>1</sup>

Apesar do artigo 11 da Constituição de 1988 assegurar a eleição de representantes nas empresas com mais de 200 empregados, comissões de empresa são raras e existem apenas em setores cujas convenções coletivas preveem sua constituição [a exemplo de sindicatos de trabalhadores (as) metalúrgicos (as), bancários (as) e petroleiros(as)]. O artigo 543 trata, por sua vez, dos direitos dos (as) militantes sindicais eleitos (as) (titulares e suplentes), como por exemplo do direito à estabilidade durante e até 1 (um) ano após o final do mandato, bem como a garantia de não transferência para outro local que dificulte ou impeça o desempenho das atribuições sindicais. A CLT também garante o direito à licença (ausência do

---

<sup>1</sup> Levantamento realizado por Barbosa (1999, p. 6) mostra que o número médio de diretores sindicais, em 113 entidades de Minas Gerais pesquisadas, era de 23,7 por entidade, enquanto o número médio de diretores (as) liberados não chegava a quatro. Em números absolutos, 2.686 diretores (as) de 113 sindicatos, dentre os (as) quais 415 liberados, representavam aproximadamente 1.600.000 trabalhadores (as) de base, 432.000 filiados (as), distribuídos por 167.767 empresas.

trabalho) não remunerada do (a) empregado (a) para desempenho das funções sindicais, salvo quando há concordância da empresa – o que é negociado em convenções coletivas ou acordos coletivos de trabalho. No Brasil, apenas os (as) militantes eleitos (as) para as diretorias estariam, então, minimamente protegidos (as) das formas mais diretas de constrangimento ao movimento sindical.

Em aproximação com a sociologia do engajamento militante, o objetivo deste texto é analisar as condições do engajamento de mulheres militantes sindicais, a partir de pesquisas conduzidas em cinco congressos sindicais. Buscou-se conhecer as formas pelas quais as hierarquias e relações sociais de sexo conformam o engajamento militante das mulheres em organizações sindicais.

## **I. A invisibilidade do trabalho militante**

Segundo Cultiaux (2014), o trabalho militante ocorre em múltiplas frentes: nos locais de trabalho, onde a militância sindical se realiza; junto à equipe de militantes sindicais e no interior da organização sindical.

O trabalho militante implica representação, negociação e organização. Mais precisamente, ouvir os (as) trabalhadores (as) e mobilizá-los (as), realizar análises permanentes sobre as situações de trabalho e o contexto das organizações, preparar, defender e acompanhar os processos trabalhistas, participar ativamente em diferentes locais de negociação nas empresas ou no seio dos sindicatos (ou centrais), manter-se informado (a) e em permanente formação, participando de congressos, encontros, debates promovidos pelas organizações sindicais, reagir de forma rápida e eficiente diante das situações de conflito trabalhista vividas no cotidiano, bem como nas campanhas salariais, protestos, greves etc. (COUTIAUX, 2014).

Ademais se o engajamento militante é, em grande medida, reativo, encontrando-se o (a) militante sindical em permanente “corrida contra o tempo”, espera-se de militantes que também realizem um trabalho propositivo e de vanguarda. O trabalho de organização é um permanente agir e decidir (MAGGI, 2003).

As dificuldades encontradas pelos (as) militantes sindicais são de diferentes ordens e variam segundo os contextos. São crescentes as

dificuldades de conduzir uma ação crítica em um contexto de transformação global do aparelho produtivo (redução dos setores primários e secundário, fragmentação do campo empresarial), de mudança na composição social da base de filiados (as) (aumento da composição feminina da força de trabalho, aumento do nível educacional etc.), de crise marcada pela mundialização e financeirização da economia (PIOTET, 2009) ou ainda de mudanças na legislação trabalhista (contratos precários, flexíveis, terceirização etc.).

Na conjuntura brasileira recente, o engajamento militante tem sido afetado pela Reforma Trabalhista (Lei no. 13.467, de 13 de julho de 2017) que fragilizou a organização sindical, fragmentou a classe trabalhadora, esvaziou o papel dos sindicatos na negociação, representação e organização coletivas (TEIXEIRA et al, 2017). O Título IV-A da Lei no. 13.467, Da Representação dos Empregados, normatiza a criação de comissão de representantes dos (as) trabalhadores (as) no local de trabalho que negociem diretamente com os (as) empregadores (as). Estabeleceu-se um tipo de representação que limita as possibilidades de atuação dos sindicalistas, já que trabalhadores (as) membros das comissões podem negociar diretamente com as empresas.

As comissões passam a ter como função o diálogo social e não a conformação de um espaço de mobilização e disputa<sup>2</sup>. Por sua vez, a Reforma Trabalhista não assegurou condições básicas para o exercício da representação sindical. Embora a Lei afirme que a empresa não pode demitir os (as) trabalhadores (as) por motivos sindicais e por participação em ação coletiva, ela pode demitir por motivos econômicos, disciplinares ou tecnológicos (TEIXEIRA et al, 2017).

---

<sup>2</sup> De acordo com a Lei no. 13.467 de 2017, são atribuições das comissões: representar os empregados perante a administração da empresas; aprimorar o relacionamento entre a empresa e seus empregados com base nos princípios da boa-fé e do respeito mútuo; promover o diálogo e o entendimento no ambiente de trabalho com o fim de prevenir conflitos; buscar soluções para os conflitos decorrentes da relação de trabalho, de forma rápida e eficaz, visando à efetiva aplicação das normas legais e contratuais; assegurar tratamento justo e imparcial aos empregados, impedindo qualquer forma de discriminação por motivo de sexo, idade, religião, opinião política ou atuação sindical; encaminhar reivindicações específicas dos empregados de seu âmbito de representação; acompanhar o cumprimento das leis trabalhistas, previdenciárias e das convenções coletivas e acordos coletivos de trabalho.

Todos estes fatores desafiam o militância política e ideologicamente (certos contextos constroem a luta sindical, tal como aumento do desemprego, regimes políticos de exceção) mas também no plano organizativo: como filiar ou enfrentar a redução do número de filiados (as), mobilizar e conscientizar os (as) trabalhadores (as) sobre a importância da luta coletiva sindical? Como preparar campanhas salariais, a deflagração de paralisações e greves ou enfrentar mudanças na legislação trabalhista?

Justamente porque o engajamento militante é um trabalho em torno de conflitos (capital e trabalho, servidores (as) e administradores (as) públicos (as), entre grupos de oposição sindical), de situações de dominação e opressão, de casos de demissão, desrespeito a direitos trabalhistas e sindicais, de luta por melhores salários e recuperação de perdas salariais, ou seja dimensões objetivas que afetam a vida dos (as) trabalhadores (as), o (a) próprio (a) militante é também afetado, não raro, por diferentes formas de pressão, repressão e assédio (discriminação) das empresas com as quais os direitos dos trabalhadores representados são negociados (CHAPPE et al., 2014)<sup>3</sup>.

Neste sentido, os (as) militantes (as), sobretudo quando não estão afastados total ou parcialmente para o exercício do mandato sindical, acumulam várias jornadas de trabalho, vivendo múltiplas situações de tensão que também os levam ao adoecimento físico e psíquico. O depoimento de uma liderança sindical da Associação Docente da Universidade Federal de Uberlândia expressa o processo de esgotamento resultante da pressão com o militância:

“Conheci a depressão em 2011. Foi muito assustador. Eu era da direção da seção sindical e estava organizando o congresso nacional do ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições Federais de Ensino Superior). Era uma grande novidade, pois minha inserção no movimento sindical era recente. Tinha trabalhado arduamente para que tudo desse certo e quase tudo deu certo. Eu não estava preparada para suportar o que não podia controlar” (FERREIRA, 2019).

---

<sup>3</sup> É amplamente conhecida a violência praticada contra sindicalistas na Colômbia onde, no período 1986-2013, 282 lideranças foram assassinadas (COLOMBIA: EL PAÍS MAS..., 2013).

Nossas pesquisas, desenvolvidas ao longo da última década, mostram que as condições do trabalho de mulheres militantes sindicais são ainda mais precárias e invisíveis (SOUZA-LOGO, 1991). Segundo FILLIEULE et al. (2007), partidos e sindicatos são muitas vezes concebidos como se fossem imunes às relações sociais de sexo, relações que interferem no conteúdo de seus programas de ação e nas práticas militantes.

Na luta pela emancipação, organizações socialistas (partidos, sindicatos, movimentos sociais) tendem a conferir centralidade ao combate principal – contra a dominação burguesa –, tornando secundário o enfrentamento do patriarcado. Ao consultar a imprensa operária dos anos de 1930, Faria (1999) mostra que a opressão da mulher era encarada como questão trabalhista. Operários eram contrários ao voto feminino e contra as candidatas mulheres que não *“sabem que o problema da mulher não se resolve isoladamente, [pois] a mulher operária não divide o mundo entre saias e calças”* (FARIA, 1999, p. 92). Nas palavras de Gonçalves (2010), a luta pela emancipação favoreceu a reprodução de uma espécie de *apartheid*.

Todavia, há muito as análises feministas denunciam que a luta pela emancipação tem ignorado que as relações desiguais de sexo estão imbricadas nas estruturas da dominação capitalista de classe.

Há muito as feministas também denunciam que a classe operária tem dois sexos (SOUZA-LOBO, 1991), *“que as práticas, a consciência, as representações, as condições de trabalho e de desemprego dos trabalhadores e das trabalhadoras são quase sempre assimétricas”* (HIRATA; KERGOAT, 1994, p. 95) e, ademais, que demandas das mulheres não encontram eco e espaço nas próprias organizações sindicais (SOUZA-LOBO, 1991).

