

Educação, Memória e Gênero: contribuições de Norbert Elias¹

Education, memory and gender: Norbert Elias' contributions

Magda Sarat

Professora da graduação e PPG Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados
magdasarat@ufgd.edu.br / magdaoliveira@ufgd.edu.br / mcsarat@gmail.com

A infância é um período da vida humana que se constrói histórica, social e culturalmente. É nessa fase que os indivíduos adquirem referências que serão levadas para a vida adulta, estabelecendo vínculos e formando concepções que passam de uma geração para a outra. A criança, conforme aponta Norbert Elias, é um indivíduo com um grau de maleabilidade e adaptabilidade que precisa do “outro” para se formar; ou seja, um indivíduo que precisa da sociedade para se tornar fisicamente adulto e também para construir suas concepções acerca da vida, do mundo e dos comportamentos. Numa ‘sociedade de indivíduos’, conforme a expressão de Elias, com a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas, é somente no diálogo entre indivíduos formados e outros em formação que as referências sociais entre os grupos poderão ser construídas. Segundo Elias, para “tornar-se psiquicamente adulto, o indivíduo humano, a criança, não pode prescindir da relação com seres mais velhos e mais poderosos” (1994b, p.30).

¹ Este artigo resulta de um Projeto de Pesquisa intitulado “Histórias e Memórias de Infância: identidade de gênero na formação de profissionais da Educação Infantil” que está sendo desenvolvido na UFGD. Teve concluída a Dissertação de Mestrado intitulada “Memória de Professoras da Educação Infantil: infância, gênero e sexualidade” defendida em maio de 2010 por Míria Izabel Campos (ver bibliografia em anexo). Além de 06 relatórios de Iniciação Científica concluídos. Temos em andamento 02 dissertações de mestrado, 04 planos de trabalho de Iniciação Científica em andamento e 05 Monografias de Trabalho de Conclusão de Curso da Pedagogia concluídas.

Se há uma intensa necessidade da assimilação de modelos sociais previamente formados pelo grupo de indivíduos adultos de uma sociedade, o qual contribui diretamente na “modelagem social” (ELIAS, 1994, p. 30) – agindo sobre as funções psíquicas e formando os padrões de individualização da criança –, podemos dizer que uma das referências a ser levada em conta é a percepção dos modelos de feminilidade e masculinidade que permitem conceber a identidade de gênero e o lugar que o indivíduo ocupa na sociedade.

Considerando identidade de gênero como sendo uma percepção que nos identifica no processo de pertencimento a um grupo social, que se constrói para além dos papéis binários determinados socialmente – os quais indicam que homens e mulheres são condições que se opõem em diversos aspectos –, os modelos de sexualidade masculinos e femininos se apresentam, em princípio, como aqueles a serem socialmente aceitos. A identidade apontaria, pois, para a percepção subjetiva que o indivíduo adquire ou desenvolve de corresponder a um desses modelos, cumprindo aquilo que é convencionalmente socialmente para homens e mulheres ou satisfazendo expectativas geradas por eles².

Deste modo, o objetivo do presente artigo, resultado e recorte de pesquisa mais ampla³ foi buscar e investigar, nas memórias de professoras de crianças da Educação Infantil, experiências de infância que tivessem relação com a formação de sua identidade de gênero, inquirindo o modo como suas concepções se expressam nas práticas pedagógicas cotidianas com meninos e meninas que frequentam as instituições e que se acham sob sua responsabilidade pedagógica. Procuramos fundamentar a pesquisa no campo da história da criança, na história da Educação Infantil e nas temáticas de gênero, memória e identidade. Para isso, foram entrevistadas professoras que atuam nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMS) na cidade de Dourados-MS. As pessoas selecionadas que apresentamos neste artigo, apresentam formação superior e experiência profissional com crianças, sendo este o lugar a partir do qual falam.

² No caso dos preconceitos de gênero, os indivíduos que não correspondem às expectativas suscitadas pelos modelos podem sofrer desqualificações ou mesmo sanções provenientes do grupo social.

³ Este artigo resulta de um Projeto de Pesquisa intitulado “Histórias e Memórias de Infância: identidade de gênero na formação de profissionais da Educação Infantil” que está sendo desenvolvido. Teve concluída a Dissertação de Mestrado intitulada “Memória de Professoras da Educação Infantil: infância, gênero e sexualidade” (ver bibliografia em anexo), além de planos de Iniciação Científica e Monografias de Trabalho de Conclusão de Curso.

