

# Cidadania, gênero e sexualidade: processos de subjetivação das crianças do Ensino Fundamental de Araxá

Prof<sup>a</sup>. Ms. Maria Celeste de Moura Andrade\*

Juliana Pereira Rios\*\*

---

**Resumo:** O artigo é resultado de um trabalho de iniciação científica patrocinado pela FAPEMIG e integrado ao GEPE – Grupo de Estudo e Pesquisa Educacional - do UNIARAXÁ. A perspectiva da pesquisa foi indagar: quem fala pelas crianças do ensino fundamental em Araxá, em termos de cidadania, gênero e sexualidade? Quem diz o que é normal ou anormal? Como as crianças têm sido “produzidas” em suas identidades? Que problemas isto afeta em suas vidas? Qual o papel da escola neste contexto? O objetivo não foi produzir novas certezas, mas investigar as práticas culturais que têm instituído suas identidades e as possibilidades de questionamento do já consagrado neste campo. Nossa intenção foi buscar alguns dos indícios menos percebidos nos discursos das crianças, percebendo as vozes que neles se cruzam: ler o que elas escrevem, e ouvir o que elas dizem, prestar atenção aos seus silêncios. O cruzamento dos diversos instrumentos utilizados na pesquisa com os fundamentos teóricos inspirados sobretudo em Michel Foucault (1999a,b,c), possibilitou inferir as representações das crianças e adolescentes sobre cidadania, gênero e sexualidade. A subjetivação das crianças se dá pelo discurso familiar e midiático que engessa os papéis de meninos e meninas a padrões pré-estabelecidos e estigmatizados. O próprio currículo e o cotidiano escolar são marcados pela divisão de gênero. Há uma circularidade dos discursos sociais de gênero e sexualidade, que, extra-oficialmente, permanece legitimado pelos ritos escolares: os espaços na educação física, o recreio, os prêmios e castigos, o discurso pedagógico. Os resultados obtidos confirmam a produção discursiva das identidades sexuais e de gênero, e a necessidade de desconstrução dos regimes de verdade já legitimados pela escola sobre cidadania, gênero e sexualidade. Inferem, contudo, que o discurso da subjetivação, já tão arraigado na academia, não é tão forte a ponto de impedir que a “ruminação”; o “cruzamento de fronteiras”; o “agenciamento”, a “dobra”, a “margem”, a “linha feiticeira” e a “linha de fora”, constituam mecanismos de resistência dessas crianças e jovens, exercidos com mais desenvoltura do que se pensa.

**Palavras-chave:** cidadania, gênero, sexualidade, discurso, identidade.

---

A pesquisa apresentada neste artigo é parte do projeto de trabalho do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GEPE), do UNIARAXÁ – Centro Universitário do Planalto de Araxá, vinculado à linha de pesquisa “Cultura, Gestão e Desenvolvimento

Humano”, dentro do sub-tema “Fronteiras, territórios, diferenças e linguagens: identidades plurais na pós-modernidade”. Esta pesquisa recebeu apoio do PIBIC – Bolsa de Iniciação Científica e Tecnológica – da FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, inserida no Programa de Iniciação Científica do UNIARAXÁ e foi desenvolvida no período de março de 2008 a fevereiro de 2009. Seu pressuposto é de que a sexualidade é uma construção cultural e não resultado natural de funções biológicas. Sua abordagem é urgente no Brasil, onde o tema da sexualidade é, sob a forma de gracejos e exploração comercial, tão intensamente exposto na mídia e tão pouco estudado como um elemento importante da vida humana. Transformada em tema transversal, permanece ausente dos meios educacionais, ignorada ou temida por seus profissionais. Inserida no campo das identidades, constitui parte significativa da construção da cidadania. A perspectiva do trabalho foi indagar: quem fala pelas crianças em termos de cidadania, gênero e sexualidade? Como têm sido produzidas suas subjetividades neste campo? O objetivo não foi produzir novas certezas, mas investigar as práticas culturais que têm instituído suas identidades e as possibilidades de questionamento do já consagrado neste campo.

O foco da investigação foram crianças (de 8 a 14 anos) da Escola de Aplicação Lélia Guimarães, do Centro Universitário do Planalto de Araxá, com a seguinte preocupação: quais processos de subjetivação instituem essas meninas e meninos como cidadãs(ãos) de um gênero e de uma sexualidade específicos? Como essa representação se entrecruza com o discurso dos(as) professores(as) que se propõem a educar para a cidadania, e como essas relações se manifestam na constituição das identidades das crianças e dos adolescentes? Enfim, quem fala pelas crianças em termos de cidadania, gênero e sexualidade?