Ora, o espaço sindical não está imune à ideologia burguesa das esferas separadas (SORJ, 2005), cujo fundamento é o patriarcado. Quando formos discutir a inclusão de questões relativas à maternidade (direito à licença, amamentação e creche) nas pautas sindicais voltaremos a este ponto. Por enquanto importa explicitar, em concordância com Carole Pateman (1996), que a dicotomia entre o privado e o público, além de central no debate e na crítica feminista, é funcional à exploração. A crítica feminista dirige-se principalmente às concepções, orientações e representações liberais que separam – com todo rigor opõem –, as esferas pública e privada.

O patriarcado se baseia no apelo à natureza e no argumento de que a função da mulher de procriar prescreve seu lugar doméstico e subordinado na ordem das coisas. Nesta acepção, as mulheres e a vida doméstica simbolizam a natureza, enquanto os homens representam a razão, o mundo da cultura e a vida pública. Reproduz-se a “ideologia da natureza” que cimenta as relações sociais de sexo e raça (GUILLAUMIN, 1978). Se a ideologia teórica liberal não chega a, e nem pode, reivindicar o monopólio masculino da vida pública, ela naturaliza a separação entre público e privado. As mulheres, na realidade, *“nunca estiveram completamente excluídas da vida pública, mas a forma como são incluídas está baseada, tão firmemente quanto sua posição na esfera doméstica, em crenças e práticas patriarcais”* (PATEMAN, 1996, p.71).

Neste sentido e partindo deste pressuposto mais geral, importa olhar para o engajamento militante das mulheres, visando, pois, conhecer as lógicas pelas quais as hierarquias e as desigualdades sociais impregnam também as organizações (FILLIEULE et al, 2007). Segundo Roux et al (2005, p.9), compreender as “lógicas patriarcais do militantismo” significa entender *“o gênero, por sua vez, como um sistema político que organiza as relações de dominação e como um processo em que os e as militantes conduzem suas práticas, mobilizações e projetos políticos”* (tradução livre).

Ao analisar o engajamento de mulheres militantes no sindicalismo no Brasil, nota-se que se reproduzem relações desiguais. Militantes do sexo feminino se inserem nas diretorias das entidades sindicais em menor proporção que os militantes do sexo masculino, mesmo quando representam categorias profissionais e setores de atividade predominantemente femininos. A proporção de militantes do sexo feminino que é, total ou parcialmente, licenciada para desenvolver o trabalho militante é menor que militantes do sexo masculino. Quando tomado o número de horas dedicadas ao trabalho militante, em geral o que se conclui é que, enquanto 3 a cada 4 militantes do sexo masculino se dedicam em tempo integral à militância, tempo que caracteriza afastamento do trabalho e contrapartida remuneratória, apenas 1 a cada 4 militantes do sexo feminino se dedica por tempo integral à tarefa de militância. Militantes do sexo feminino são também minoria nos congressos sindicais.

O modo como militantes se engajam nas direções sindicais – as condições materiais concretas para o desenvolvimento do trabalho sindical - certamente impacta em suas práticas, orientações e, inclusive, nas eventuais conquistas. A menor proporção de mulheres em direções sindicais e, dentro delas, daquelas licenciadas, total ou parcialmente, para o exercício do mandato sindical, bem como o menor tempo dedicado por elas ao militância implicam no conteúdo do que é reivindicado e negociado (que cláusulas priorizar, manter ou renunciar; que cláusulas radicalizar). É o que tem revelado pesquisas que analisam os processos de negociação sindical (FERREIRA, 2010; ARAÚJO, CARTONI e JUSTO, 2001).

Ferreira (2010) mostra que, quando pressionadas por conjunturas de crise, lideranças, majoritariamente do sexo masculino, tendem a assumir um sindicalismo propositivo, de acomodação, deixando em segundo plano reivindicações e demandas das mulheres, mesmo quando são fruto de intenso e longo trabalho de convencimento de seus colegas militantes. Ao analisar as Plenárias e Congressos Nacionais da CUT (CONCUTs), a autora identifica a progressiva inclusão de reivindicações relativas aos direitos da maternidade e paternidade (creches, licenças, auxílios), à divisão de responsabilidade pelo trabalho doméstico entre homens e mulheres, aos direitos reprodutivos, à luta contra o assédio sexual e contra o controle sobre os corpos das trabalhadoras (controle do uso de banheiros, revistas) e à luta por igualdade de oportunidades de acesso à ascensão e capacitação profissional. Desses congressos também emergiram propostas de mecanismos de combate à violência e à discriminação no trabalho e no movimento sindical, além de propostas de inclusão da temática de gênero em campanhas de sindicalização e cursos de formação, de adaptação dos horários das atividades sindicais em função das necessidades das trabalhadoras e de realização de eventos com creches.

Em seus estudos Ferreira (2010) mostra que as comissões de mulheres de três sindicatos filiados à CUT (Sindicatos dos Metalúrgicos do ABC, Químicos e Plásticos de São Paulo e Empregados em Estabelecimentos Bancários de São Paulo) foram ativas na denúncia de discriminação, atos de violência sexual dentro e fora do trabalho e na luta pela ampliação da licença maternidade, auxílio creche e estabilidade durante o período de gestação. Não

obstante o avanço programático, os Sindicatos de Químicos de São Paulo e Metalúrgicos do ABC tenderam a priorizar, nos anos de 1990 e em pleno cenário de reestruturação produtiva, a luta pela preservação do emprego e de direitos trabalhistas que se encontravam ameaçados, comprometendo assim a implementação de resoluções e propostas acumuladas pelas Comissões de Mulheres. A exceção foram os (as) bancários (as) de São Paulo cujo engajamento de mulheres na direção do Sindicato, bem como o perfil político partidário de muitas delas, acabou levando à obtenção de acordos que incorporavam reivindicações específicas.

Pinassi (2009) ressalta que as mulheres do MST passam a demandar igualdade substantiva e reconhecimento de seu papel no interior do movimento, quando percebem que o engajamento na luta coletiva tendia a arrefecer com a conquista da terra e a formação dos assentamentos. Com a conquista da terra, as relações desiguais de sexo tendiam a se recompor nos antigos moldes patriarcais. Se a ocupação colocava lado a lado homens e mulheres nas mesmas trincheiras, o cotidiano dos assentamentos reproduzia as relações de dominação e exploração do trabalho doméstico. Gonçalves (2009) também captou a persistência de relações desiguais de sexo no MST. O engajamento de mulheres do MST pode, na análise da autora, ser apreendido em três distintos momentos: durante a ocupação, quando estão na linha de frente dos confrontos armados enfrentando o aparato repressivo estatal ou forças paramilitares; durante o acampamento, quando se experimenta maior igualdade entre os sexos, apesar das constantes e violentas investidas de jagunços; e durante o assentamento, quando percebem um recuo de seu envolvimento político em função das obrigações domésticas. Se, no primeiro momento, a dimensão classista da luta pela terra leva as mulheres à linha de frente, nos assentamentos tende a recair sobre elas o fardo das tarefas domésticas, reduzindo o espaço de atuação delas.

As análises de Ferreira (2005), Pinassi (2009) e Gonçalves (2009) indicam que o engajamento das mulheres oscila conforme a dinâmica ofensiva e defensiva dos movimentos. A mudança de patamar do engajamento das mulheres no movimento sindical, quando são conduzidas campanhas de sindicalização de trabalhadoras para reduzir a queda no número total de filiados, e na linha de frente do

movimento de luta pela terra, quando a ocupação é iminente e todas as energias se tornam necessárias, sugere a instrumentalização das mulheres para apoiar e reforçar *a luta dos homens*. Souza-Lobo (1991) já havia observado, ao analisar o Primeiro Congresso das operárias da metalurgia de São Bernardo, ocorrido em 1978, que a diretoria do Sindicato organiza o Congresso sem que dela participasse uma única mulher. Ademais, ao conclamar as mulheres à participação no evento, a diretoria sindical difunde posições ambíguas acerca do emprego de mulheres no trabalho noturno, que significaria “*enviar as mulheres à fábrica e os homens ao lar, numa incrível inversão de papéis*”. Evoca-se, ademais, a necessidade “*de integrar as mulheres às lutas sindicais de toda a categoria a fim de reforçar a luta dos homens*” (SOUZA-LOBO, 1991, p.35; grifos nossos). As mulheres até poderiam galgar maior espaço no movimento sindical, desde que não fosse para conduzir a sua própria luta. Dito de outro modo, desde que não fossem feministas.

O modo instrumental e subordinado do engajamento militante das mulheres por seus companheiros sindicais remete também ao conceito de *sexage*, forjado por Guilhaumin (1978, p. 21), para quem a apropriação material, privada e coletiva, da força de trabalho, do corpo e da vida das mulheres as subtrai da condição de sujeito autônomo, reduzindo-as ao estado de “coisas”.

Se o engajamento de mulheres militantes está limitada, neste sentido, a determinadas práticas e condições materiais do trabalho sindical, há também uma relação entre engajamento político e condições familiares dos (as) militantes, que mostra a funcional relação entre vida privada e vida pública, desmistificada pela crítica à ideologia das esferas separadas.

Em todas os surveys que realizamos em congressos sindicais o engajamento varia segundo o sexo e o estado civil. Enquanto aproximadamente 1/3 de militantes do sexo feminino não é casada, 2/3 dos militantes do sexo masculino são casados. O casamento parece ser, da perspectiva do sexo masculino, condição material para a militância deles, enquanto da perspectiva do sexo feminino a condição material para a militância não é o casamento, mas estarem solteiras, viúvas e divorciadas. Mais precisamente, relações conjugais estáveis (casamento ou união estável) liberam militantes do sexo

masculino para a vida política mas constroem ou mesmo impedem o engajamento de militantes do sexo feminino.

