



OS SENTIDOS DE CORPO E GÊNERO NA ESCOLA: O (DES) ENCONTRO DAS DIFERENÇAS NAS RELAÇÕES DE GÊNERO E CONFLITOS ÉTNICOS ENTRE AS CRIANÇAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA*

Simone Cecília Fernandes**.

RESUMO

O texto apresenta reflexões sobre os sentidos de gênero entre as crianças em uma escola estadual da cidade Campinas, SP. A pesquisa de campo foi realizada no ano de 2006 com quatro turmas do ciclo I da educação básica, sendo duas 1ª. séries e duas 2ª. séries, durante as aulas de educação física. A interpretação realizada permitiu concluir que as crianças, de maneira geral, quando estavam em atividades dirigidas esboçavam sentidos fronteiriços entre meninas e meninos. No entanto, quando estavam distantes das situações institucionalizadas, elas interagem entre si, sem expressar tais fronteiras. Nesse sentido, pode-se questionar as separações entre meninas e meninos presentes na instituição escolar, pois as crianças, em momentos espontâneos, não revelavam tais diferenciações. Espera-se que estes estudos possam contribuir no dia-a-dia do trabalho escolar, visando superar as assimetrias de gênero que porventura se materializem em seus cotidianos.

Palavras chave: gênero; escola; conflitos étnicos; educação física; cotidiano escolar.

ABSTRACT

This work had as worry the meaning of gender among children at a school in Campinas town, a large city in São Paulo State. The research happened in 2006 and had as object: four basic education classrooms, two of first grade and two of second grade. The conclusion is, belong the possible interpretations, that when boys and girls had been participating in oriented activities, on the whole, they have demonstrating distant sensibility of genders. However, when they got out from institutionalized situations, their interactions expressed a sensibility less distant between boys and girls. From it, we can understand better the boys and girls separation inside of school institutions. We hope that this study will help to surpass the asymmetry of genders that there are in the school daily.

Keywords: gender, school, physical education, everyday school.

* Este texto é uma síntese de minha dissertação de mestrado “Os sentidos de gênero em aulas de educação física, concluída em fevereiro de 2008 na faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação do Prof. Dr. Jocimar Daolio.

** Simone Cecilia Fernandes é professora da rede municipal de educação da cidade de Campinas, SP e estudante de doutorado na Universidade Estadual de Campinas



RESUMEN

Se analizan los significados de género entre los niños de una escuela pública en la ciudad de Campinas, SP. El trabajo de campo se llevó a cabo en 2006 con cuatro equipos del primer ciclo de educación básica, durante las clases de educación física. Esta interpretación ha concluido que los niños en general, cuando se esbozó una actividad dirigida sentidos la frontera entre niñas y niños. Sin embargo, cuando las situaciones están lejos de instituciones, que interactúan entre sí, no expresan tales fronteras. En este sentido, se podría cuestionar la separación entre estos niños y niñas en la escuela porque los niños, en los momentos sinceros, no mostró tal diferenciación. Se espera que estos estudios pueden ayudar en las tareas escolares del día a día, con el objetivo de superar las diferencias de género que pueden materializarse en su vida cotidiana.

Palabras clave: *género, la escuela, los conflictos étnicos, la educación física, la rutina escolar.*

Introdução

*“Um trem-de-ferro é uma coisa mecânica,
mas atravessou a noite, a madrugada, o dia,
atravessou minha vida,
virou só sentimento”
Adélia Prado*

A poesia traduz, sem precisar explicações, a complexidade da vida humana. O encanto doce e forte de seus cantos diz sobre aquilo que pulsa, que vive, causa um encontro entre a vida cotidiana e nossas subjetividades, nossas sensibilidades. De tal forma que dificilmente traduziríamos com tanta profundidade a realidade (sempre) intersubjetiva - ou multisubjetiva - somente escrevendo, explicando, buscando racionalizar ou fragmentar aquilo que é, na vida das pessoas, vivido.

A expressão do corpo humano e as manifestações de gênero se assemelham à poesia de Adélia Prado. A natureza física que conforma os corpos se transforma, na pessoa, em sujeito no mundo. O corpo parece ser matéria rígida, mas, assim como o trem virou sentimento, ele virou cultura.

As construções culturais se encarnam no corpo, compõem significados à matéria corporal e criam diferentes sensibilidades humanas. Entre elas podemos encontrar as relações de gênero que configuram, dialogicamente, significados distintos entre ser mulher e ser homem. Entre o feminino e o masculino se erguem diferentes sentidos inter-relacionados e o corpo é o lugar deste aprendizado, ou, como diria Foucault (1999), desse disciplinamento.