Infância, Criança e Civilidade.

Pensar a infância nos instiga a pensar em começos, origens, isto é, no início, princípio, bem como sobre o modo como os indivíduos vivem esse período da vida. A infância esteve sempre presente e, no entanto, só recentemente veio recebendo um enfoque mais atento no campo da teoria, podendo-se dizer que, historicamente construída, somente na Modernidade foi reconhecida como objeto de investigação.

Quanto a isso, é importante destacar que, ainda que as pesquisas nos apresentem autores que defendem a inserção e o nascimento da criança antes da Modernidade – e, nesse caso temos referências como Heywood (2004), Kulhmann Jr. & Fernandes, R. (2004), Kulhmann Jr. (2007), Danielle-Bidon & Paul Riché, (1994) –, a perspectiva histórica aponta o período moderno como o momento em que os indivíduos crianças foram percebidos e passaram a ter sua existência social reconhecida. Defendendo este aporte, temos trabalhos como os de Áries (1981), Badinter (1985), Postmann (1999), entre outros. Assim, independentemente das direções que possa tomar o debate teórico que se leva hoje acerca da história da criança e do surgimento da infância, o que se observa é o florescimento de uma pesquisa que atualmente se debruça sobre essa fase da vida humana, tão importante e reveladora de relações vividas em todos os grupos sociais, não importando o período histórico ou a cultura em que se inscreva.

Nessa direção, recorreremos mais uma vez a Elias, que contribui com o debate por meio de estudos no campo da sociologia e que apresenta uma perspectiva que busca reconhecer a infância e seu papel preponderante na continuidade da sociedade, postulando uma necessária relação entre as gerações. Elias apresenta a centralidade da infância no aprendizado dos modelos sociais do grupo do qual a criança faz parte, indicando a necessidade da formação sem a qual a criança continuaria a ser detentora apenas de características instintivas e não se transformaria num indivíduo social. Por outros termos, a construção da individualidade humana passa, na concepção de Elias, pela aprendizagem dos modelos sociais que são determinados pelo grupo, pois, conforme o autor aponta, “a criança precisa da modelagem social para se transformar num ser mais individualizado e complexo, a individualidade do adulto só pode ser entendida em termos das relações que lhe são outorgadas pelo destino e apenas em conexão com a estrutura da sociedade em que ele cresce” (ELIAS, 1994b, p. 31).

Mais do que uma necessidade biológica de grupos adultos quanto ao cuidado, à manutenção e à sobrevivência da espécie humana, os indivíduos têm uma relação de interdependência uns com os outros, para continuar a existência dos grupos sociais. E é a pensar nessas interações específicas que cada sociedade possui em determinados períodos históricos que colocamos a infância como o centro do debate e do aprendizado das relações e da identidade de gênero. Essas relações são construídas na sociedade (uma sociedade ocidental) da qual fazemos parte e na qual, modernamente, a criança precisa aprender e assimilar padrões num tempo relativamente curto, que é aquele da infância⁴.

Nesses termos, poderíamos dizer que a infância, como período ou fase de formação da vida humana, seria o tempo de “civilizar o/a menino/a”, pensando a civilização como um processo que tem suas direções definidas pelos grupos sociais; no caso das crianças, em estreita ligação com o que podemos chamar de uma relação de poder geracional, se considerarmos que as crianças são cotidianamente expostas a experiências com indivíduos “mais velhos e mais poderosos”, que têm a responsabilidade de inseri-las socialmente, a partir dos modelos de comportamento do seu grupo. Nesse sentido, poderíamos dizer, inspirados em Elias, que o processo de civilização implica elementos de coação externa e interna, que são necessários para a formação dos indivíduos e que precisam ser ensinados à criança desde a tenra idade, no intuito de buscar uma internalização dos padrões de comportamentos esperados.

No que tange à sexualidade, temos duas situações: uma, que diz respeito à definição de uma referência biológica e ocorrendo logo nos primeiros meses de gestação e definindo o indivíduo como macho ou fêmea; e, na outra situação, temos o que podemos dizer a respeito do desejo e da escolha dos padrões e modelos de sexualidade como masculino e feminino, que será definido bem mais tarde, a partir de um longo processo de educação dos indivíduos. Sobre isso discutiremos oportunamente.