Pesquisa conduzida por Le Quentrec e Cettolo (2011) para a CGT Francesa mostra que as mulheres são proporcionalmente mais numerosas que os homens entre congressistas investigados (as) que encontram maiores dificuldades para compatibilizar engajamento e vida conjugal. Curiosamente, quando interrogados (as) sobre os efeitos do engajamento na vida conjugal, a incidência de respostas positivas é mais frequente entre homens. Le Quentrec e Cettolo levantam a hipótese que, para evitar conflitos conjugais, militantes do sexo feminino estariam mais preocupadas do que seus colegas “que seu compromisso não invada o território conjugal” (2011, p. 80). Indagadas se são apoiadas por seus companheiros, a maioria das entrevistadas (54,5%) enfrenta atitudes de forte oposição, reticência e reserva. Se é verdade que os companheiros conjugais não chegam a pedir que suas companheiras renunciem ao engajamento, eles colocam toda sorte de dificuldades e “chantagens” em relação ao casamento ou ao cuidado com os filhos: “*Les conjoints prennent cette dynamique à contre-pied, font valoir leurs prérogatives de mari, fustigent les absences de leur compagne et l'appellent à réinvestir un territoire conjugal jugé déserté. Cette posture peut cohabiter avec un soutien de façade*” (QUENTREC e CETTOLO, 2011, p. 81).

Concordando com a feminista materialista francesa, Collette Guillomin (1978), o casamento constitui um contrato ilimitado e não remunerado de apropriação privada do corpo da mulher pelo homem (do esposo pela esposa), tornando-se objetivamente reduzidas as possibilidades de utilização do tempo para alguma atividade política. Embora as fronteiras tenham sido ultrapassadas, as formas de engajamento das mulheres militantes permanecem marcadas pelo “contrato de casamento”, que supõe a primazia do doméstico sobre o público – primeiro cuidar do marido, dos (as) filhos (as) e de todas as demais pessoas da família, depois do trabalho e da política.

Visando discutir as formas de engajamento de mulheres militantes<sup>4</sup>, parte-se de pesquisas realizadas em congressos sindicais

---

<sup>4</sup> Militantes membros de diretoria são, nestas pesquisas, eleitos em suas entidades de base. Militantes de base são filiados às entidades mas não compõem a diretoria eleita.

(TROPIA et al, 2014; GALVAO e TROPIA, 2014; GALVAO, MARCELINO, TROPIA, 2015; GALVAO, TROPIA, 2017).

Encontros e congressos sindicais constituem privilegiados espaços de investigação das orientações, concepções e práticas sindicais, na medida em que condensam e cristalizam múltiplas dimensões da vida de uma organização. Nestes espaços, propostas são formuladas, análises de conjuntura, debates de ideias, exposição de diferentes táticas e estratégias são expostas e disputadas. Não são a única forma de observar a definição de estratégias, a expressão de disputas, a socialização de militantes, a consolidação de uma identidade coletiva, mas constituem um espaço privilegiado para apreender esses aspectos (BÉROUD, PERNOT, 2012).

A partir de *surveys* realizados em quatro congressos da CSP Conlutas, bem como do 30º. Congresso do ANDES<sup>5</sup>, nosso objetivo é evidenciar as desiguais formas pelas quais ocorre o engajamento sindical de mulheres militantes.

## **II. Mulheres militantes em congressos sindicais**

O ingresso crescente de mulheres no mercado de trabalho brasileiro a partir dos anos de 1970, segundo Neves (2013), ocorreu sob a forma de uma “inserção excluída”, posto que ocupavam funções menos qualificadas e com menor oportunidade de mobilidade ocupacional. Não obstante, foi o crescente incremento no mercado de trabalho que, estruturalmente, impulsionou o ativismo feminino nas lutas e entidades sindicais. Nas pautas sindicais começaria a surgir reivindicações por creche, ampliação do direito à licença maternidade, contra formas de discriminação, despotismo, violência e equivalência salarial. Até aproximadamente os anos de 1950, o movimento sindical prioriza reivindicações importantes para o conjunto da classe trabalhadora “mas a creche não estava na pauta de direitos reclamados” (TELES, 2015, p. 22).

Por ocasião do Primeiro Congresso das Operárias Metalúrgicas em São Bernardo, em 1978, as mulheres participantes discutem, entre

---

<sup>5</sup> Todas estas pesquisas são coletivas e desenvolvidas por equipes nacionais. A Pesquisa com militantes do ANDES foi realizada em 2011, durante o 30º. Congresso Nacional do ANDES-SN, ocorrido em Uberlândia. As pesquisas com a CSP Conlutas foram realizadas em 2008, 2012, 2015 e 2017.

outros temas, a proposta de abolição do trabalho noturno, de creche no local de trabalho, o assédio das chefias, bem como a discriminação salarial (SOUZA-LOBO, 1991). A experiência organizativa e participativa das metalúrgicas se espalha para outros sindicatos, setores de atividade e regiões e se insere, por sua vez, em um movimento mais amplo e heterogêneo em torno da redemocratização e do próprio feminismo.

A criação de *comissões de mulheres* e de *departamentos femininos* nas estruturas de sindicatos e centrais sindicais, a exemplo da CUT, constitui iniciativa importante de organização e politização das mulheres e, principalmente, de inserção de suas demandas nas pautas de negociação, luta que expressava ao mesmo tempo a persistência de práticas discriminatórias existentes no cotidiano sindical e do trabalho. Não obstante as ambiguidades existentes, o engajamento das mulheres militantes expressa o enfrentamento de questões intrinsecamente vinculadas às condições materiais e concretas de sua exploração e opressão no trabalho.

No período compreendido entre a década de 1980 e os primeiros anos de 1990 amplia-se o debate sobre relações entre os sexos, a inclusão de demandas das trabalhadoras na agenda sindical e a abertura de espaços para mulheres em instâncias decisórias dos sindicatos, suscitando novos estudos em torno do tema do ativismo e do lugar das mulheres no movimento sindical (ARAÚJO e FERREIRA, 1998; FERREIRA, 2005, GONÇALVES, 2009; NOGUEIRA, 2011; DELGADO, 1996).

Os sindicatos são pressionados a assumir um papel fundamental no enfrentamento de distintas formas de exploração e opressão nas fábricas, muito embora - advirta Souza-Lobo (1991) - houvesse uma tendência a se reduzir o amplo leque de reivindicações, demandadas pelas mulheres em congressos ou ao longo de suas lutas, à questão da maternidade. Em 2007, a Secretaria da Mulher da Conferência Nacional das Mulheres Metalúrgica define a creche como a pauta mais discutida, *“uma luta de todos, mulheres e homens, mães e pais, responsáveis pelas crianças pequenas, buscando criar mecanismos que garantissem o direito à educação da pequena infância operária”* (SCHIFINO, 2015, P.66).

Sob pressão das trabalhadoras, o debate em torno da necessária ampliação da participação das mulheres nos espaços decisórios

ganha importância nos sindicatos cutistas (DELGADO, 1996), resultando na aprovação, em 1993, de uma política de cotas que instituiu, inicialmente, 30% dos cargos de direção dos sindicatos para as mulheres<sup>6</sup>. Em 2014, o Congresso da CUT definiu que, a partir de 2015, 50% dos cargos de direção dos sindicatos deveriam ser preenchidos por mulheres.

Os espaços sindicais se abrem e se ampliam sob pressão para a adoção de uma política de cotas, mas é importante salientar que uma política de cotas, justificada em nome da equidade, não abole as relações desiguais de sexo. A implementação de cotas é funcional à luta das mulheres no sentido de explicitar contradições, expor nos espaços decisórios suas demandas e construir os feminismos, mas há limites estruturais que não podem ser ocultados.

No Brasil, as mulheres continuam sendo minoria nos sindicatos e não estão proporcionalmente presentes nas posições de poder e decisão como presidência, secretaria geral e tesouraria (LEONE e TEIXEIRA, 2010). Pesquisas apontam, por sua vez, que ainda estão sub-representadas nos congressos sindicais (NEVES, 1999; FERREIRA, 2005; LEONE e TEIXEIRA, 2010).

Na França, ainda que mulheres constituam metade da PEA francesa, elas são minoritárias nas instâncias decisórias das organizações sindicais e na maior parte das instâncias representativas (LE QUENTREC, CETTOLO, 2011).

Le Quentrec (2009) afirma que as mulheres representavam 28% do total de filiados à CGT, 44,2% à CFDT, 45% à CGT-FO, 40% à CFTC, 18,5% à CFE-CGC e aproximadamente 33% ao SUD – *Solidaire*. O desengajamento das mulheres se expressa de várias formas: na menor proporção delas entre filiados sindicais, na sub-representação delas em postos decisórios ou ainda quando considerada a distribuição de cargos por sexo. Quanto mais alta a posição na hierarquia sindical menor o percentual de mulheres. A rigor, o desengajamento das mulheres começa a se manifestar nos próprios nos locais de trabalho onde, mesmo correspondendo à maioria entre filiados, são insuficientemente indicadas a concorrer aos cargos de

---

<sup>6</sup> Inicialmente organizadas em torno do Núcleo temático de Gênero, responsável por pensar a política nacional de formação da CUT, as mulheres conseguem em 1997 criar a Comissão Nacional sobre a Mulher Trabalhadora da CUT, que, em 2003, se transformaria na Secretaria Nacional sobre a Mulher Trabalhadora, SNMT/CUT.

representantes ou de delegadas sindicais e, menos ainda, eleitas. Segundo Le Quentrec (2009, p.6),

“Concernant les délégués du personnel, leur proportion progresse peu, de 26 à 28% entre 1985 et 1994 (DARES, 1994). Quant aux postes de délégué syndical, doté d’un réel pouvoir de négociation, les femmes y accèdent rarement avec une part de 21% (Hege, 2001). Elles sont quasiment absentes des CE [Comité d’entreprise] centraux d’entreprises et DS [Délégué syndical] centraux. Elles cumulent moins les mandats syndicaux internes et externes que les hommes. Dans les Conseils de Prud’hommes, leur place a progressé de 18,5 % en 1997 à 24,3% en 2002. Mais dans toutes les sections, l’écart entre la part des femmes parmi l’électorat et parmi les candidatures est globalement de 20 % (Contrepois, 2006)”.