Em nossa sociedade os sentidos de gênero aparecem com uma forte marca nas diferenças anatômicas percebidas. Entre o nascer com pênis ou com vagina um amontoado de coerções sócio-culturais cria expectativas nas pessoas, constroem sentidos aos corpos e constituem diferentes significados à vida social. Esta incorporação de sentidos aparece de maneira “natural” no cotidiano das pessoas. No entanto, como afirma Zaluar (2004), é necessário saber como, quando e por quem gênero é construído socialmente de modo a penetrar nas mentes das pessoas como algo naturalizado.



Em contraponto ao determinismo biológico, este trabalho se propôs a pensar as relações de gênero a partir de uma definição de corpo que o entende como uma construção sócio-cultural. Neste entendimento, os sentidos de corpo que irão influenciar nas criações de gênero são também construídos, reproduzidos e transformados por meio das interações humanas.

Assim, os sentidos de gênero foram observados nos contextos culturais e históricos em que se constroem, não estabelecendo fronteiras rígidas e estáticas entre o feminino e o masculino. Desta maneira, gênero aparece como relacional, dinâmico e dialógico, ampliando as possibilidades de compreensão das diferentes formas do ser humano se expressar no mundo.

Entre essas diferentes possibilidades de se “tornar matéria”, as crianças agentes/sujeitos da pesquisa, revelaram distintas configurações de gênero a depender das situações vividas numa escola estadual de Campinas, SP.

Os caminhos para este texto: pesquisa e discussão teórica

“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão” (Guimarães Rosa, 1986).

A passagem textual desse romance de Rosa nos faz pensar sobre a condição humana de incompletude, de que não estamos prontos, sempre iguais, imutáveis, nem aos pedaços, em parcelas de carne e osso, ou em pacotes de significados. A gente se faz e refaz no decorrer da vida, afina e desafina em seu percurso, num emaranhado que se materializa indissociavelmente em nossos corpos. Marcas que conformam nossa carne e que constroem os seus sentidos. Ficam registrados nos corpos essas marcas que resumem a história pessoal, nos passos largos (ou apressados) do tempo, intransferíveis expressões que transcendem a dor e a alegria, e que atualmente muitos desejam apagar de seus corpos, e, nesse apagamento, matar-se um pouco, ocultar-se, silenciar-se. Ao encobrir essas marcas, também se esconde essa história contida, o que já fora vivido e que conforma a carne.

Assim vemos o ser humano como um todo indissociável, uma composição corporal que retém em si uma natureza, cultura, história, espiritualidade... a qual recobre as vidas que tentamos animar nesta narrativa, mesmo que em alguns momentos permaneça o silêncio do que não pode ser escrito, descrito, pois faltam palavras para expressar seus sentidos. Ausência marcada, em grande parte, por conta da dicotomia que caracteriza nossa linguagem. Muitos saberes construídos ao longo dos séculos nos quebram em porções ora de um corpo sem vida, ora de significados sem carne, que apenas tangenciam a vida. Saberes que, ao longo de anos, nos informaram – e nos formaram – sobre o mundo como algo desconecto, fracionário, fragmentado e fronteiroço.

Nosso percurso intelectual está marcado pela etnografia como um exercício de alteridade, mais do que como uma técnica de pesquisa. O debate teórico vem recheado pelos caminhos que foram, ao longo do curso de mestrado, materializando a pesquisa. Este texto situa-se na relação entre múltiplas subjetividades: a de uma professora de educação física, em seu primeiro ano de trabalho e em seu segundo ano de mestrado, que tenta captar durante suas aulas acontecimentos que informem sobre os sentidos de gênero entre as crianças, as quais, por sua vez, vivenciam essas aulas e a escola de diferentes maneiras, trazendo sempre consigo as particularidades que animam todas as vidas.



Os acontecimentos que contarei posteriormente foram capturados durante as aulas, ou seja, foram “*encenados*” pelas crianças durante as aulas de educação física ou em outros momentos na escola (a chegada à escola, o recreio ou a saída) e foram escolhidos justamente pelo fato de evidenciarem alguns sentidos de gênero entre elas.

Neste caso, eu também faço parte desta história, não somente por ser eu quem a conto, mas também por que vivo conjuntamente com as crianças as aulas de educação física, as quais serviram de cenário para os esboços de gênero aqui desenhados. Meu desejo era o de revelar os sentidos de gênero entre as crianças, de compor com as suas vozes, da maneira mais próxima possível, esses sentidos, dizer “*por sobre seus ombros*”, para usar uma expressão de Geertz (1989), o que pude delas capturar.

A articulação entre corpo e gênero

Nessa abordagem, os substratos biológicos são menos as causas da diferenciação entre homens e mulheres para serem entendidos como marcas atribuídas ao corpo por meio do conhecimento produzido sobre ele. Em outras palavras, não há nada de comum ou de diferente emanando da matéria física humana, pois aquilo que é igual ou diferente compõe, antes, idéias de uma cultura que, no decorrer de sua existência, construiu um modo de conhecer o mundo, de interpretá-lo, de atribuir sentido à sua materialidade corpórea e de constituir-se como matéria.