A proposta foi tomar como foco as próprias crianças, desconstruindo as muitas certezas que já existem sobre elas. Partiu-se do pressuposto de que meninas e meninos se imbuem dos princípios civilizatórios que envolvem as noções de cidadania, gênero e sexualidade, a partir da escola. É lá, em grande parte, que elas/eles entram em contato com as noções históricas e modelos religiosos e moralizantes sobre os papéis de homens e mulheres nas práticas sociais. Nesse sentido, a proposta foi investigar a forma como esses modelos regem essas relações, estigmatizando regras e posturas identitárias sexuais e de gênero.

A investigação se colocou em posição de escuta diante da alteridade, no caso a criança, a fim de instaurar novas possibilidades de cidadania que não se limitassem a vê-la, decifrá-la, traçar-lhe metas e objetivos, formas adequadas de aprendizagem e de convivência social. A perspectiva foi escapar a toda tentativa de fechar esse outro em limites epistemológicos, ampliando suas possibilidades de visibilidade e dizibilidade<sup>1</sup>, sem restringi

lo aos limites de nosso saber e poder, mas levando em conta sua presença enigmática no nosso mundo caótico e ambíguo.

A pesquisa foi uma forma de tentar manter viva a pergunta sobre a infância, e, como propõe Nuria Pérez de Lara (2001, p. 198), de denunciar as operações de representação e captura da alteridade da infância, problematizando o modo como os conhecimentos sobre ela estão “invadidos por saberes e discursos que patologizam, culpabilizam e capturam o outro, traçando entre ele e nós uma rígida fronteira que não permite compreendê-lo, conhecê-lo nem adivinhá-lo”.

A intenção foi buscar alguns dos indícios menos percebidos nos discursos das crianças, percebendo as vozes que neles se cruzam: lendo o que elas escreveram, ouvindo o que elas disseram, prestando atenção aos seus silêncios. Levou-se em consideração que a maioria de seus textos se perde, assim como suas falas e até mesmo seus silêncios, muitas vezes, parecem ecoar no vazio. O que foi tentado aqui foi fugir das certezas que temos sobre as crianças e os adolescentes e nos darmos ao trabalho de inferir o que seus textos dão o que dizer, ou suas falas dão o que escrever.

A proposta foi circunscrever a investigação a um universo específico de crianças e adolescentes do ensino fundamental em Araxá, representados pela Escola de Aplicação Lélia Guimarães, com suas histórias de vida, seus contextos socioeconômicos e culturais. Foram usadas diversas formas e instrumentos de abordagem das falas das crianças: desenhos, comentários de textos e filmes assistidos, rodas de conversa, entrevistas estruturadas e semi-estruturadas. Cruzou-se a análise discursiva e a cultural, já que a investigação está imersa em uma pluralidade de vozes e contextos que nem sempre carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazerem ouvir e acolher. De acordo com a concepção foucaultiana de regime de verdade, dizer a própria palavra nem sempre significa ser autor, mas fazer ecoar poderosos discursos produzidos numa rede de interesses e forças que configuram as identidades.

Assim, o processo investigativo buscou entrecruzar diversas formas de investigação, em que as crianças e adolescentes foram estimulados a se inserirem em um processo de dizibilidade e de visibilidade. Esse processo, no dizer de Rosa Maria Bueno Fisher constitui (2002, p. 59) “o convite ao trabalho de pensar sua própria história para liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e para permitir-lhe pensar diferentemente”. Não é demais insistir que não se pretendia, ao cruzar essas fontes, alcançar estatutos corretos de cidadania, gênero e sexualidade, e sim, olhar as coisas através das palavras e das histórias, e, tentando penetrar nas linguagens e garimpar os significados, percorrer as tramas de conexão entre conhecimento e poder, ou, no dizer de Foucault, a genealogia da instituição da infância

como cidadã de um certo tipo e não de outro.

Recorremos, para análise das vozes de crianças e adolescentes, os autores dos recentes Estudos Culturais que abordam a temática das identidades e da diferença e aos historiadores e filósofos cujos estudos possibilitam uma abordagem da genealogia das regras de convivência social e suas implicações nas representações sobre gênero e sexualidade produzidas a partir da escola: Alfredo Veiga Neto(1995, 2000); Tomaz Tadeu da Silva (1995, 1996, 1999, 2000a. e b); Guacira Lopes Louro (1995, 1999, 2004); Jorge Larrosa (1999a, 1999b, 2001 e 2002); Stuart Hall(2000); Katryn Woodward (2000), Mary Del Priore (1999); Phillipe Ariès (1981); Michel Foucault (1985, 1991, 1998, 1999a,b,c) Jules Deleuze (1976, 1988, 1992); e Friedrich Nietzsche (1998, 2002, 2003).