Nas pesquisas que conduzimos, as mulheres também permanecem majoritariamente subrepresentados em congressos sindicais<sup>7</sup>. Vejamos alguns dados.

No Congresso do ANDES-SN, realizado em 2011 em Uberlândia, do total de delegados (as) pesquisados (as), 32,6% são mulheres e 66,9% homens (0,6% não responderam), ainda que 45% dos (as) docentes nas Instituições de Ensino Superior no Brasil sejam do sexo feminino, segundo dados do Censo Superior do INEP (2010).

Do total de delegadas do sexo feminino presentes ao 30º Congresso, 37,9% não fazem parte da Diretoria das entidades sindicais, constituindo o que na linguagem nativa se entende como “delegadas de base”. Do total de delegados do sexo masculino, o percentual dos que não fazem parte da diretoria é de 40,3%.

Comparando-se, então, delegadas do sexo feminino aos seus colegas do sexo masculino, nota-se que, embora sejam minoria no congresso e minoria entre delegados (as) que fazem parte das diretorias sindicais – cerca de 1/3 do total dos (as) participantes -, a proporção de mulheres atuantes nas diretorias das Associações docentes é superior (60,3%) ao de delegados do sexo masculino (53,1%). Ou seja, as mulheres são minoria no congresso estudado mas

---

<sup>7</sup> O 30º. Congresso Nacional do ANDES-SN realizou-se em Uberlândia, cidade de Minas Gerais. O tema do Congresso foi “Universidade Pública – Trabalho Acadêmico e Crítica Social”. Estiveram presentes 292 delegados e 41 observadores, representando docentes de 61 Seções Sindicais.

quando participam o fazem mais na condição de membros da diretoria do que seus colegas do sexo masculino.

Tomemos agora apenas delegados (as) participantes do Congresso do ANDES que são membros da diretoria em suas entidades de base. Nota-se que 33,6% são do sexo feminino e 66,4% do masculino, proporção que se reproduz a patamares ainda mais baixos noutras entidades sindicais. Borges (2017) analisa a composição por sexo das diretorias executivas nacionais da CUT, eleitas nos congressos da central. Embora desde 1993 tenha sido aprovada a recomendação de adoção de cota mínima de 30% e máxima de 70% de cada sexo, a proporção de mulheres oscilou negativamente nos anos 2000. Em 2003, 35,5% da direção executiva nacional da CUT era composta por mulheres. Em 2006, no 9º. CONCUR, houve uma redução no percentual de mulheres, alcançando 28,1% - abaixo do mínimo recomendado. O mesmo ocorreu no Congresso seguinte, em 2009, quando alcançaram 29,6% dos cargos na diretoria executiva nacional. Em 2012, no 11º. CONCUR, o percentual de mulheres eleitas para a direção executiva nacional permanece no patamar de 29%, abaixo do recomendado e, ainda mais, distante da paridade que seria uma das conquistas daquele Congresso.

Em relação à participação de delegados (as) por sexo nas diretorias das Associações Docentes (ADs), observou-se maior proporção de delegados do sexo masculino em cargos mais altos. Do total de delegadas do sexo feminino participantes de diretorias sindicais, 30,6% ocupam cargos de presidenta e vice presidenta, enquanto entre delegados do sexo masculino este percentual é de 33,8%. A proporção de delegados do sexo masculino que ocupam cargo como tesoureiro é mais de duas vezes a de delegadas (do total de delegados do sexo masculino 19,7% são tesoureiros, contra 8,3% que são tesoureiras), disparidade que pode ter relação com certa construção social sobre as relações sociais de sexo que vincula o masculino a carreiras técnicas e ao raciocínio lógico.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> O 38º Congresso do ANDES-SN, realizado em 2019, aprovou a paridade de gênero para a diretoria do Sindicato Nacional, de tal modo que no mínimo seis mulheres deverão ocupar os 11 cargos nacionais da presidência, secretaria e tesouraria. Metade dos 72 cargos das direções regionais deverá ser ocupado também por mulheres. Também deverá haver no mínimo 50% de mulheres em todas e em cada uma das vice-presidências regionais (1ª e 2ª vice-presidências regionais).

A proporção entre homens e mulheres se inverte para os cargos de secretário (a) geral. Enquanto 4,2% dos homens que compõem diretorias sindicais ocupam a função de secretário (a) geral, 13,9% das delegadas exercem esta função. Dito de outro modo, do total de delegados (as) ocupantes do cargo de secretário (a) geral, 37,5% são do sexo masculino enquanto 62,5% do feminino. Quais seriam as razões para esta inversão na proporção de homens e mulheres que ocupam cargos de secretário (a) geral nas entidades filiadas ao ANDES?

Esta disparidade pode estar relacionada à divisão sexual do trabalho que vincula as habilidades de secretária ao doméstico e, este, ao *feminino*. Ademais, o cargo de secretário (a) sindical, muito embora disponha de menor poder decisório relativamente à presidência e vice-presidência, demandaria maior sobrecarga de trabalho. A crítica à sexualização das ocupações problematiza a construção social em torno das profissões e ocupações eminentemente femininas, como aquelas inseridas no setor de serviços e voltadas ao “care”, ao cuidado com pessoas e instituições. Josiane Pinto, por exemplo, discute os paralelos entre o trabalho doméstico e o trabalho das secretárias executivas, cujo “*métier*” acaba valorizando talentos pessoais, tais como beleza, simpatia, diplomacia, discrição e docilidade (PINTO, 1990; 2000), em detrimento da posse de diploma e de habilidades como destreza e domínio de línguas estrangeiras. Ou seja, há uma valorização das qualidades pessoais e não da qualificação, como discute Kergoat (2002) acerca de profissões feminizadas. Ademais, o trabalho das secretárias executivas está, tal como no serviço doméstico, envolvido em tarefas *invisíveis*, tarefas percebidas apenas quando “deixam de ser executadas” mas que “*raramente [são] computadas para fins de pagamento ou promoção*” (SOARES, 1990).

Entre mulheres que compõem as diretorias das Associações Docentes, 69,7% têm até 3 anos de diretoria, enquanto entre dirigentes do sexo masculino este percentual é de 63%. Entre as dirigentes sindicais do sexo masculino, 37,1% têm mais de 3 anos de diretoria, enquanto entre dirigentes do sexo feminino este percentual é de 30,2%. Além de maioria, os homens são mais longevos no ativismo sindical. Chama atenção, não obstante, a disparidade das condições de engajamento sindical. Do total de membros da diretoria

liberados em tempo integral, 62,5% são do sexo masculino e 37,5% do feminino. Em tempo parcial, o percentual de delegados do sexo masculino é ainda maior: 88,9%.

Nas pesquisas realizadas durante os congressos sindicais da CSP-Conlutas em 2008, 2012, 2015 e 2017, a presença de mulheres militantes é também minoritária, embora superior ao percentual identificado na pesquisa realizada no 30º. Congresso do ANDES. No Congresso de 2008, ainda quando se chamava Conlutas, 35,4% do total dos (as) participantes é do sexo feminino; em 2012, as mulheres representam 37,4%, enquanto em 2015 e 2017 o percentual chega a 39,6% e 39,1% respectivamente. Há um crescimento no percentual de mulheres militantes nos Congressos de 2008 a 2017, embora, como veremos abaixo, de forma desigual entre direção e base e na forma de engajamento.

Primeira organização oriunda do processo de cisão da CUT ocorrido no governo Lula (GALVÃO, MARCELINO, TROPIA, 2015), a CSP Conlutas apresenta a peculiaridade de agregar em seu interior tanto sindicatos quanto movimentos populares<sup>9</sup>. O movimento sindical é o movimento que concentra a maioria dos militantes pesquisados (as) nos quatro congressos. No Congresso de 2015, por exemplo, 89,5% do total dos (as) militantes pesquisados (as) representavam entidades sindicais, que distribuídos (as) por sexo apresentam a seguinte proporção. Do total de militantes do sexo feminino, 86,1% são representantes de entidades sindicais, 12,9% de movimentos sociais e 1% do movimento estudantil.

Vale também refletir sobre a distribuição dos (as) militantes por sexo, em cada um dos movimentos. No Congresso de 2008, as mulheres representavam 47,2% do total de delegados (as) dos

---

<sup>9</sup> Criada em março de 2004, no Encontro Sindical Nacional ocorrido em Luziânia-GO, a então Coordenação Nacional de Lutas resulta do esforço organizativo de algumas correntes que, até então, integravam a CUT: o *Movimento por uma Tendência Socialista* (MTS), vinculado ao Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU), e algumas correntes do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), entre elas o *Movimento de Esquerda Socialista/MES*, o *Movimento Avançando Sindical/MAS* e o *Movimento Terra, Trabalho e Liberdade/MTL*. A cisão com a CUT foi provocada pelo descontentamento destas correntes com a posição acrítica e passiva assumida pela central frente às reformas implementadas pelo governo Lula desde os seus primeiros meses de governo, por um lado, e pelo posicionamento favorável da central aos organismos tripartides, de outro (GALVÃO, MARCELINO, TROPIA, 2015).

movimentos sociais e 29,1% do movimento sindical. Em 2012, as mulheres são 46,2% do total de delegados (as) do movimento social, 51,7% do movimento estudantil e 35,7% do movimento sindical. Em 2015, as mulheres alcançam 53,4% dos (as) delegados (as) de movimentos sociais, 42,9% do movimento estudantil e 38,1% do movimento sindical. No Congresso de 2017, as mulheres correspondem a 47,8% dos (as) delegados (as) dos movimentos sociais, a 57,9% do movimento estudantil e a 36,9% do sindical. A presença de mulheres nos congressos da CSP Conlutas deve-se, portanto, à ativa participação delas no sindicalismo, mas elas são maioria apenas entre delegados (as) do movimento estudantil.

As condições de engajamento de homens e mulheres nas entidades sindicais também é muito desigual e desproporcional. É isso que nossas pesquisas nos quatro Congressos da CSP Conlutas demonstram.