Dessa forma, na medida em que tendemos a perceber as genitálias feminina e masculina como binárias e a associar caráter distinto a elas, podemos dizer que “*(...) pessoas nascidas com genitália masculina estão propensas a serem diferentes em muitos aspectos importantes, das pessoas nascidas com genitália feminina*” (NICHOLSON, 2000, p.31).

Em uníssono com Laqueur (2001), para quem o “*sexo, como o ser humano, é contextual*” (p.27), e também com Butler (2003), para quem não há nada no mundo humano que seja pré-discursivo, afirmamos que o sexo e seus significados, tais como o binarismo via uma própria naturalização do sexo, parece ser, antes de compor uma verdade universal, um conhecimento que nos leva a essa configuração corporal universalizante, a qual institui a percepção de gênero e sexo como coisas distintas, causando uma ruptura entre cultura e natureza.

Gênero diz respeito a um conjunto de conhecimentos que estabelecem significados ao corpo/sexo, os quais produzem, por meio da visão de corpo como sinônimo de natureza universal, a própria diferença sexual, com a reiteração cotidiana da imagem heterossexual nos corpos. Nesse sentido, Butler (2003) afirma ser o gênero um aparato de produção que produz corpos sexuados na reiteração compulsória da heteronormatividade.

Assim, as múltiplas subjetividades se constroem pelo discurso e pela representação reiterativa da heterossexualidade, atuando na produção de corpos inteligíveis (BUTLER, 2003). Essa produção gera uma “*diferença desigual*” entre o que é tido como viável na materialização dos corpos, apreendido como sinônimo de humanidade - dois corpos com sexos distintos - e o que seria “*menos humano*”, o “*corpo abjeto*”: indizível, que precisa ser oculto, não revelado e marginal às normas hegemônicas. Esta diferenciação institui um lugar de poder no qual seres humanos são diferentemente produzidos (BUTLER, 2003).

Como aquilo que tende a ser universalizante gera incompatibilidades, no caso do gênero, o binômio feminino/masculino não dá conta de significar o que é comumente chamado por ambíguo. Certas ambigüidades geram, na dinâmica do fluxo social, reações de adversidade, estabelecendo diante do outro esse sentido de “*menos humano*” que permeia os corpos abjetos.



Diante desse aparato, temos o que cada ser constrói em sua vida, em suas experiências cotidianas. Não há como sobrepôr a imagem aos contornos de cada ser, os quais são mais amplos e com infinitas possibilidades de se articular com outros sentidos que informam os corpos e constituem as vidas.

(...) a relação entre biografia pessoal e a história coletiva é complexa e contraditória. Enquanto as identidades pessoais sempre se articulam com a experiência coletiva de um grupo, a especificidade da experiência de vida de uma pessoa esboçada nas minúcias diárias de relações sociais vividas produz trajetórias que não simplesmente espelham a experiência do grupo (...) (BRAH, 2006, p.371).

O corpo, ou melhor, as interpretações e como o tornamos matéria inteligível, aparece como central nos entendimentos acerca dos diferentes marcadores sociais, porque é por meio dele – ou com ele – que nos revelamos (classe social, gênero, etnicidade, etc.).

Os sentidos de gênero: entre binarismos e diferenças se encontra a escola

Há, em nossa sociedade, uma maneira de olhar para o corpo e sempre ver nele dois sexos, os quais apontam para os gêneros feminino ou masculino. Nem sempre foi assim, bem como coexistem culturas que não interpretam o corpo desta maneira. As diferenças anatômicas e fisiológicas que em nossa cultura diferenciam o ser humano em homem ou mulher estão atreladas às interpretações que fazemos dos corpos.

As interpretações que fazemos do corpo evocam imagens distintas que sugerem ao corpo dois esboços, que se materializam em meninas ou meninos e são percebidas em termos de incomensurabilidade entre dois corpos sexuados. Um emaranhado cultural e histórico torna inteligível essa imagem dos corpos, fixando-os como “naturalmente” bissexuado. Em contra partida, tudo o que escapa à essa imagem binária torna-se um corpo estranho, ininteligível, inviável (BUTLER, 2003).

Essas imagens repercutem em expectativas que diferenciam meninos de meninas: modos de agir, sentimentos, vestimentas, brinquedos e brincadeiras conformam uma estética do cotidiano que nos permite pensar em práticas diferentes associadas a dois sexos, bem como definir o que não se encaixa nesses lugares binários.

Mas esse esboço muitas vezes se rasga diante de um intrincado jogo entre sexo, gênero e desejo, revelando o seu caráter construtivo, ainda que muitos insistam em procurar esses *escapes* do corpo em hormônios, células, impulsos que explicariam no fluxo da “natureza humana” diferentes expressões corporais, não congruentes com esse binarismo que caracteriza a sexualidade hegemônica.