Ao longo de nossa história, a criança não tem tido voz ativa; seus problemas e suas vontades têm sido abafados e esquecidos e o atendimento a ela oferecido tem sido precário e descontinuo.

Ainda hoje o fato de as crianças não poderem explicar claramente seus desejos e suas apreensões, as tem colocado em uma posição de desvantagem. Em princípio, nós adultos pensamos que as crianças não sabem o que é melhor para elas, e, portanto, não têm formação suficiente para tomar decisões que façam sentido. Pensamentos como estes levaram as crianças a estarem mais vulneráveis aos abusos e a ficarem sem condições para contribuir para a própria proteção e, portanto, para a autoincorporação da condição de cidadania.

A escola é encarregada de transmitir cultura e formas de comportamentos aceitas pela sociedade, mas pode também ser um espaço de questionamento desses comportamentos. As matérias curriculares são instrumentos que podem desenvolver a capacidade de pensar e de compreender o mundo, transversalizadas por temas como Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual. Conhecer a sexualidade não significa aprender a estrutura dos genitais, deve contemplar o ser humano como um ser único. Os educadores necessitam de espaço para processar, entender as diversidades que estão implícitas no processo de educar. O educador e a educadora que permitem o acesso às produções culturais e assumem o papel de mediadores das questões advindas desse acesso possibilitam às crianças a investigação do que lhes despertou a curiosidade.

O espaço de confiança gera um espaço de criatividade e constitui um terreno fértil para a elaboração de conhecimentos. Falar de sexualidade na escola, na maioria das vezes é proibido. O que se admite é um ensino mecânico sobre o organismo e não a sexualidade como construção cultural. Vulgaridade, clandestinidade, silêncio são constantes quando se quer descrever o que acontece em torno da temática da sexualidade. Este ainda é o território em que se encontra a Educação Sexual nas escolas. São muitos os mitos que envolvem a

Educação Sexual. Falar sobre eles é uma forma de quebrar esse tabu e deixar que as próprias crianças o elaborem.

Vê-la como o outro que escapa de qualquer pretensão de uniformidade ou de generalizações é fugir da arrogância de pretender decifrá-la, traçar-lhe metas, definir-lhe prioridades existenciais. Considerá-la como outro é vê-la sempre como alguém que escapa a toda forma de explicação, não se fecha em limites epistemológicos, é sempre heterogêneo em sua presença enigmática (ANDRADE, 2003, p.60)

Uma das maneiras de se evitar as generalizações seria o estímulo a se enxergar a infância de maneira mais aberta e criativa; conceber que cada indivíduo possui particularidades, necessidades e emergências.

Isto evitaria a crença em uma representação dominante e universalizante de infância que tenta modelar, de forma regular e continuada o modo como devemos conceber os sujeitos da mais tenra idade, bem como aquilo que com eles devemos praticar.

Devemos oferecer menos certezas às crianças e provocar uma maior problematização na busca de novas significações e práticas de como lidar com elas, num processo que será de negociação, contestação e muitas transformações. Há que se repensar conceitos, quebrar regras e fórmulas, e pensar a criança “como pessoa inteira, com sua afetividade, suas percepções, sua expressão, seus sentidos, sua crítica, sua criatividade.” (ABRAMOVICH, 1983, p.5).

Ao longo do trabalho procurou-se problematizar os dogmatismos em relação aos conceitos de *gênero* e *sexo*, e ampliar a percepção de sua conjunção na constituição das identidades das crianças e adolescentes.

O conceito de gênero, tal como percebido pelos Estudos Culturais, permitiu que percebêssemos o caráter sociológico da construção dos significados relacionados às masculinidades e feminilidades, não apenas fornecidos por nossa configuração biológica, mas podendo ser transformados.

O uso da categoria gênero pode então ser visto como uma primeira maneira de dar significado às relações de poder.

Essa abordagem é orientada historicamente e voltada para a crítica do pressuposto essencialista, cuja defesa está na ideia de que o sexo de nascimento já determinaria a identidade sexual do indivíduo. Como este processo de produção das relações de gênero se liga com a construção das sexualidades?