No primeiro congresso pesquisado, em 2008, a cada 4 delegados (as) que faziam parte da diretoria de suas entidades 1 é do sexo feminino e 3 do masculino (em termos percentuais, 24,2% e 75,8% respectivamente). Entre delegados (as) de base, a proporção é: 43,8% são do sexo feminino e 56,3% do masculino. Em 2008, a cada 4 delegados (as) liberados integralmente para realização do trabalho sindical 1 é do sexo feminino e 3 do masculino. Dentre os (as) delegados (as) liberados (as) parcialmente, o percentual de mulheres é ainda mais baixo: 11,8%.

Em 2017, continua desproporcional a relação entre homens e mulheres militantes que fazem parte da diretoria das entidades sindicais: aproximadamente 1 a cada 3 militantes que fazem parte da diretoria sindical em sua entidade é do sexo feminino contra 2/3 do sexo masculino. As mulheres militantes da CSP Conlutas também são minoria (40%) entre delegados (as) que recebem apoio financeiro para atuar em suas entidades. A cada 5 delegados (as) que recebem remuneração apenas 2 são mulheres.

As formas de engajamento das mulheres militantes depende das condições materiais, da liberação do trabalho, da inserção em cargos decisórios nas diretorias, entre outros fatores. São condições internas e equidistantes do que poder-se-ia chamar de paridade, equidade ou igualdade. Além disso, condições externas ao trabalho sindical, como as relações conjugais e a maternidade, também constroem e

impelem as mulheres. No Congresso de 2008, 71,5% do total das mulheres militantes são solteiras, divorciadas e viúvas, enquanto 50,8% do total de homens militantes são casados. No Congresso de 2017, portanto passados nove anos, 66,1% do total de mulheres militantes são solteiras, divorciadas e viúvas e 60,3% dos homens militantes são casados ou vivem relações conjugais estáveis. Estes dados sugerem, parafraseando Loiseau (1996), que o engajamento de mulheres militantes pressupõe uma espécie de “celibato”.

Os dados recolhidos em nossas pesquisas junto à CSP Conlutas revelam que o casamento ou a relação conjugal estável não é um impedimento para o engajamento militante. Entretanto, se, da perspectiva do homem militante, o casamento ou a relação conjugal estável aparece como um condicionante, da perspectiva da mulher militante constitui fator restritivo ao seu engajamento. As entrevistas que conduzimos em diversas pesquisas com mulheres militantes revelam as dificuldades de manterem relações conjugais estáveis quando decidem emancipar-se politicamente e se engajar na luta sindical.

### **III. Conclusão**

Buscou-se abordar a atuação de mulheres em entidades sindicais e movimentos sociais em aproximação com a sociologia do engajamento militante, campo de pesquisa relativamente inexplorado no Brasil. Procurou-se analisar as condições de engajamento de mulheres militantes a partir de pesquisas conduzidas em congressos sindicais.

Embora seja igualmente interessante compreender o ativismo a partir das trajetórias dos (as) militantes, neste texto analisamos o engajamento militante a partir das condições sociais e organizacionais que forjam as práticas e orientações de militantes sindicais, exigidas e formuladas em meio a conflitos cotidianos (capital e trabalho, servidores e administradores públicos, entre grupos de oposição sindical), tais como: situações de dominação e opressão, de casos de demissão, desrespeito a direitos trabalhistas e sindicais, de luta por melhores salários e recuperação de perdas salariais, ou seja dimensões objetivas que afetam a vida dos e das trabalhadores/as. Compõem, em geral, as tarefas de militantes: ouvir

os trabalhadores e mobilizá-los, realizar análises permanentes sobre as situações de trabalho e o contexto das organizações, preparar, defender e acompanhar os processos trabalhistas, participar de “mesas de negociação” nas empresas ou no seio dos sindicatos (ou centrais), acompanhar processos jurídicos individuais e coletivos, manter-se informado e em permanente formação, participando de congressos, encontros, debates promovidos pelas organizações sindicais, reagir de forma rápida e eficiente diante das situações de conflito trabalhista vividas no cotidiano, bem como nas campanhas salariais, protestos, greves.

O fato das mulheres terem ultrapassado as rígidas e difíceis barreiras rumo ao ativismo político e sindical não deve nublar a persistência de desigualdades no acesso e no modo como se engajam, relativamente aos homens, no sindicalismo. As mulheres são 3 vezes menos sindicalizadas que os homens na França. No Brasil, no período 2012-2016 houve queda na taxa de sindicalização de homens e mulheres (IBGE, 2017). Em 2012, 15,3% dos homens e 11,9% das mulheres eram sindicalizados, enquanto em 2016 o percentual de homens sindicalizados caiu para 13,1% e o de mulheres para 11,2%.

Ao analisar o engajamento de mulheres militantes no Brasil, nota-se que se reproduzem relações desiguais. Nossas pesquisas revelam que militantes do sexo feminino se inserem nas diretorias das entidades sindicais em menor proporção que os militantes do sexo masculino, mesmo quando representam categorias profissionais e setores de atividade predominantemente femininos. A proporção de militantes do sexo feminino que é licenciada, total ou parcialmente, para desenvolver o trabalho militante é sempre menor que militantes do sexo masculino. Quando tomado o número de horas dedicadas ao trabalho militante, conclui-se que a cada 4 militantes que se dedicam em tempo integral à tarefa militante 3 são do sexo masculino e 1 do feminino. Também por estas razões, militantes do sexo feminino são minoria nos congressos sindicais.

Embora o assalariamento e o questionamento das condições de exploração no trabalho e na sociedade sejam potenciais gatilhos ao militância - junto a outros fatores de natureza objetiva e subjetiva -, não se pode deixar de arguir e questionar a persistência de condições de engajamento sindical desiguais, condições que tornam

ainda mais difíceis o fardo das mulheres que buscam conciliar as dimensões sociais da vida pessoal, profissional e política.

## Referências

ARAUJO, Ângela Maria Carneiro; CARTONI, Daniela Maria; JUSTO, Carolina Raquel D. Mello. Reestruturação produtiva e negociação coletiva nos anos 90. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.16, n. 45, Fevereiro de 2001, p. 85-112.

BARBOSA, Allan Claudius Queiroz. O dirigente sindical: companheiro ou patrão? Uma Análise em Sindicatos de Minas Gerais. *Anpad*, 1999. Disponível em: < <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad1999-rh-01.pdf>>. Acesso em 10/07/2019.

BÉROUD, Sophie; PERNOT, Jean-Marie. Usages différenciés de la forme congrès: un regard comparé sur la CGT, la CFDT, FO et Solidaires. *Journée d'étude du RT 18 ( Relations Professionnelles »)* de l'Association Française de Sociologie – Les organisations syndicales au prisme de leurs congrès - 26 mars 2012. Disponível em : < <https://journals.openedition.org/socio-logos/3056>>. Acessado em 10/07/2019.

BORGES, Priscila Moreira. Mulheres e sindicalismo: as relações de desigualdade nos sindicatos. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (*Anais Eletrônicos*), Florianópolis, 2017. Disponível em:< [http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499460664\\_ARQUIVO\\_PRISCI LABORGES-MulhereseSindicalismo-VersaoFinal.pdf](http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499460664_ARQUIVO_PRISCI%20LABORGES-MulhereseSindicalismo-VersaoFinal.pdf) >. Acesso em 01/07/2019.

BRASIL. INEP. *Censo da Educação Superior 2010*. Brasília, INEP.

CHAPPE, Vincent-Arnaud; GUILLAUME, Cécile; POCHIC, Sophie. Les dispositifs négociés de sécurisation des parcours militants : reconnaissance ou invisibilisation des discriminations syndicales ? Communication aux XIVème *Journées Internationales de Sociologie du Travail* – Université de Lille 1, juin 2014.

COLOMBIA: EL PAÍS MÁS PELIGROSO PARA SER SINDICALISTA. BBC-News. Disponível em: <[https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/05/130430\\_colombia\\_sindicalismo\\_peligros\\_aw](https://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/05/130430_colombia_sindicalismo_peligros_aw)>, Maio de 2013. Consultado em: 7/7/2019.

CULTIAUX, John. *L'invisible travail d'organisation militant*. Lille, 14èmes Journées internationales de sociologie du travail - JIST, Juin 2014. Disponível em: <https://orchisaf.wordpress.com/2014/06/01/participation-dorchis-aux-14emes-journees-internationales-de-sociologie-du-travail-jist-lille/>. Acessado em 15/08/2015.

CULTIAUX, John; Vendramin, Patricia. *Militer au quotidien*. Regard prospectif sur le travail syndical de terrain. Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain, 2011.

DUJARIER, Marie-Anne. La division du travail d'organisation dans les services, *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, n. 1, 2006, p. 129-136.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura*. São Paulo, Cortez Editora, 1999.

FERREIRA, Verônica. *Sindicatos: Espaços para a Atuação das Mulheres? Um Estudo sobre a Participação das Mulheres em Sindicatos Filiados à Central Única dos Trabalhadores num Cenário de Reestruturação Produtiva (1986 -1999)*”. Dissertação de Mestrado, IFCH- UNICAMP, 2005.

FERREIRA, Verônica. Gênero, Sindicalismo e Poder nos Anos 90: Analisando os Impasses da Participação das Mulheres em Sindicatos Filiados à Central Única dos Trabalhadores num Cenário de Reestruturação Produtiva”. *Anais do VII Seminário do Trabalho*, Unesp, 2010, Marília - SP.

FERREIRA, Jorgetânia. Tenho depressão, quem não?.. *Mídia Ninja*, 04/07/2019. Disponível em: < <http://midianinja.org/jorgetaniaferreira/tenho-depressao-quem-nao/>>. Acessado em 04/07/2019.

GALVÃO, Andréia; TROPIA, Patrícia Vieira. A CSP-CONLUTAS em perspectiva. Roberto Vêras de Oliveira e outros (orgs). *O sindicalismo na era Lula: paradoxos, perspectivas e olhares*. Belo Horizonte, Fino Traço, 2014, p. 115-148.