O entendimento rígido e binário sobre gênero parece cair por terra diante dessas múltiplas manifestações da sexualidade. Elas podem configurar um sentido que Butler (2003) denominou de “corpos abjetos”, que seriam aqueles que rompem (ou pelo menos não reproduzem) as normas de inteligibilidade corporais hegemônicas. A existência dos corpos abjetos, ou seja, de todo o tipo de “*corpos cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’*” (BUTLER, p.161, 2002) é sempre uma “*afrota*” – mesmo que inconsciente – à grade de inteligibilidade corporal hegemônica. Uma maneira de, no fluxo da vida social, desenhar outros corpos, outras normas, outras vidas, mesmo que com o peso da marginalidade em seus contornos.



Para Butler (2003), gênero seria um aparato de produção dos corpos que cria/induz uma interpretação binária e naturalizada dos sexos, o que nos leva a perceber gênero e sexo como coisas distintas, causando uma ruptura entre cultura e natureza. No entanto, como afirma Butler (2003), “*essa produção do sexo como pré-discursivo deve ser compreendida como efeito do aparato de construção cultural que designamos por gênero*” (BUTLER, 2003, p.25-26). Pensar um sexo pré-discursivo, como uma “*facticidade anatômica*” é efeito desse aparato de produção, pois não há nada no mundo humano que não tenha sido sempre interpretado por nós.

Essas imagens binárias repercutem em expectativas que diferenciam meninos de meninas: modos de agir, sentimentos, vestimentas, brinquedos e brincadeiras conformam uma estética do cotidiano que nos permite pensar em práticas diferentes associadas a dois sexos, bem como definir o que não se encaixa nesses lugares binários.

No entanto, seria ingênuo acreditar que as normatividades refletem aquilo que as crianças são/fazem em seus cotidianos escolares. Com esse sentido de estranhamento à grade de inteligibilidade corporal produzida pelo aparato de gênero, apresentamos algumas questões que percorrem todo o texto e que orientaram a pesquisa de campo com as crianças na escola²: quais os sentidos de gênero entre as crianças nas aulas de educação física? Os sentidos binários de gênero fazem sentido às crianças? Quais normas de inteligibilidade corporal relacionadas aos sentidos de gênero estão presentes nas aulas de educação física e como elas constituem seus significados na relação com outros marcadores sociais da diferença?

Algumas crianças parecem, com seus gestos e modos de experimentar o contexto escolar, não reproduzir as normas binárias do aparato de gênero. Outras tendem a se aproximar em seus cotidianos das normatividades de gênero. Portanto, ao falarmos em crianças, o plural é sempre necessário. Como juntá-las em categorias que se dilaceram entre duas imagens corporais de criança? Já de imediato apresentamos um argumento central: gênero, para as crianças da 1ª. e 2ª. séries nesta escola, é algo sem muita fixidez. Elas caminham de um extremo ao outro sem ao menos se darem conta das paisagens que aludem.

De maneira geral, observei duas expressões de um sentido de gênero que se intercalavam: um encenado diante de mim como professora e outro vivido pelas crianças em momentos mais espontâneos e sem a minha intervenção direta, de alguma maneira fora das normas escolares.

A primeira expressão desse sentido³ revelou-se ligeirinho e esparramado diante de mim, fácil de ser visto. Com ela as crianças pareciam se negar – e realmente, firmemente se negavam - a interagir entre si, meninos e meninas, criando fronteiras e deixando no ar uma bronca noção de incomensurabilidade ou, se preferirem, de uma distância intocável, uma natureza distinta entre meninas e meninos.

Durante algumas aulas de educação física as crianças facilmente reproduziam esses sentidos fronteiriços de gênero, com uma naturalidade que denunciava tratar-se da coisa certa a ser representada nestes momentos: meninas e meninos se recusavam a segurar as mãos nas brincadeiras de roda; sentavam-se separadamente na grama; marcavam fronteiras entre si na realização de brincadeiras em que deveriam escolher um/a colega; firmavam espaços distintos nas filas de entrada e de saída das

² A pesquisa de campo foi realizada com as crianças da 1ª e 2ª séries de uma escola estadual em Campinas, São Paulo durante as aulas de educação física.

³ Primeiro simplesmente porque o enxerguei antes do outro



salas de aula e também na de merenda escolar; pareciam assumir uma distância intocável entre meninos e meninas.

Algumas crianças riam dos/as colegas que se recusavam a dar as mãos no encontro da roda que separava meninas de meninos para a cantiga, achavam graça ou ostentavam um riso provocativo, malicioso e davam graças por não estarem elas no encontro da roda. Estas, por sua vez, reafirmavam suas recusas, demonstrando incômodo, vergonha, por vezes braveza com as demais crianças.