A polêmica sobre a relação entre biologia e cultura tem por base a defesa ou a

crítica ao disformismo anatômico-fisiológico. A crítica supõe que tanto o sexo quanto a sexualidade e o gênero devem ser compreendidos como construções e relações sociais, pois variam de uma sociedade para outra. Essa análise ainda tem de prestar atenção a fatores como classe social, raça e etnia.

Se é verdade que a sexualidade é o conjunto dos efeitos produzidos nos corpos, nos comportamentos, nas relações sociais, por um certo dispositivo pertencente a uma tecnologia política complexa, deve-se reconhecer que este dispositivo não funciona simetricamente lá e cá, e não produz, portanto, os mesmos efeitos. Portanto, é preciso voltar a formulações há muito tempo desacreditadas: deve-se dizer que existe uma sexualidade burguesa, que existem sexualidades de classe. (FOUCAULT, 1998, p.120).

Trabalhar com gênero e sexualidade nas políticas e práticas educativas exige a reflexão sobre os símbolos culturalmente disponíveis; sobre as atribuições relativas ao que é ser homem e mulher em nossa sociedade; sobre o difícil processo de socialização de crianças; sobre os conceitos normativos, as regras e normas do campo científico, político, jurídico e educativo; sobre concepções políticas implantadas e difundidas nas instituições escolares e, principalmente, sobre a construção das identidades individuais e coletivas nesse processo, procurando denunciar a pretensão universal e generalizada de um modelo ainda dominante de masculinidade e feminilidade.

Gênero não é um conceito que apenas descreve as relações entre homens e mulheres, mas uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual. Esses símbolos são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres. Esse código pode também servir para interpretar e estabelecer significados que não têm relação direta com o corpo.

A sexualidade é constitutiva do humano e possibilita que cada um seja singular e único. É impossível imaginar a constituição de um sujeito de forma alheia à cultura que torna possível sua inscrição no mundo. O fato de ser uma criança do sexo feminino ou masculino implica inserções sociais muito distintas, dado que esse aspecto é central em nossa cultura.

A identidade de gênero, portanto, está muito mais ligada a um sentir-se homem e/ou mulher do que ao fato biológico supostamente natural que advém da seqüência genética herdada dos pais. A identidade de gênero não é um dado, mas sim o resultado de uma

construção que, embora realizada pelo indivíduo, lança mão dos “tijolos”, isto é, dos elementos culturalmente disponíveis para tal.

Estes são alguns pressupostos que procuramos aplicar à abordagem de análise dos dados colhidos sobre “cidadania, gênero e sexualidade” na Escola de Aplicação Lélia Guimarães, ligada ao UNIARAXÁ.

Depois de meses observando crianças de 8 a 14 anos da referida escola, levantamos alguns exemplos que procuram mostrar um pouco como estas crianças estão sendo “formadas” cidadãs de certo “gênero” a partir do cotidiano escolar. Ao longo do trabalho analisamos as inter-relações entre o que foi observado em sala de aula, a partir dos diversos instrumentos de pesquisa utilizados (conforme descrito no início deste artigo), e as abordagens feitas pelos autores que serviram de referencial teórico ao estudo. Isso possibilitou a realização das inferências sobre o tema, naquilo que ele tem de novo, isto é, na possibilidade de se concluir sobre quem institui essas crianças e adolescentes enquanto cidadãos. Quem fala por elas ou através delas quando a questão é perceber-se enquanto sujeito de um gênero. A produção da consciência de cidadania é também atravessada por aportes relativos à classe social; à raça; à faixa etária; à naturalidade; etc, que não foram excluídas da pesquisa. Aqui, no entanto, se dará ênfase à perspectiva de gênero, eixo temático da pesquisa.

Ao longo do trabalho, foram questionadas as tradicionais posições de gênero e identidades sexuais. As noções sobre diferença foram levantadas e avaliadas sob novo enfoque. Ficou nítido o quanto as crianças e adolescentes pesquisados são influenciáveis em suas opiniões a respeito do que é ser homem e mulher. Muitos preconceitos neste campo ainda predominam entre eles. As atitudes e comportamentos são visivelmente marcados pelos discursos dos pais, da sociedade, da escola e da mídia.

Segundo estas crianças, há uma série de coisas que são naturalmente direitos de meninos e não de meninas, o que é típico ou apropriado para meninos e o que é para meninas. Não lhes ocorre questionar por que isso foi assim instituído e por quem, eles apenas vão construindo suas subjetividades dentro dos parâmetros definidos socialmente e reproduzidos pela família e pela escola.