GALVÃO, Andréia; TROPIA, Patrícia Vieira. *Relatório Pesquisa 20. Congresso CSP – Conlutas*, 2015.

GALVAO, Andréia; MARCELINO; Paula. TROPIA, Patrícia Vieira. *As bases sociais das novas centrais sindicais brasileiras*. Curitiba, Appris, 2015.

GONÇALVES, Renata. (Re)politizando o conceito de gênero: a participação política das mulheres no MST, *Mediações*, v.14, n.2, 2009, p. 198-216. Disponível em:< <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/4514/3800>>. Acesso em 02/03/2019.

GONÇALVES, Renata. Dinâmica sexista do capital. *Lutas Sociais*, v. 9, 2010. Disponível em: < [http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v9\\_artigo\\_renata.pdf](http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v9_artigo_renata.pdf)>. Acesso em 02/03/2019.

GUILLAUMIN, Collete. Pratique du pouvoir et idée de Nature (1) L'appropriation des femmes. *Questions Féministes*, N.2 , Février 1978, p. 5-30. Disponível em: < <https://www.feministes-radicales.org/wp-content/uploads/2010/11/Colette-Guillaumin-Pratique-du-pouvoir-et-id%C3%A9e-de-Nature-1-Lappropriation-des-femmes.pdf>>. Acessado em 09/07/2019.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. A classe operária tem dois sexos. *Estudos Feministas*, n. 1, 1994.

KERGOAT, Danièle. A relação social de sexo: da reprodução das relações sociais à sua subversão. *Pro-posições*, v.13, n.1 (37), jan/abr. 2002.

LEONE, Eugenia Trancoso; TEIXEIRA, Marilane Oliveira. As mulheres no mercado de trabalho e na organização sindical. In: *Encontro Nacional de Estudos Populacionais*, 17, 2010. Caxambú-MG. Anais do Encontro da ABEP, vol. 1, 2010.

LE QUENTREC, Yannick. Militantes syndicales: une égalité à faire vivre, *Sens public – Revue Internationale*. 2009. Disponível em: < [http://sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic\\_Femmes\\_dans\\_l\\_action\\_militante\\_Yannick\\_Le\\_Quentrec.pdf](http://sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_Femmes_dans_l_action_militante_Yannick_Le_Quentrec.pdf)>. Acesso em 10/07/2019.

LE QUENTREC, Yannick; CETTOLO, Hélène. *Les conditions d'exercice de l'activité militante des femmes au regard de l'organisation syndicale et des articulations vie publique/vie "privée"*: Le cas de la Fédération CGT de la Santé et de l'Action Sociale. 2011. Disponível em: <[http://www.sante.cgt.fr/IMG/pdf/rapport\\_final\\_IRES\\_milit\\_fem.pdf](http://www.sante.cgt.fr/IMG/pdf/rapport_final_IRES_milit_fem.pdf)>. Acesso em 09/07/2019.

LOISEAU, Dominique. *Femmes et militantisme*. Paris: L'Harmattan, *Logiques sociales*, 1996.

MAGGI, Bruno. *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse, Octarès, 2003.

NEVES, Magda de Almeida; FREITAS, Marina. Reestruturação produtiva e sindicalismo: a trajetória de sindicatos metalúrgicos mineiros". IN: Nabuco, M.R. e Neto, A.C. **Relações de trabalho contemporâneas**. Belo Horizonte, IRT/PUC-MINAS, 1999.

NEVES, Magda de Almeida. Anotações sobre trabalho e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, vo. 43, no. 149, São Paulo, Maio/Agosto, 2013.

PATEMAN, Carole. Críticas feministas a la dicotomía público/privad. In: *Perspectivas feministas en teoría política*. Barcelona: Paidós. 1996.

PINASSI, Maria Orlanda. *Da Miséria Ideológica à Crise do Capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

PINTO, Josiani. Les secretaries et la nouvelle économie des bureaux, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. N. 1344, 2000, p. 62-65. Disponível em: <[https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_2000\\_num\\_134\\_1\\_2692](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_2000_num_134_1_2692)>. Acesso em 09/07/2019.

PINTO, Josiani. Une relation enchantée - La secrétaire et son patron, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. N. 84, 1990, p. 32-48. Disponível em: < [https://www.persee.fr/doc/arss\\_0335-5322\\_1990\\_num\\_84\\_1\\_2948#xd\\_co\\_f=MjM5MjgzM2Q1MzIxODU1N2M5MjE1NTkwMTQ5NDc3Mzc=~](https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1990_num_84_1_2948#xd_co_f=MjM5MjgzM2Q1MzIxODU1N2M5MjE1NTkwMTQ5NDc3Mzc=~)>. Acesso em 09/07/2019.

PIOTET, Françoise. *La CGT et la recomposition syndicale*. Paris, PUF. Reynaud, 2009.

ROUX Patricia et al., Le Militantisme n'échappe pas au patriarcat, *Nouvelles questions féministes*, 24 (3), 2005, p. 4-15.

SAWICKI, Frédéric.; SIMÉANT, Johanna. Inventário da sociologia do engajamento militante. Nota crítica sobre algumas tendências recentes dos trabalhos franceses. *Sociologias*, Porto Alegre, Ano 13, n. 28, set/dez 2011, p. 200-255.

SCHIFINO, Reny Scifoni. Direito à creche: um estudo das lutas das mulheres operárias \ no município de Santo André. In: Daniela Finco, Márcia Aparecida Gobbi, Ana Lúcia Goulart de Faria (Orgs.) *Creche e feminismo – desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015, p. 57 – 78.

SOARES, Angelo dos Santos. Novas tecnologias e a questão do gênero: a automação e as secretárias. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 69-78, Setembro de 1990. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S003475901990000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003475901990000300007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 5/7/2019.

SORJ, Bila. Percepções sobre esferas separadas de gênero. In: Clara Araújo; Celi Scalón (orgs.) *Gênero, família e trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

SOUZA-LOBO, Elizabeth. *A classe operária tem dois sexos*. São Paulo, Brasiliense, 1991.

TEIXEIRA, Marilane Oliveira et al (orgs.). *Contribuição crítica à reforma trabalhista*, Campinas, SP: Unicamp/Cesit, 2017.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches!. In: Daniela Finco, Márcia Aparecida Gobbi, Ana Lúcia Goulart de Faria (Orgs.) *Creche e feminismo – desafios atuais para uma educação descolonizadora*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas – FCC, 2015, p. 21 – 34.

TROPIA, Patrícia Vieira; GOMES, Darcilene; SÓRIA e SILVA, Sidartha; BARBOSA e SILVA, Leonardo; GRACIOLLI, Edilson José. Quem somos, de que lugar falamos e por quais ideias nos mobilizamos: o perfil das lideranças do Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN). Roberto Vêras de Oliveira e outros (orgs.). *O sindicalismo na era Lula: paradoxos, perspectivas e olhares*. Belo Horizonte, Fino Traço, 2014, p. 334-357.

TROPIA, Patrícia Vieira; GALVÃO, Andréia; MARCELINO, Paula. A reconfiguração do sindicalismo brasileiro nos anos 2000: as bases sociais e o perfil político-ideológico da Conlutas. *Opinião Pública*. Campinas, Vol. 19, n.1, Junho de 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-62762013000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-62762013000100005&script=sci_arttext). Acesso em 15/07/2015.

## **Feminismos, interseccionalidades, divisão sexual do trabalho, maternidade e creches! ou quem se lembra das crianças pequenas?**

Maria Amélia de Almeida Teles

Os feminismos incorporam aspirações de mulheres no mundo inteiro, ao denunciar a injusta e desigual sobrecarga de trabalho que estas enfrentam, no cotidiano, por serem responsáveis pelos cuidados com a casa, os afazeres domésticos e demais tarefas. Quase sempre, solitariamente, elas realizam tudo isso. Se mães, são as únicas responsáveis por suas crianças, em relação à educação, cuidados de higiene do seu bebê e de todo seu entorno, alimentação, lazer, saúde. São responsáveis, na maioria das vezes sozinhas, pela assistência que suas crianças necessitam. Tudo isso, em resumo, é trabalho. Árduo, incontornável, inescapável e, que sequer chega a ser considerado como trabalho quando realizado pelas próprias mães. A maternidade e todo o trabalho em torno dela é dado como “destino natural” das mulheres. As feministas contestam esta versão e mostram que é possível “desnaturalizar” a maternidade. Ou seja, a maternidade deve ser uma escolha: ser ou não mãe. E se quiser ser mãe, a maternidade deve ser apoiada, deve se ter condições adequadas para acompanhar a gravidez e de tomar os cuidados para que o parto seja o melhor possível. Assim as mulheres grávidas e mães terão atenção especial no trabalho, na saúde, na educação e em sua cidadania, de modo que elas possam acessar e exercer todos os direitos. A maternidade não deveria ser compulsória conforme as imposições patriarcais heteronormativas. A maternidade é função social e política. Deve ser considerada por toda a sociedade e não apenas pelas mulheres parideiras. Afinal, o ser humano bebê, ao chegar ao mundo deveria ser de interesse de toda a sociedade o seu acolhimento e desenvolvimento social, afetivo e humano. Somos seres humanos, somos seres sociais. Nós feministas temos uma perspectiva de cidadania plena na qual todas as pessoas possam

acessar e exercer direitos. O bom acolhimento do bebê cria possibilidades para a construção de uma sociedade de bem estar social.



Mulherio, N.9, Setembro-Outubro de 1982, p. 23.No número 9, de 1982, Mulherio cria uma coluna de humor que dura um único número. Pesquisa e apresentação feita pela Prof. Dra. Cintia Lima, na palestra “Humor e Feminismo”, realizada na União de Mulheres de São Paulo, em 08/06/2019.