Quando a situação envolvia todas, como no caso da grama em que as crianças se sentaram em duas fileiras separadas, a recusa em se misturarem era evidenciada por todas, em meio a risadas, protestos e gestos exaltados. Mesmo no gesto de um aluno, que levantou e foi se sentar ao lado das meninas na grama, seu olhar e seus trejeitos denunciavam um sentido mais satírico do que igualitário. Ele queria perturbá-las – o que conseguiu – revelando que conhecia e fez uso desses sentidos de separação de gênero que perpassam o contexto escolar para fazer uma, digamos, diversão à parte.

Essas separações foram bastante evidentes no decorrer das aulas como uma maneira rápida de organização entre as crianças. Tudo era, no entanto, exaltado e mímico demais. A incerteza diante da concretude desses atos das crianças surgiu quando, no decorrer do ano letivo, elas realizaram brincadeiras que embaralhavam todas essas fronteiras entre meninos e meninas durante as aulas de educação física. Isso nos colocou - como dizem, “*uma pulga atrás da orelha*” e lançou algumas incertezas diante da “fixidez” da expressão fronteira de gênero entre as crianças, causando dúvidas acerca das certezas ora *afirmadas* por elas, deixando no ar um cheiro que era, até então, desconhecido: o de um sentido de gênero que continha as separações entre as crianças, mas que revelava outros significados não congruentes com as distâncias entre meninas e meninos que o aparato de gênero parece produzir em nossa sociedade.

Esta outra organização se revelou nos momentos espontâneos por meio de algumas brincadeiras iniciadas pelas crianças. Momentos nos quais elas não estavam realizando atividades diretamente dirigidas pela professora, estando, portanto, de alguma maneira, esquecidas das normas disciplinares da escola.

Como quando brincavam, meninas e meninos, de ônibus em cima de uma amoreira, todas juntas numa viagem para “*longe*” da escola; ou quando brincavam livremente de roda cantada, a mesma brincadeira na qual em aula se recusaram a dar as mãos, e agora, comigo um pouco distante, organizavam-se e brincavam sem recusas, divertindo-se bastante longe do olhar aprovador/reprovador que inevitavelmente (ou infelizmente) investe – e às vezes resume - o corpo docente.

Ou ainda, quando também numa brincadeira de roda inédita nas aulas e trazida espontaneamente num momento descontraído entre elas, as crianças cantavam, rodavam e caíam umas sobre as outras na grama, causando um imenso contato corporal entre elas, no qual meninas caíam em cima de meninos e vice-versa e nem se preocupavam em saber quem caía em cima de quem, em meio a sorrisos, cabelos esvoaçados, terra e grama marcando os corpos cobertos pelas roupas.

Nestes momentos não havia um marcador de fronteiras entre meninos e meninas, sendo visíveis somente crianças brincando e se divertindo. Gênero, como uma norma que disciplina os corpos e estabelece lugares distantes entre as crianças, não fazia muito sentido ali, seria impossível vê-lo desenhando as marcas fronteira e incomensuráveis de outrora.

Diante dessa encruzilhada, quer dizer, desses sentidos de gênero que se materializavam nos atos das crianças, um em que estas pareciam demarcar fronteiras entre meninos e meninas e outro no qual elas se misturavam sem separações, perguntamo-nos como seria possível a existência desses dois



sentidos que pareciam se opor, se anular constantemente? Ora, como uma criança pode “possuir” sentidos segregatórios de gênero e ao mesmo tempo não possuí-los? Iniciávamos, assim, a interpretação desses atos das crianças, tentando revelar a rede de significados que as envolvia na escola.

As distintas reações entre as crianças revelavam que as construções de gênero não são fixas no tempo e no espaço e dependem das experiências que vivem/formam os sujeitos. As suas reações coletivas generificadas durante as aulas estavam marcadas por processos locais, envolvidas nas relações de poder que permeiam o contexto escolar.

Pensar a experiência e a formação do sujeito como processos é reformular a questão da “agência”. O “eu” e o “nós” que agem não desaparecem, mas o que desaparece é a noção de que essas categorias são entidades unificadas, fixas e já existentes, e não modalidades de múltipla localidade, continuamente marcadas por práticas culturais e políticas cotidianas (BRAH, 2006, p.361).

Na tentativa de realizar uma interpretação densa desses atos das crianças, um **primeiro** apontamento que podemos fazer é que os sentidos de gênero dependem da situação vivenciada por elas na escola. Por mais óbvio que possa soar essa afirmação, é comum e ocorre bastante na escola uma naturalização do sentido fronteiro de gênero, fixando como natural às crianças a separação entre meninas e meninos.

Infelizmente, o efeito fronteiro do aparato de gênero é reforçado na escola por meio das/os professoras/es, funcionárias, da direção, e se materializava por meio das normas escolares: nas filas de entrada e saída separadas entre meninos e meninas, nas expectativas de êxito das crianças por parte das professoras, nas condutas e falas pessoais generificadas do corpo docente/funcionárias/direção. Segundo Delamont (1985), as escolas ampliam em seus cotidianos algumas normas rígidas de gênero que supostamente existem fora delas.