Quando questionados(as), no início do trabalho, sobre as vantagens e desvantagens de ser meninos(as), eles/elas responderam com uma série de estereótipos já consagrados sobre questões ligadas aos direitos, deveres e modos de ser de cada gênero. Os argumentos usados ao longo do desenvolvimento da pesquisa participativa, nem sempre coincidiam com os desejos e características das identidades dessas crianças, por mais que quisessem corresponder a elas.

As meninas citaram como vantagens de ser do gênero feminino:

- Ser bonita, ter o cabelo grande e saudável;
- Ser assanhada, achar os meninos bonitos;
- Namorar cedo;
- Ter muitas amigas;
- Poder chorar;
- Brincar de comidinha e de boneca;
- Lavar roupa, ajudar os pais;
- Não fazer força, não pegar peso.

Uma das meninas afirmou que as meninas podem sim “brincar de carrinho, de bola, ser chefe da casa, trabalhar até em trabalho pesado”. Quando os meninos questionaram sua posição, ela não teve o respaldo de outras meninas e não insistiu muito na opinião.

Os meninos mencionaram que ser menina é bom porque elas podem:

- brincar de boneca, de cirandinha, pique-pegue;
- brincar com as amigas;
- usar calcinha, usar vestido e saia, brincos, pintar as unhas e se enfeitar;
- dançar, cantar, brincar;
- respeitar, ter responsabilidade;
- lavar louça, lavar banheiro e limpar fogão;
- cozinhar, arrumar a casa;
- lavar roupa;
- fazer comida;

Um dos meninos, contudo, afirmou que elas podem “ser lutadoras, ter carrinho, usar boné, usar coisa azul, porque isso é um gosto e é para todos e se eu gostar não vou deixar de ser o que sou”.

Apesar de falas isoladas como essa, as dicotomias estiveram sempre presentes e foram predominantes nas respostas. O que é próprio das meninas e dos meninos ficava bem marcado e estabelecido. A resposta para a pergunta - por que tem que ser assim - era sempre: “Porque é assim que tem que ser”. Os comportamentos de gênero, as atividades, as características já estão consolidados socialmente e aceitos por esse grupo sem questionamento.

A maioria dos meninos citou como vantagens de ser do gênero masculino:

- poder brincar de carrinho, jogar bola, videogame, country strike, brincar de cabo de guerra, jogar biloca, andar de bicicleta;
- gostar do azul;
- sair com o pai, soltar pipa;



- ajudar na manutenção do carro, mexer no computador, tocar violão, trabalhar na roça, dirigir.

Mas um deles afirmou que “pode brincar de boneco e boneca e gostar da cor rosa” e outro (o mesmo que questionou as características das mulheres) que o homem “pode dançar balé, usar tutu, lavar louça e arrumar a casa, cada um tem seu gosto. Se eu furar a orelha não vou deixar de ser homem”. Um deles afirmou que o menino pode “cuidar da casa e dos irmãos”.

As meninas disseram que os meninos podem:

- brincar de carrinho, futebol, barro, andar de bicicleta, jogar bola, biloca, soltar pipa, jogar videogame, queimada;
- fazer coisas mais brutas, cabra-cega, luta;
- trabalhar para o pai, correr, ficar quieto no seu canto.

Uma delas afirmou, contudo, que os meninos podem “brincar de boneca e até limpar a casa”, outra que eles podem “chorar, porque isso não vai fazer virar menina” e outra que eles podem “brincar de cirandinha”. Essas foram exceções.

As opiniões estereotipadas predominaram quando foi exibido o filme “Billy Elliot”, com o qual quisemos provocar novas reflexões sobre o tema. Destacamos alguns depoimentos das crianças que evidenciam preconceitos já consolidados sobre atividades permitidas a homens e mulheres.

A maioria dos alunos, tanto meninos quanto meninas, ficaram horrorizados com o personagem principal, por ele ser um bailarino. Usaram o tempo todo expressões preconceituosas com relação a ele: “frutinha, bichinha, viadinho”.

“Credo, Dona, se eu falar pro meu pai que eu quero ser bailarino, ele me bate até me matar, já pensou se ele me ‘ver’ com uma roupinha dessa então...”

Falavam e caíam na gargalhada.

Até mesmo as meninas riam e criticavam:

“Ah nem, Dona, homem que é homem num veste assim não, já pensô eu indo ver meu namorado dançar balé? Ah não, esse trem não tá certo não!”