As feministas dos anos de 1960/1970 buscaram conhecer e entender como viviam os bebês e as mulheres quando os colonizadores chegaram no território nomeado por eles como “América”. Encontraram a resposta dada por um indígena iroquês a um padre inglês que lhe perguntara como poderia amar a tantas crianças. O indígena respondeu: “... nós amamos todas as crianças de nosso povo. Para elas, somos todos pais e mães...” Nossos

feminismos daquela época (1970), procuraram conhecer a história a partir de uma visão não colonizadora. Já procurávamos uma perspectiva não eurocêntrica, descolonizadora. Nós feministas, em nossos encontros de troca de vivências e de construção de propostas alternativas, fomos aprendendo que a sociedade adulta deveria se organizar e se preparar, por meio de políticas públicas educativas, para receber as crianças pequenas com atenção e cuidados. Deveria haver equipamentos públicos de qualidade de acolhimento, para os quais adotamos o nome de creches. A educação de uma criança pequena exige responsabilidade, respeito e qualidade no atendimento. Não é justo que fiquem totalmente sob os encargos exclusivos da mãe.

### **A Divisão Sexual do Trabalho: Assunto Negligenciado!**

As atividades domésticas cotidianas, consideradas de menor importância, sem reconhecimento social, econômico, político e jurídico, garantem a infraestrutura para que as famílias e a sociedade em geral possam se vincular na produção, uma exigência do capital e uma necessidade nossa de sobrevivência. As mulheres e suas famílias, para se manterem no mercado de trabalho, devem se dedicar aos estudos, atuar nas ações culturais e políticas, nas atividades pedagógicas e econômicas. Além disso devem realizar as tarefas domésticas. Nenhuma mulher pode sair de casa sem antes ter feito alguns dos rotineiros afazeres domésticos. No caso das mães como realizar todas essas atividades mais o acolhimento e a educação dos filhos pequenos e dos bebês? Eis a questão reiterada pelas feministas dos anos de 1960/70. Precisamos de equipamentos públicos para garantir uma infraestrutura mínima para as tarefas do cotidiano: creches em período integral, restaurantes e lavanderias populares. Caso contrário, teremos de deixar de buscar um espaço público de acesso a nossa cidadania e aos nossos direitos, o que se torna impossível com o avanço social e político que já alcançamos. Não teremos liberdade, de ir e vir, de estudar e trabalhar, de tomar iniciativas e ter vida própria? Então, vamos à luta. Vamos denunciar de forma enfática a injusta divisão sexual do trabalho. Se nenhuma sociedade sobrevive sem o trabalho doméstico, tratado ainda nos dias de hoje como algo corriqueiro, banal, invisível e sem valor, é

preciso trazê-lo para a esfera pública, com a finalidade de debater e encontrar alternativas políticas que minimizem seus impactos negativos na vida, no trabalho remunerado e na cidadania das mulheres.

Este trabalho repetitivo, monótono, enfadonho e solitário reforça a divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres, ao consolidar a injusta distribuição do tempo e do espaço entre mulheres e homens. As mulheres, hoje, têm ocupado diversos espaços públicos (principalmente nos lugares de trabalho e estudos) mas o tempo usado para as tarefas domésticas permanece imune à mudança. Ainda hoje as mulheres estão sobrecarregadas com as responsabilidades dos cuidados, da assistência a todas pessoas que integram as famílias e, de uma maneira excessiva, quando as crianças são muito pequenas. A realidade demonstra reiteradamente que o trabalho doméstico não é compartilhado com os homens: todas as mulheres realizam tarefas em casa e 71% dentre elas não contam com qualquer ajuda masculina. Cerca de 60% acreditam que os maridos dão mais trabalho do que ajudam (Venturi e Godinho, 2013).

As mulheres não são iguais: são desiguais e diferentes. Desiguais porque ocupam lugares sociais, políticos, econômicos e culturais distintos conforme a raça/etnia, a classe social, a orientação sexual e sua condição geracional. São diferentes porque todos seres humanos são diferentes entre si, temos diferenças individuais o que nos torna seres humanos únicos. É saudável manter nossas diferenças. Ampliam-se as possibilidades de convivência, de criatividade, promove a diversidade humana, nos dá uma riqueza infinita de possibilidades. Já as desigualdades são de caráter social e econômico, como resultado da formação histórica de uma sociedade elitista, exploradora e de opressão. As desigualdades são construídas a partir dos privilégios impostos pelas classes dominantes. Significa que as desigualdades não são parte da natureza humana. Pelo contrário são estrategicamente construídas. Isto quer dizer que podemos pensar e realizar estratégias de vida com a perspectiva de igualdade de direitos, de condições e de oportunidades.

As mulheres brasileiras assim como os demais segmentos sociais estão inseridos numa sociedade estruturalmente racista, sexista e elitista, o que nos leva a ter uma desigualdade social e racial cronificada e institucionalizada. Nossas experiências em relação à

divisão sexual do trabalho, e particularmente ao trabalho doméstico, reiteram as desigualdades entre as mulheres em todos os aspectos da vida, em relação aos estudos, ao trabalho remunerado e de modo especial à maternidade. Os bebês não recebem o mesmo acolhimento conforme o lugar social, racial e de gênero a que pertencem.

Os feminismos interseccionais demonstram o quanto a ação e os efeitos concomitantes das intersecções raça/etnia, classe social e gênero afetam de modo distinto as vidas, o trabalho e o cotidiano das mulheres não brancas, negras, indígenas e brancas.

Mesmo assim são poucas as pesquisas e estudos voltados para mostrar o quanto é negligenciado o trabalho doméstico, como afirma Duran (2010 apud Avila e Ferreira, 2014, p. 9), há muito interesse em estudos a respeito do processo de trabalho “na indústria automobilística, nas plataformas de petróleo ou sobre as toneladas de carvão extraídas num dado período de tempo do que sobre o esforço e tempo necessários para manter em condições de funcionamento normal, ou seja, de bem estar médio, a vida dentro dos lares”. O que dizer então das trabalhadoras domésticas, de suas maternidades e de como tudo isso impacta nas suas vidas, no seu trabalho e nas suas crianças.

Portanto, a divisão sexual/racial do trabalho – questão fundamental para entender a opressão das mulheres, uma vez que define as relações sociais desiguais de sexo/gênero, raça/etnia – é uma construção histórica que se adapta às imposições do poder econômico dominante e, por isso, atende satisfatoriamente aos interesses do sistema capitalista na ânsia de auferir, cada vez mais, maiores lucros. Se a divisão sexual do trabalho exerce impacto na vida de todas nós mulheres, a divisão racial do trabalho impacta de maneira negativa a cidadania e a inclusão das mulheres negras e indígenas na vida social, econômica e política.

Os feminismos dos anos de 1970 trouxeram para o debate público a divisão sexual do trabalho, que produziu marcos teóricos sobre o assunto e possibilitou uma ruptura epistemológica ao introduzir novos conteúdos ao conceito de trabalho, que deve considerar as esferas produtiva e reprodutiva. As mulheres negras brasileiras trouxeram a questão do racismo institucional que as impediu de acessar conquistas fundamentais para a libertação

feminina como por exemplo o direito de voto (inicialmente só para as funcionárias públicas) e direitos iguais na Constituição Federal de 1988, quando as trabalhadoras domésticas (mais de 70% são negras) não obtiveram os mesmos direitos das demais trabalhadoras, o que só ocorreu em 2013, com a emenda constitucional no.72.



Jornal “Nós Mulheres”, junho de 1976 – pesquisa apresentada pela Prof. Dra. Cintia Lima, na palestra: Humor e Feminismo”, apresentada na União de Mulheres de SP, em 08/06/2019.

Cristina Bruschini (1945-2012) apud Ávila e Ferreira, 2014, p.15) comenta que:

Devido à ausência de um conceito que lhe desse visibilidade, o trabalho doméstico permaneceu por muito tempo, ignorado nos estudos sobre o trabalho. Os estudos sobre a divisão sexual do trabalho, porém, não tiveram dificuldade em mostrar o estreito vínculo entre trabalho remunerado e não-remunerado. Esta nova perspectiva de análise, articulando a esfera da produção econômica e da reprodução, permitiu observar as consequências das obrigações domésticas na vida das mulheres, limitando seu desenvolvimento profissional. Com carreiras descontínuas, salários mais baixos e empregos de menor qualidade, as

mulheres muitas vezes acabam por priorizar seu investimento pessoal na esfera privada. (Bruschini, 2007)

Daniëlle Kergoat e Helena Hirata se destacam por suas pesquisas em relação à participação das mulheres no trabalho, no que se refere à utilização da categoria analítica “divisão sexual do trabalho”. Hirata enfatiza que a divisão sexual do trabalho estabelece o princípio hierárquico entre homens e mulheres, cujas relações sociais associam os homens à produção e à esfera pública e as mulheres à reprodução e ao espaço privado. A partir dessa divisão, qualifica-se a relação dos homens com o espaço público/produção como da ordem da cultura e a segunda como da ordem natural. Naturalizam-se as desigualdades, a divisão sexual, o que limita drasticamente os campos de ação das mulheres. A teórica feminista conclui que a divisão sexual do trabalho tem impactos fundamentais em todas as instituições sociais. Influencia na formação escolar, na linguagem, ao nomear os espaços, atividades e ações, equipamentos do trabalho, orienta o que é masculino e feminino, a percepção sobre as famílias e sobre as políticas públicas.

A divisão sexual do trabalho sofre alterações conforme o momento histórico e a sociedade em que se vive. É uma construção social e não fruto da natureza. Portanto é possível desnaturizá-la e construir novas relações sociais igualitárias entre mulheres e homens, o que poderia mudar esta realidade tão impregnada em nossas vidas que parece “imutável”.