Portanto, é possível dizer que a formação do indivíduo nos primeiros anos de vida é fundamental e decisiva. É esse processo educativo que o torna civilizado e apresenta condições específicas de regulação em todas as sociedades. Segundo Elias (2006), a necessidade de um comportamento regulado e autocontrolado

⁴ Segundo a legislação brasileira (Estatuto da Criança e do Adolescente, definido pela Lei nº 8069/90), de 0 a 12 anos incompletos.

é inerente a todos os grupos sociais. As variáveis se dão nos modelos que imprimem diferentes tipos de regulação do comportamento, nos tipos de coação externa e nas condições de autocoação. Tais elementos existem em todos os grupos sociais e incidem num processo de individualização, permitindo que o sujeito seja educado para ser parte do seu grupo, a partir dos comportamentos internalizados, em um processo que passa de uma geração para outra. Pode-se dizer que o processo educativo de cada grupo social prevê e se fundamenta em estratégias para a formação desses padrões de autocontrole e de autorregulação, importantes na formação do indivíduo. Sobre a questão, citamos Elias:

A coação social à *autocoação* e a apreensão de uma auto-regulação individual, no sentido de modelos sociais e variáveis de civilização, são *universais sociais*. Encontramos em todas as sociedades humanas uma conversão das coações exteriores em autocoações. Contudo, embora as coações exteriores - tanto de tipo natural como de tipo social - sejam indispensáveis para o desenvolvimento das autocoações individuais, nem todos os tipos de *coação exterior* são apropriados para produzir o desenvolvimento de instâncias individuais de autocoação e muito menos para fomentá-las em massa, portanto sem afetar a capacidade individual de satisfação de afetos e pulsões. (2006, p. 22)

Quando pensamos no modelo de sexualidade imposto socialmente, temos como norma para todos os indivíduos, meninos e meninas, o masculino ou o feminino. No entanto, mesmo quando os pais, os familiares, os/as professores/as e outros adultos utilizam formas de coação externa para internalizar estes modelos nos sujeitos, é possível contar com a capacidade de individualização, manifesta no desejo e na satisfação de afetos e pulsões, dos quais fala Elias, e que independem do padrão social, não sendo, portanto, passíveis de regulação ou de controle individual, se consideradas as possibilidades de identificação com as representações do feminino e do masculino percebidas socialmente e nos relacionamentos entre as pessoas.

Tais perspectivas nos remetem a uma discussão que vem sendo feita no sentido de entender como foi a infância de mulheres professoras, que participaram da pesquisa e que, referindo-se ao seu tempo de crianças, relatam os cuidados da família, amigos e parentela com a identificação a um modelo de sexualidade que se alinhasse ao determinado previamente pela referência biológica. Afinal, meninas que nasceram biologicamente com um órgão genital feminino deveriam ter um comportamento identificado com

modelos, representando o feminino e os comportamentos sociais que as identificassem como mulheres. Como procuramos na infância essas referências, foram as memórias que trouxeram elementos para pensar o processo de internalização dos modelos que conferissem um comportamento adequado. Sobre a questão falaremos mais oportunamente, mas seria conveniente apresentar agora uma dessas vozes, quando a professora diz:

Professora Clara:

... Brincando com os meninos, as brincadeiras são mais agressivas. Minha mãe tinha o cuidado para eu não me masculinizar muito... E não aceitava que eu brincasse de bola, não gostava de jeito nenhum, queria me tirar da Educação Física, que isto me deixaria muito parecida com os meninos! Sempre foi assim, cuidada pra cuidar da casa, pra brincar de casinha...

É interessante perceber que o modelo de identificação exclui as atividades consideradas masculinas e aproxima de uma referência ao padrão a ser internalizado, utilizando para isso a linguagem da brincadeira que é própria da criança e que pode ser veículo da educação dos comportamentos. Voltaremos a esta questão, mas podemos destacar desde já que a infância das entrevistadas foi o período que elas tiveram para aprender sua identificação sexual e sua pertença ao um grupo.

Gênero, Sexualidade e Civilidade.