Assim, observamos que na percepção da grande maioria das crianças e adolescentes, meninos não podem, definitivamente, dançar balé. Isso é terminantemente proibido ao seu “gênero”. Devem correr, pular, lutar, jogar futebol, ficar na rua até tarde, gritar, não precisam “ter modos” para andar e nem assentar. Isso é “coisa de menina”. A elas compete serem educadas para assentar-se “com modos”, andar apropriadamente e sem correrias, brincar de maneira mais calma e educada, não podendo sair para a rua sem a companhia do irmão ou alguém mais velho. Podem até chorar sem motivo. Os meninos não podem nem pensar em chorar que deixam de ser homens.

A eles é terminantemente proibido, segundo os meninos pesquisados:

- lavar roupa, casa, banheiro, etc;
- usar roupa de mulher, furar a orelha, usar brinco;
- brincar de boneca;
- deixar de ser honesto porque isso é coisa de mulher.

Dois deles destacaram a questão do bom comportamento como sendo características de ambos os gêneros: “os meninos não devem ser brigãos e nem respondãos”, “não devem xingar os outros, nem brigar, nem fumar”, “não devem reponder os mais velhos, desobedecer as pessoas, ficar na rua até tarde, desrespeitar o pai”. Mas, até mesmo no que se refere às atitudes, a tônica foi serem mais aceitáveis esses comportamentos em meninos que em meninas, “naturalmente” mais dóceis e comportadas.

Às meninas é proibido, segundo as próprias meninas pesquisadas:

- brincar de coisas mais brutas;
- desrespeitar os pais;
- brigar com os meninos;
- trabalhar para o pai, fazer força, etc;
- trocar lâmpada porque pode se machucar;
- brincar de carrinho, de biloca, de barro, de videogame, jogar futebol.

Uma delas destacou, contudo, que elas “não devem se deixar levar pela ideia dos meninos”. Os meninos destacaram as mesmas coisas que as meninas não devem fazer e ainda acrescentaram que elas “não devem ficar no meio de menino homem porque isso é feio” ou “ficar com ‘senvergoísse””, “fumar”, “assentar desajeitado”, “usar coisa de homem”, “ficar na rua até tarde”.

A instituição escolar produz e reproduz as concepções dominantes de sexualidade

e de gênero na sociedade e, muitas vezes, segrega aquelas e aqueles que não se coadunam com a masculinidade hegemônica e com formas de feminilidade mais submissas.

É comum ver as dificuldades que as culturas, da escola e do magistério, possuem para lidar com a variação cultural presente em nossa sociedade.

É inegável que há uma atribuição social, em termos das profissões, de “coisa de homem” e “coisa de mulher”, e as crianças tendem a reproduzir essa rígida divisão de papéis.

Como a concepção sobre a verdade de Foucault, base teórica mais importante de nossas análises se insere nesse contexto? Para ele, toda a sociedade é regulada por um conjunto de saberes e interpretações – sobre o mundo, a vida, as pessoas e as relações possíveis entre elas – a partir dos quais classifica, hierarquiza e dirige ações para prevenir e tratar as emergências humanas que escapam àquele regime. Portanto, a verdade não vem de Deus, nem decorre de um raciocínio lógico e científico que descobre, nas nervuras de um corpo mestiço de acontecimentos, a sua verdade. A verdade é, pelo contrário, uma fabricação social, com base em certos condicionantes históricos, e exerce sobre o indivíduo e a população um quantum, mais ou menos intenso, de poder. A verdade é, pois, deste mundo; é feita de poder e ao mesmo tempo lugar de sua produção. Para ele, cada sociedade está sujeita a seu regime de produção. Para ele, cada sociedade está sujeita a seu regime de verdade e a uma política geral de verdade. (FOUCAULT apud SOUZA, 2004, p.113)

Foi perguntado às crianças o que é ser homem e o que é ser mulher. Seguem algumas respostas dadas por elas:

“Ser homem pra mim dona, é ser macho, ser forte, não ter medo de nada.” (Fabrício, 11 anos).

“Ser mulher pra mim, ah, dona, sei não, é se cuidar, se arrumar, casar e ter filhos.” (Jéssica, 10 anos).

A fala dessas crianças confirma a legitimação das identidades sexuais e de gênero, inseridas em atos e relações de poder. A essencialização do feminino e do masculino como fixos e imutáveis perpassa continuamente as discussões. Evidencia-se que as identidades são formuladas e mantidas por uma marcação simbólica realizada mediante sistemas representacionais que invocam argumentos ligados à natureza, à raça, à etnia, à condição socioeconômica e expressos por meio da linguagem ou de signos.