A divisão sexual e racial do trabalho, injusta, excludente, afeta diretamente o tempo de cuidados, de atenção e assistência às crianças pequenas conforme os lugares sociais de suas mães. O trabalho doméstico, no Brasil, tem sido realizado pelas empregadas domésticas. São, na maioria, mulheres afrodescendentes que ocupam o espaço do trabalho doméstico em casas de famílias brancas ou não negras. Cuidam muitas vezes de crianças brancas enquanto seus filhos e suas filhas não brancas estão sem seus cuidados, sua assistência e sem uma política pública adequada que assegure a elas e a eles o direito inalienável à educação e aos cuidados.<sup>1</sup>

O cotidiano das mulheres brasileiras reitera experiências diretamente vinculadas à divisão sexual/racial do trabalho. A escassez

---

<sup>1</sup> Comentários ouvidos em reuniões de diferentes movimentos de mulheres.

de tempo é uma das principais dificuldades enfrentadas. A estrutura patriarcal e capitalista do Estado impõe, como natural, as tarefas associadas à reprodução social e à sustentação da vida humana como de responsabilidade exclusiva da família e, em última instância das mulheres.

O Estado, por omissão, reproduz a divisão sexual do trabalho. E, também por ação, ao realizar políticas públicas de caráter maternalista (e familista), assentadas na divisão sexual do trabalho, na responsabilização das mulheres pelo trabalho reprodutivo, sobretudo pelo cuidado das crianças. É o que está patente nas políticas sociais de enfrentamento à pobreza. (Teixeira, 2010; Ávila e Ferreira, 2014, p.45).

Trago aqui questões que foram fortemente reveladas a partir dos anos de 1970 quando mulheres se irromperam em movimentos reivindicatórios dentre os quais a luta por creches. As feministas se envolveram com a questão, não aceitaram a maternidade como “destino natural” e polemizaram expressões populares como: “filho da mãe.” Afinal “o filho não é só da mãe”. Muitas de nós feministas, como a maioria das mulheres em idade reprodutiva, acumulávamos a maternidade com atividades de trabalho remunerado, de estudos e não tínhamos onde deixar nossas crianças pequenas. Os homens pais na maioria das vezes eram ausentes da paternidade e dos afazeres domésticos, como ainda o são hoje em dia. Era um tempo de ausência de liberdades políticas o que dificultava o avanço do debate sobre as questões sociais. Quando se ajuntaram mulheres de periferia, sindicalistas, estudantes, feministas e intelectuais para tratar da creche, havia ainda pouca compreensão do significado político do ser criança, do racismo e do sexismo, como estrutura do estado e da sociedade. A nossa escuta se voltava para as mulheres da periferia, sindicalistas, trabalhadoras de fábricas e estudantes que precisavam de uma creche para suas crianças pequenas. A questão creche era tida como um equipamento necessário para enfrentar as dificuldades das mulheres pobres em deixar suas crianças para realizarem um trabalho remunerado. Todas discutiam o assunto com seus sentimentos, suas experiências e necessidades. Avançamos na discussão com os estudos da Fundação Carlos Chagas, em que feministas como Maria Malta, Fúlvia Rosemberg e tantas outras, nos ofereceram seus estudos sobre o direito das crianças pequenas à

educação. Trouxeram a ideia de que a creche deveria ser fruto de uma política pública educacional para todas as crianças pequenas e não apenas para as pobres. Era uma proposta avançada no sentido de exigir do estado uma creche de qualidade. Isto porque enquanto a creche for pensada apenas para as crianças pobres, ela será resultado de um gesto de caridade do estado, sem qualificar e valorizar sua função pedagógica, o que é parte fundamental de garantia de cidadania plena para toda a sociedade. Houve um momento de embate com o poder público, todas nós assumimos uma postura bastante definida de que a creche deveria ser um equipamento público, gratuito para crianças de 0 a 6 anos, com atividades pedagógicas, de cuidados e de assistência que garantissem condições de brincar e de se relacionarem umas com as outras e com as pessoas adultas que trabalham na creche. Foi nessa efervescência de ideias e experiências, de diversidade social, racial e sexual que aprendemos que a creche é um direito da criança pequena à educação, cuidados e assistência. As crianças deveriam ter direito a período integral, com alimentação adequada em um espaço físico onde haveria atendimento a suas necessidades básicas. Havia representantes do poder público que achavam que queríamos demais. Afinal vivemos no capitalismo patriarcal e não num país socialista. Ao lado da bandeira da creche, trouxemos outras duas: ampliação da licença maternidade e uma inovação na época: licença paternidade. Afinal de contas o filho não é só da mãe. Mesmo assim nossa proposta vingou naquele clima de esperança, fortalecido por aspirações democráticas de uma sociedade que conquistava anistia política para seus opositores e opositoras, que se movimentava encabeçada por forças populares, estudantis e sindicais. Era uma sociedade que clamava por uma assembleia constituinte livre e soberana, buscava um pacto social no qual pudesse acomodar suas necessidades, com direitos e justiça.

Levamos para a Constituinte (1986, 87 e 88) as experiências das primeiras creches construídas com a participação popular que se norteavam por dois princípios: a importância da creche como um espaço primordial para garantir condições razoáveis de trabalho para as mães e direito das crianças pequenas à educação, a uma convivência democrática com pessoas adultas e crianças de diversas idades. As creches poderiam ser construídas junto ao local de trabalho ou de moradia. O importante é que fosse garantido o

atendimento em período integral. Havia uma compreensão coletiva dentro do movimento a respeito da necessidade de que crianças pequenas fossem o centro de políticas públicas que as colocassem sob uma perspectiva de sujeitas de direitos devido a sua importância para uma sociedade democrática (Teles, 2018).

Ao tratarem da creche a partir de uma concepção pedagógica, como direito da criança pequena à educação centrada no brincar, criar, imaginar, inventar, com assistência e cuidados, ampliaram-se as possibilidades de atender não só as crianças pequenas mas também incluíram-se os direitos da mãe e do pai. O centro do direito visa garantir a plena cidadania de bebês e crianças pequenas. Traz no bojo da luta por creche, a ampliação da licença maternidade assim como introduz um novo direito aos homens pais: licença paternidade. No texto constitucional da Carta Magna de 1988, todos esses direitos são reconhecidos, legitimados e legalizados.

Hoje a creche é uma realidade. Temos outros desafios. Não há uma cobertura de creches para todas as crianças. Muitas delas atendem apenas por meio período, ou seja, no máximo 4 horas por dia. As mulheres continuam a se manifestar primeiramente em defesa da creche, para reduzir o impacto da injusta e brutal divisão sexual do trabalho. Em segundo lugar colocam a necessidade de transporte público de qualidade. As tensões entre trabalho produtivo e reprodutivo enfrentadas pelas mulheres não só permanecem mas são agravadas pelas questões sociais acumuladas historicamente: moradia, desemprego, salários menores, violência de gênero, falta de atendimento na saúde, violência obstétrica. Além de falta de tempo para cuidar de si própria, uma exigência a partir do avanço de sua consciência cidadã. Como afirma a socióloga e pesquisadora das questões de gênero, Maria Betânia Ávila (2014):

Se, de um lado, a perpetuação da divisão sexual do trabalho usurpa o tempo da vida das mulheres, por outro lado, a percepção sobre a falta de um tempo para si, o reconhecimento da necessidade deste tempo pelas mulheres, é em si, um indicativo de transformação, de afirmação de uma necessidade como indivíduo para si, quando as dimensões materiais e simbólicas seguem socializando e exigindo que as mulheres constituam-se como seres para os outros. Essa contradição certamente, é tributária da existência e da atuação do movimento feminista e de mulheres, e dos embates com as ideologias que

cerceiam a construção das subjetividades autônomas e dos processos de individuação (p.44).

## Referências

- ÁVILA, Maria Betânia e Ferreira, Verônica (orgs), *Trabalho remunerado e trabalho doméstico no cotidiano das mulheres*. Recife: SOS CORPO, Instituto Patrícia Galvão, ONU Mulheres, 2014.
- BRUSCHINI, Cristina. Trabalho Doméstico: Inatividade econômica ou trabalho não-remunerado? In: *Seminário Internacional. Mercado de Trabalho e Gênero – Comparação Brasil – França*. São Paulo: USP/Universidade de São Paulo; UFRJ/Universidade Federal do Rio de Janeiro, abril de 2007.
- DURAN, M. Angeles. *O valor do tempo: quantas horas te faltam ao dia?* Brasília, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.
- HIRATA, Helena. *Nova Divisão Sexual do Trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo, Boitempo, 2002.
- TEIXEIRA, Solange Maria e CAMPOS, Marta Silva. *Revista Katállys*. Florianópolis, V.13, n.1, p.20-28, janeiro/junho/2010.
- TELES, Maria Amélia de Almeida, SANTIAGO, Flávio, FARIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). *Por que a creche é uma luta das mulheres?* Inquietações feministas já demonstram que as crianças pequenas são de responsabilidade de toda a sociedade! Pedro & João Editores, São Carlos/SP, 2018.
- VENTURI, Gustavo e Godinho, Tatau (Orgs.) *Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado: uma década de mudanças na opinião pública*. São Paulo: Editora Perseu Abramo: Edições Sesc São Paulo, 2013.

O “rachismo” dimensiona o sentimento da menina que não aceita o que lhe é socialmente imposto, que, assim como usa uma palavra inventada para expressar suas ideias e sentimentos, também deseja um modo diferente de ser e existir no mundo. O “rachismo” é uma denúncia do quanto as desigualdades são sentidas e percebidas pelas crianças. O “rachismo” fala de como as crianças são expostas a um mundo rachado, dicotomizado. A menina faz um apelo para uma educação de corpos inteiros, que não separa, que não racha o mundo, onde meninas e meninos possam senti-lo e significá-lo pelas linguagens lúdicas, tendo o direito de brincar, interagir e fazer uso de qualquer brinquedo que desejar, independentemente de serem meninas ou meninos (Sandra Camargo e Raquel Salgado, neste livro).



ISBN. 978-85-7993-722-4



9 788579 937224