Até este momento podemos perceber a escola como um elemento central na compreensão/instituição dos atos generificados das crianças, e este já é nosso **segundo** apontamento. A escola está largamente marcada por “vozes” que ditam normas disciplinares generificadas, investidas pelos/as educadores/as. É uma instituição que se volta à educação dos corpos das crianças, estendendo suas mãos como uma maneira de discipliná-las e de ensinar-lhes condutas “*socialmente aceitas*”, entre as quais, encontramos sentidos fronteiros entre meninas e meninos. A instituição escolar, historicamente, tem sido um dos espaços nos quais o aparato de gênero investe seus laços de sentidos nos corpos, por meio da educação das crianças e a leitura de corpo que prevalece nesta instituição o postula como um organismo com duas naturezas sexuais, às quais fixam distintos comportamentos, modos de vestir, lugares comuns, gostos e brincadeiras entre meninos e meninas e revelam um imaginário que diferencia e naturaliza as crianças.

Decorre destes dois apontamentos que as maneiras como as crianças percebem esse sentido fronteiro de gênero da escola parece ser de imediato marcado pela “*heterossexualidade compulsória*”⁴ ou, como é verbalizado entre elas quando uma menina e um menino se aproximam durante

⁴ Segundo Butler (2003), é por meio dessa norma que os corpos adquirem coerência na sociedade: “[...] uso o termo matriz heterossexual para designar a grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados (...) para caracterizar o modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que, para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea) [...] (BUTLER, 2003, p.215-216)



as aulas: “*ta namorando, ta namorando*”, conformando uma constante invocação de namoro entre meninas e meninos. Disso surge nosso **terceiro** apontamento: as cenas de recusa entre meninos e meninas em se relacionarem durante as aulas foram causadas porque as crianças temem ser vistas pelas demais pessoas como namoradas e não porque elas se vêem, meninos e meninas, como seres distintos entre si, intocáveis e distantes.

É curioso o fato de que as crianças, quando estavam em situações de aulas, agiam de modo a recusar o que mais adiante, em suas vidas, vai se tornar algo bastante corriqueiro. Em termos teóricos, podemos ponderar a construção da heteronormatividade como um processo lento e nunca acabado, o qual articula sexo, gênero e desejo de diferentes modos diante do sentido hegemônico no qual os corpos fazem sentido quando revelam “(...) *um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade*” (BUTLER, 2003, p.215-216). Um dos efeitos dessa “*grade de inteligibilidade corporal*” resulta na produção de imagens distintas de corpos, nas quais o termo feminino se diferencia do termo masculino, encerrando e consolidando sua estrutura binária por meio do desejo heterossexual (BUTLER, 2003).

As cenas de recusas das crianças em se relacionarem em alguns momentos da aula nos sugerem uma tentativa de se distanciarem desses lugares que evocam e aludem às normas de gênero expressas pela heterossexualidade compulsória. De tal forma que seria imprudente afirmar que é porque “são” diferentes e distantes, nos termos de uma leitura corporal incomensurável, que meninos e meninas interagem pouco em momentos de aula. Essa leitura, na verdade, parece ser invocada pela grade de inteligibilidade de gênero, a qual investe em uma imagem binária de criança, mesmo que isso incorra inevitavelmente no apagamento das diferenças entre as crianças.

O **quarto** apontamento aprofunda o terceiro com a afirmação de que no contexto escolar, lugar no qual gênero emana seus laços de sentidos – e de poderes – aquilo que legitima sua retórica parece estar inscrito numa concepção estratigráfica de ser humano.

Segundo Geertz (1989), na concepção estratigráfica, o ser humano seria compreendido composto por camadas que se sobrepõem. A camada central seria a biológica, a seguinte a psicológica, uma terceira camada seria a social e por fim, mais superficial, a quarta camada cultural. De acordo com a concepção estratigráfica, o saber corrente sobre o corpo o colocaria num campo central, biológico, universal e o sexo, como parte desse corpo, seria tomado como sinônimo de natureza, também universal, composto por duas anatomias e fisiologias distintas. Como consequência lógica dessa biologia corporal, as camadas que se seguem (psicológica, social e cultural) estariam atreladas a essa existência binária do corpo, compondo o homem/masculino e a mulher/feminino.

A partir dessa visão de ser humano, permanece rígida e “*natural*” a noção de incompatibilidade entre as crianças, a qual fixa nos corpos infantis uma idéia de natureza sexual distinta e exalta uma leitura corporal generificada ancorada em certas diferenças biológicas. No contexto escolar, esse sentido naturalizado de gênero está bastante presente, associando “*naturalmente*” sexo a gênero, e estabelecendo lugares sócio-culturais distintos às crianças.