O exercício reflexivo sobre gênero na escola em muito contribuiria, a nosso ver, para que o estudante colocasse no centro de discussão os modos como se relaciona consigo

mesmo e com os demais, sem aceitar passivamente o que foi naturalizado para ele como verdade universal e eterna. Naturalização essa que instaura um jogo de repetição e reprodução, no qual o fazer-se sujeito é estruturado mais na lógica da conformidade do que alçado na angústia – com que tem de suportar o haver-se – de se construir como objeto de elaboração complexa e dura de si mesmo, ou antes, de tomar para si o compromisso ético de fazer de si uma obra de arte.

Cabe, portanto, desnaturalizar os diversos processos de normalização da sexualidade presentes no interior das escolas. Por meio de práticas, discursos, normas etc., constrói-se o que é normal e o que é anormal, educa-se o corpo, produz-se meios legítimos de experienciar o gênero e a sexualidade. Simultaneamente, excluem-se outros, tidos como não legítimos. Em outras palavras, normaliza-se, excluindo o diferente.

A mídia divulga determinados padrões, normas e regras, ensina o que é bom e o que é ruim, o que é certo e o que é errado, ajuda a formar identidades e fornece símbolos, mitos e estereótipos mediante representações que modelam uma visão de mundo de acordo com a ideologia vigente. A escola e as famílias reproduzem esses padrões.

O cruzamento dos diversos instrumentos utilizados na pesquisa possibilitou inferir como resultados as representações das crianças e adolescentes sobre cidadania, gênero e sexualidade. Confirmou-se o pressuposto de que a subjetivação das crianças se dá pelo discurso familiar, escolar, midiático. O próprio currículo e o cotidiano escolar são marcados pela divisão de gênero. Há uma circularidade dos discursos sociais de gênero e sexualidade: os meninos são os “fortões”, podem falar palavrões, assentar-se de qualquer jeito; meninos não podem usar cor-de-rosa, brincar de bonecas, ser amigo de “mininas” (e nem bater nelas); as meninas são sensíveis, “choronas”, têm que ter “modos”, são fracas, não podem brincar de luta, não sabem jogar bola, não têm resistência; os irmãos têm sempre que impor, defender e corrigir as irmãs; as tarefas domésticas são quase sempre exclusivas das mães e os pais têm o dever de sustentar a casa, fazer as despesas; o uso de brincos e colares em meninos é assumido por uma minoria e estigmatizado por outros, embora evidenciem desejo nesse campo, mas escondam por medo da rejeição; dançar é “coisa de menina”, embora o desejo oculto se manifeste paralelamente às atividades; é “normal” pai bater em filho; nos debates, há um jogo de poder inspirado no gênero, sendo as opiniões das meninas tratadas com ironia e descaso, mantendo os meninos a força do grupo; os direitos de meninos e meninas são diferentes. Isso tudo, extra-oficialmente, permanece legitimado pelos ritos escolares: os espaços na educação física, o recreio, os prêmios e castigos, o discurso pedagógico.

Os resultados obtidos confirmam, portanto, a produção discursiva das identidades

sexuais e de gênero, e a necessidade de desconstrução dos regimes de verdade já legitimados pela escola sobre cidadania, gênero e sexualidade. As falas das crianças e adolescentes que fugiram ao já padronizado e consagrado pelo grupo, evidenciaram, contudo, que o discurso da produção das identidades de gênero não é tão forte a ponto de impedir que a “ruminação”; o “cruzamento de fronteiras”; o “agenciamento”, a “dobra”, a “margem”, a “linha feiticeira” e a “linha de fora”, constituam mecanismos de resistência dessas crianças e jovens, exercidos com mais desenvoltura do que se pensa.

Como prolongamento da pesquisa foi feito (e continuará sendo) na Escola de Aplicação Lélia Guimarães um trabalho de (re) significação das identidades cidadãs nos encontros semanais com as crianças. Desses encontros, a principal constatação foi a de que essas pesquisadoras, assim como essas crianças não são identidades terminais, mas em processo, no qual a escola exerce um papel significativo.

#### Referências bibliográficas

ABRAMOVICH, Fanny. *O Mito da Infância Feliz*. São Paulo: Editora Summus, 1983.