No início, a pergunta que se apresenta é: como se aprendem os modelos de sexualidade que levam o indivíduo a se compreender como menino ou menina, homem ou mulher, numa sociedade que concebe tal perspectiva de forma binária, ao mesmo tempo cultural (padrões de comportamento) e naturalizada (aspectos do corpo e da fisiologia)? Nesse particular, desponta um aspecto importante da reflexão para aqueles que almejam entender do que se está a tratar quando se fala de sexualidade e gênero, levando em conta como um pressuposto que as duas referências (cultura e natureza) estão imbricadas uma na outra e não podem ser separadas e definidas de uma forma puramente dicotômica. Algumas autoras e autores têm investigado tais questões e têm contribuído para fazer avançar a pesquisa e a compreensão do gênero e da sexualidade. Entre elas, citamos Scott (1990), Louro (1997), Louro, Felipe & Goellner (2008), Meyer (2008), Auad (2006), Butler (1999), Filipe &

Guizzo (2008), Xavier Filha (2000, 2007), Meyer & Soares, (2004), bem como Michel Foucault (2008, 2009) e Stuart Hall (2006), que contribuem, com suas investigações, a partir da discussão dos conceitos de poder e identidade, para uma inserção mais profunda na temática.

Sobre a questão uma das contribuições de Elias, além da discussão das relações de poder, nos fundamentamos em um estudo intitulado *“El cambiante equilibrio de poder entre los sexos”*, no qual o autor discute as relações entre homens e mulheres e o processo de desenvolvimento destas na Sociedade Romana, considerando um período longo que vai desde a Antiguidade remota até a constituição do Império Romano. Elias não se debruça sobre a temática de gênero, mas nesse texto indica a importância de se considerar os processos de longa duração, que dão possibilidade de perceber as nuances das mudanças sociais apontando que os processos ocorrem de forma lenta e gradual.

No referido texto, o autor sugere que as transformações nas relações de poder entre os sexos acontecem em um processo longo, que vai daquele momento em que a mulher era vista como mercadoria (Antiguidade), no qual os indivíduos homens as comerciavam, trocavam e ou negociavam em situações de domínio de território, guerras e mesmo como escravas – fato apontado em diferentes culturas e períodos da história do processo civilizatório – até o momento em que estas passam a ter poder dentro das relações sociais, especialmente no casamento e na decisão acerca do espaço doméstico.

Cumprir notar que, ainda que Elias nos convide a ver a história com o devido distanciamento e sem o filtro das concepções presentes pois, segundo ele,

Es indudable que retroceder desde los tiempos presentes para estudiar los cambios em el equilibrio de poder entre los sexos, dentro del marco de una sociedad Estado que em cierta medida es muy diferente de la actual, requiere cierta capacidad para el distanciamiento” (1998, p. 247)

Percebe-se que o espaço conquistado pelas mulheres no período citado foi referente às atividades do espaço familiar, doméstico e matrimonial, estes já considerados como um avanço na medida em que todas as relações anteriores eram decididas pelos indivíduos homens, fossem pais, irmãos, tios, tutores, etc.

Tal avanço é importante, se atentarmos para o fato de que a mulher passa de “mercadoria”, bem de troca sem nenhum valor social, numa organização

majoritariamente constituída por homens, para o lugar de proprietárias de bens, em muitos casos gestoras do seu desejo ao manter-se casadas ou não, podendo optar pelo divórcio (presente em alguns períodos da cultura romana), escolher entre afiliar-se ao marido ou manter-se ligadas aos laços de parentesco com a família, aspectos esses indicados no estudo de Elias, quando o autor trata a temática na sociedade romana da Antiguidade remota até o Império tardio.

En términos del desarrollo de la humanidad, el hecho de que las mujeres obtuvieran, en la era republicana tardía, una posición de igualdad en la vida marital y retuvieran esa posición por muchos siglos durante la era de los emperadores romanos fue una gran innovación y un acontecimiento de grandes consecuencias (Elias, 1998, p. 240).