No entanto, quando eu perguntava às crianças porque meninos e meninas não davam as mãos na roda para a cantiga, elas respondiam “*porque não sou um saco de batatas*”, ou, diante da pergunta “*o que era menino ou menina?*”, elas diziam “*é porque menino pega a menina e beija*”. Em



ambos os casos não estavam evidenciados uma noção naturalizante de seus corpos, mas uma configuração cultural e política da relação entre meninos e meninas.

Afora a concepção estratigráfica bastante presente na escola, podemos compor um pressuposto sintético de ser humano, no qual a cultura e a natureza não estabelecem entre si uma concorrência, mas sim uma ocorrência simultânea e indissociável (GEERTZ, 1989). Na concepção sintética de ser humano é impossível estabelecer pontos nítidos de encontro ou de ruptura entre o que esteja na ordem da natureza ou na da cultura, pelo fato de que ambas têm seus desenvolvimentos conjuntamente. A partir do paradigma sintético, o corpo não é por essência sinônimo de natureza imutável, mas a materialização de um constante arranjo entre biologia e cultura, uma afetando a outra constantemente e de tal modo que tornaria inviável qualquer leitura que visasse segmentá-lo, fragmentá-lo, situá-lo como uma substância pura e intocável.

Nesta compreensão, o corpo humano contém/revela aspectos indissociáveis entre a sua biologia, cultura, sociedade e história, que ocorrem simultaneamente e em interação durante sua constituição nas experiências cotidianas. Afora isso restam apenas ossos, líquidos, carnes ininteligíveis, pois, sem a cultura, o corpo é incompreensível⁵.

Esse saber sobre o ser humano introduz um questionamento a qualquer transposição mecânica entre sexo, gênero, desejo e permite compreender o contexto escolar não do ponto de vista de uma *natureza* intrínseca às crianças, mas como um local no qual estão em jogo diferentes concepções, crenças, conflitos e decisões que podem tanto reforçar sentidos de desigualdades, como criar um contexto no qual as diferenças não resultem em assimetrias sociais.

Há, por fim, um último apontamento com relação a produção das diferenças de gênero vinculadas a um sentido de corpo na escola: as suas articulações com outros marcadores de diferenças, pois *“os comportamentos dos gêneros variam contextualmente, onde outros marcadores como etnicidade e classe social interferem”*. (SOUZA, 2006, p.173).

Relações étnicas na escola: o (des) encontro das diferenças

Na escola, algumas posições de sujeitos e subjetividades terminavam sendo marginalizadas diante dos sentidos de criança que o aparato de gênero informava. De modo geral, as meninas estão sujeitas a um constante apelo a serem “belas”, como parte do próprio sentido de feminino, o que gera um padrão de inteligibilidade que estabelece coerência aos seus corpos. E esse padrão tem como dominância o estereotipo branco: olhos e peles claras, cabelos lisos, características físicas que configuram uma idéia de beleza feminina. As meninas estão constantemente submetidas a estes modelos e ao mesmo tempo estimuladas a reproduzi-los também no contexto escolar.

Esse padrão de inteligibilidade corporal feminina parece causar uma invisibilidade nos corpos das *outras* meninas, em especial nas crianças negras. Tal como quando, no início de uma aula de educação física, uma menina negra foi chamada de “cabelo bombril” por um menino branco. A menina, que estava passando ao lado dele, em direção ao seu lugar na sala de aula, foi empurrada pelo menino que repetia, provocativamente e em bom tom, *“cabelo bombril, cabelo bombril, cabelo bombril (...)”*. Suas

⁵ Na verdade, ossos, carnes e líquidos também só serão percebidos inseridos na lógica cultural que estabelece significados à matéria.



IMPLICAÇÕES NA/DA EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTE

palavras revelavam sentidos hegemônicos de beleza, os quais ela não representava e suas características étnicas “deveriam” diminuí-la, enfeia-la diante das demais crianças.

Certa vez, em outra aula de educação física, durante uma brincadeira de roda chamada por nós de “*feche a porta!*”, para a qual era preciso escolher uma pessoa da roda, três meninas negras, após a minha insistência para que participassem da aula, pois estavam fazendo *outras coisas*, protestaram dizendo em tom bravio que ninguém as escolhia porque eram “*feias*”. Eu logo retruquei, dizendo que não eram não, mostrando um pouco de suas belezas. As demais crianças, diante dessa exposição de fragilidades e de sinceridades, não perderam a oportunidade e começaram a *zombar* delas, por meio de risadas e insinuações aludindo a uma idéia de *beleza branca*. Mas o fato é que, caso elas não protestassem, certamente ficariam por último nessa brincadeira, ou seriam ignoradas.