ANDRADE, Maria Celeste de Moura. *Cultura, cidadania e diferença na escola*. 2003. 106f. Dissertação (Mestrado em educação) Universidade de Uberaba.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

DELEUZE, Jules. *O anti-Édipo*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

\_\_\_\_\_. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Conversações: 1972-1990*. Tradução de Peter Pál Pelbart.. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DEL PRIORE, Mary. (org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

FISHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 48-71.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3: O cuidado de si*. Tradução de Maria Teresa da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres.** Tradução de Maria Teresa da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade: A vontade de saber.** Tradução de Maria Teresa da Costa Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.

\_\_\_\_\_. **A microfísica do poder.** Tradução, organização, revisão técnica de Roberto Machado. 14. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhe. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999c.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LARROSA, Jorge. **O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro.** In: \_\_\_\_\_ & PÉREZ DE LARA, Nuria (orgs.). **Imagens do outro.** São Paulo: Vozes, 1999a. p. 67-86.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

\_\_\_\_\_. & SKLIAR, Carlos. (orgs.) **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença.** Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica: Belo Horizonte, 2001.

\_\_\_\_\_. **Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa.** In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos investigativos. novos olhares na pesquisa em educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.

LOURO, Guacira Lopes. **Produzindo sujeitos masculinos e cristãos.** In: VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 83-107.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria querer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **Humano, demasiado humano: Um livro para espíritos livres.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Ecce Homo: De como a gente se torna o que a gente é.** Tradução de Marcelo Backes.

Evidência, Araxá, n. 5, p. 39-54, 2009

Porto Alegre: L&PM, 2003.

PÉREZ DE LARA, Nuria. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

\_\_\_\_\_. **Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teoria cultural e educação: Um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b. p. 73-102.

SOUZA, Duílio Duka. Combate ao Racismo: compromissos e ações propositivas. In: PINSKY, Jaime. **Práticas da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004, p. 139-155.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: Há algo de novo sob o sol? In: \_\_\_\_\_ (org.) **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 9-56.

\_\_\_\_\_. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades... In: AZEVEDO, José Clóvis et al. (orgs.) **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS/SME, 2000. p. 215-234.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

<sup>1</sup> As expressões *visibilidade* e *dizibilidade* referem-se ao que Foucault chama de *Tecnologias do eu*. O ver-se, expressar-se, julgar-se, narrar-se são situações envolvidas nessas tecnologias que modelam a *experiência de si* de cada sujeito. (v. FOUCAULT, 1998, 1999a, 1999b e 1999c e LARROSA, 1999b)

\* Prof<sup>a</sup>. Ms. Maria Celeste de Moura Andrade (Orientadora)  
Centro Universitário do Planalto de Araxá - UNIARAXÁ  
Universidade Estadual de Campinas - Unicamp  
Currículo - <http://lattes.cnpq.br/5569891803553823>  
Endereço eletrônico: [celmoura@terra.com.br](mailto:celmoura@terra.com.br)

\*\*Juliana Pereira Rios (Aluna de Iniciação Científica)  
Centro Universitário do Planalto de Araxá - UNIARAXÁ

---

**Abstract:** This article is a result of a scientific initiation study supported by FAPEMIG and integrated to GEPE - Grupo de Estudo e Pesquisa Educacional - do UNIARAXÁ. The objective of this research was to question who speaks by children of Fundamental Teaching in Araxá, in the terms of citizenship, gender or sexuality? Who says what is normal or anormal? How children have been “produced” in their identities? Which problems affect their lives? What is the role of schools in this context? The aim was not to produce new convictions, but investigate the cultural practices which have been instituted their identities and the possibilities of question of what had been taken about this matter. Our intention was to look for some marks less understood in the children speeches, noticing the voices which cross themselves: read what they write, and listen what they say, paying attention to their silences. Crossing of various instruments used in this search with the theory fundaments inspired besides in Michel Foucault (1999a,b,c), allowed to infer the children and the adolescents representations about citizenship, gender and sexuality. The children subjectiveness occurs through the familiar and the mediatic speech which limits the role of boys and girls to pre-established and rotulated standards. The own curriculum and the school diary activities are marked by the division of gender. There is a circularity of social speeches of gender and sexuality, which, extra-officially, stays legalized by the school ritual acts: physical educational spaces, recreation, the rewards and the punishments, the pedagogic speech. The analysed results validate the speech production of sexual and gender identities, and the necessity of the desconstruction of truth about positions yet legalized by schools about citizenship, gender and sexuality. However, they deduce that the “rumination”, “the frontier crossing”, the “hard-working”, the “fold”, the “border”, the “magic line” and the “line of outside”, constitute mechanisms of resistance of these children and adolescents, acting with more agility as it is thought.

**Key-words:** citizenship, gender, sexuality, speech, identity.

---