Ainda que elas ficassem fora dos cargos militares e civis, e também da produção da literatura, da arte, da filosofia ou da história escrita, é possível indicar tais mudanças nas relações de poder entre os sexos. Tais mudanças na balança de poder foram impostas pela direção do processo civilizatório baseado nos trocas e nos monopólios das relações entre homens e mulheres, sendo importante dizer que em certo sentido “a balança de poder” pendeu para os detentores de força física e bélica na organização do Estado, especialmente nos processos de longa duração. No entanto, só podemos entender as relações de troca de poder na organização social se considerarmos o desenvolvimento global da sociedade:

La efectividad del Estado en la protección de la persona, así como del ingreso a la propiedad de las mujeres, fue uno de los factores responsables de los cambios en el equilibrio de poder entre los sexos. Creo que este factor también es importante hoy en día. Es útil recordar que en un tiempo la condición de igualdad que habían alcanzado las mujeres fue cercenada y erosionada cuando el monopolio central de fuerza física, una de las piezas centrales de una organización del Estado, fue abatido; cuando este monopolio recayó en los hombres fuertes, locales o invasores extranjeros, y la violencia y la inseguridad se difundieron de novo por toda la sociedad. (ELIAS, 1998, p. 247)

Interessante perceber que tais mudanças nas relações de poder, em grande medida, estão sempre trocando de lugar nos processos civilizatórios. Posteriormente Elias vai apontar que as mudanças ocorrem nos períodos subsequentes e retiram as conquistas das mulheres romanas, especialmente aquelas normatizadas pela ascensão do cristianismo e das religiosidades que cerceiam novamente as mulheres, não somente as mantendo longe dos espaços públicos, mas também do espaço doméstico.

Outra questão importante é o monopólio da violência e da força física que tem sido objeto de discussão importante, como elemento de retirada da mulher dos espaços de decisão. Assim sua atuação fica circunscrita ao espaço doméstico, prevalecendo por séculos e chegando ao que temos como foco deste trabalho, ou seja, a educação de crianças pequenas, vistas como trabalho feminino por estar ligada ao aspecto biológico da maternidade e considerada como uma extensão da tarefa de cuidar, tratar e ensinar.

Nesse sentido, a inserção da reflexão acerca da trajetória da mulher na organização social feita por Elias é uma contribuição importante, se considerarmos que o foco da pesquisa é o trabalho feminino, representado por professoras de crianças pequenas e as relações sociais e de poder que se estabelecem no espaço público chamado instituição de Educação Infantil ou a Escola Fundamental, no qual a presença feminina é majoritária. Nesses espaços vemos associada uma concepção corrente de que a educação de crianças pequenas se assemelha às tarefas do espaço privado, do lar, no qual estariam o cuidado e a maternagem.

Tal temática fomenta pesquisas necessárias e discussões das diferentes concepções que circulam nos espaços da profissão docente. Contudo, ao mesmo tempo em que questionamos tais concepções, podemos refletir a partir do que Elias aponta como um “poder feminino”, que circula e se insere em alguns lugares com mais eficácia que outros. Nessa perspectiva de um poder mutável que confere às mulheres espaços maiores em determinados lugares, talvez surja também a possibilidade de inserção de mudanças, de questionamentos da condição feminina e de alçar uma reflexão mais aprofundada sobre tais concepções na profissão docente.

Assim, considerando ainda o espaço da escola na formação dos indivíduos e apontando as contribuições de outros autores e autoras, nessa discussão levamos em consideração memórias de infância de professoras de crianças na Educação Infantil, então, voltamos o nosso enfoque para a escola e sua organização. Como ponto de partida, entendemos o espaço escolar como ambiente produtor e veiculador de conceitos, pré-conceitos que incidem sobre a formação (cultural, educacional e humana) de todos os indivíduos que passam por ele. Quanto a isso, Guacira Louro aponta que

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículo e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existam muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo

adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (2008, p. 44)

A partir dessa premissa, perguntamo-nos o que ou qual seria a concepção de gênero e sexualidade que a escola admite como cultural e naturalmente desejável e que deve ser estendida a todos os indivíduos que a frequentam. Segundo a autora em questão, tal concepção é binária e permite somente um padrão, definido *a priori* como sendo o modelo do masculino e feminino em oposição. A partir desses conceitos, normatiza-se a vida de todos/as os/as indivíduos. As práticas escolares, assim, não conseguem problematizar ou retirar do foco a dualidade, continuando a reproduzir o modelo que é imposto, sobretudo, nos discursos médico e jurídicos sobre a sexualidade e a identidade de gênero, que, como elemento de base, acabam sendo reguladas unicamente pela indicação da genitália. Sobre a temática a autora ensina que:

Os discursos produzem uma “verdade” sobre os sujeitos e sobre seus corpos [...] resultam num “saber” [...] traduzem-se, fundamentalmente, em hierarquias, que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos. Por isso, para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui. (Louro, 2008, p 47).