Outra vez novamente o preconceito se materializou numa aula quando estávamos na quadra formando uma roda e uma menina se recusou a segurar nas mãos de uma menina negra que estava ao seu lado da roda. Solicitei que fechassem a roda, sem perceber os motivos da distância entre elas. O olhar de desprezo da menina branca, dizendo “*ah não, credo*” e se afastando da outra, me causou náuseas e uma repulsa por ela. As crianças, algumas, abaixaram suas cabeças envergonhadas, outras disfarçaram, outras protestaram. E a menina ali, inocente, com suas mãozinhas estendidas, como se não fosse com ela aquela ausência.

As relações entre as crianças negras e brancas durante as aulas de educação física revelaram assimetrias entre elas, situando as crianças brancas num campo de dominância. Segundo BRAH (2006), tanto negros como brancos “(...) *experimentam seu gênero, classe, e sexualidade através da ‘raça’*. A *racialização da subjetividade branca não é muitas vezes manifestamente clara para os grupos brancos, porque “branco” é um significante de dominância*” (BRAH, 2006, p.345).

O padrão de inteligibilidade corporal que afeta as meninas tem como dominância uma noção de beleza branca. As meninas que fogem a esse modelo estão constantemente marcadas por essa imagem de dominância e secundarizadas por ela nas brincadeiras e no cotidiano escolar.

Embora se situe à margem das normas instituídas na escola⁶, isso tudo foi bastante visível e, infelizmente, compõe a melodia que embala o cotidiano escolar. Diante das normas de gênero que tendem a estabelecer coerência aos corpos das crianças na escola, as meninas negras não eram escolhidas na brincadeira de roda porque, segundo disseram, eram “*feias*”. As crianças quando querem ofender outras crianças criam xingamentos relacionados às suas características étnicas corporais, como se isso as diminuísse; A menina negra sente cotidianamente as recusas, tais como a criança que ficou com suas mãos estendidas a espera da outra.

De maneira geral, algumas crianças, especialmente as que “fogem” ao padrão de inteligibilidade corporal (o qual expressa modelos hegemônicos de gênero, classe, etnicidade, etc.) são constantemente incompreendidas e abandonadas com suas peculiaridades, revelando, um contexto educacional no qual as diferenças terminam por produzir desigualdades na escola. Em seu extremo, algumas crianças tornam-se abjetos e vivem constantemente na escola situações de exclusão, de discriminação, que terminam por gerar um sentido de “*menos criança*” a elas.

As cenas descritas acontecem cotidianamente nas escolas e sua superação passa pelo campo político, sócio-cultural e econômico. Em termos do trabalho docente, estranhá-las, não reproduzi-

⁶ Lembremos que as divisões entre meninos e meninas são bastante utilizadas na escola, nas filas de entrada, na organização das aulas, gerando normas que separam meninos e meninas.



las e, por fim, enfatizar no projeto político-pedagógico – e, com ele, no dia-a-dia da escola, no cuidado com a seleção do conteúdo a ser ensinado, por meio de ações docentes, histórias contadas, jogos e brincadeiras, datas e festas, entre outras – a superação desses sentidos é um caminho a trilhar, uma saída para pôr fim às reiterações dos sentidos que produzem no cotidiano escolar desigualdades entre as crianças.

Endereço para correspondência: Rua Helenita Aparecida Basan de Sá, 751 – Bosque de Barão Geraldo, Campinas, SP CEP: 13.082-754 si.cecifernandes@gmail.com

Referências bibliográficas

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, UFSC, v. 9, n. 2, p. 575-585, 2001.

BAUKJE, P., MEIJER, I.C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. In: *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, UFSC, v.10, n.1, p.155-167, Janeiro, 2002.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. In: *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, UNICAMP, v. 26, p. 329-376, 2006.

BUTLER, Judith. *Cuerpos que importan*. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo». Buenos Aires: Paidós, 2002.

_____. *Problemas de gênero*. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira, 2003.

CABRAL, Mauro et al. En estado de excepción: intersexualidad e intervenciones sociomédicas. In: *“Sexualidad, estigma y derechos humanos. Desafíos para el acceso a la salud en América Latina”*. Cáceres, Careaga, Frasca, Pecheny (org). Lima, FASPA/UPCH, 1ª edición, Septiembre 2006, p 69-90.

CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998.

DAMATTA, Roberto. O ofício de etnógrafo, ou como ter anthropological blues. In Edson de O. Nunes (org.). *A aventura sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DAOLIO, Jocimar. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Cultura: educação física e futebol*. 2ª.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

DELAMONT, Sara. *Os papéis sexuais e a escola*. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.



FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 7ª. Edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

_____. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997

LAQUEUR, Thomas Walter. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumara, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pos-estruturalista*. 3ª.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACHADO, Roberto Cabral de Melo. Prefácio In FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. In: *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, UFSC, v. 8, n. 2, p.9-41, 2000.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

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

SOUZA, Érica Renata de. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. In: *Cadernos Pagu*, Campinas SP, v. 26, p.169-200, 2006.