Pesquisadores/as da temática indicam que a sexualidade e o gênero são conceitos intrínsecos e relacionados. No entanto, mesmo que a compreendamos como ligada à subjetividade – isto é, ao desejo e às afirmações de uma consciência do sujeito sobre si próprio – a sexualidade, no modelo do gênero socialmente veiculado, define-se por uma referência biológica. A presença do pênis ou da vagina num corpo que chega ao mundo determinará, então, o seu gênero e a sua respectiva (hetero)sexualidade.

Quando, desde o nascimento, o discurso médico aponta que o recém-nascido é mulher/feminino ou homem/masculino, a determinação do gênero assenta na evidência dos órgãos genitais. A partir daí, o discurso jurídico determina e orienta o registro civil, a cidadania e a pertença social marcada

pelo gênero, a qual indica se trata do feminino/mulher ou masculino/homem, selando desde a origem do indivíduo um modelo de norma, sexualidade que ele deverá seguir a partir de então.

Nesse contexto, as crianças, desde a sua gestação, estão sendo *esperadas* e *apresentadas* a uma sociedade que as vê de forma determinada, com uma identidade de gênero escolhida previamente. Compete, pois, às famílias e à organização social determinar e indicar os modelos a serem seguidos, os símbolos de masculinidade e feminilidade que se apresentam – incluindo-se, por exemplo, a predileção por cores, os nomes a serem dados às crianças, os brinquedos, os objetos e as experiências que trarão a marca da generificação e indicarão a forma que assumirá a inserção da criança no meio social. Quanto a esse ponto – da constituição do indivíduo como sujeito social desde o nascimento, podemos ir mais longe e até admitir, conforme o fez Althusser no início dos anos 70, que o indivíduo é “sempre/já sujeito, antes mesmo de nascer”. Para Althusser,

que os indivíduos sejam sempre “abstratos” em relação aos sujeitos que são desde sempre, Freud já o demonstrou, assinalando simplesmente o ritual ideológico que envolve a espera de um “nascimento”, este “feliz acontecimento”. Todos sabemos como e quando é esperada a criança a nascer. Deixando de lado os “sentimentos”, isto, prosaicamente, quer dizer que as formas de ideologia familiar/paternal/maternal/conjugal/fraternal, que constituem a espera do nascimento da criança, lhe conferem antecipadamente uma série de características: ela terá o nome do seu pai, terá portanto uma identidade, e será insubstituível. (1983, p. 98)

Se “antes de nascer a criança é [...] sujeito, determinada a sê-lo através de e na configuração ideológica familiar específica na qual ele é ‘esperado’ após ter sido concebido” (Althusser, 1983, p. 98), do ponto de vista da pertença do indivíduo ao gênero, existe de fato uma espécie de “pré-condição” sexual que aguarda o indivíduo ao nascer (principalmente hoje, em que os exames médicos permitem inclusive identificar o “sexo” da criança já no útero da mãe). No entanto, do ponto de vista da subjetividade (do desejo) e de uma identificação com o gênero compreendida como um processo individualizado, que transgride a norma imposta pelo coletivo, temos elementos para discordar da regra que indica o binarismo e a heterossexualidade como norma. Voltando à história dos conceitos, eles nos dão elementos para entender melhor as relações de gênero, para além do binarismo. Dagmar Meyer, por exemplo, aponta que:

O conceito de gênero engloba todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções – biológicas, comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas os papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações. (2008, p 16)

Assim, se a construção vai sendo feita ao longo da trajetória dos seres humanos em sociedade e constituindo suas individualidades e complexidades, como apontou Elias (citado no início deste texto), temos na figura da/o profissional de Educação Infantil alguém que faz parte desse processo de formação. Nesse aspecto, os espaços em que as crianças participam da educação formal, como a escola, são *figurações* – aqui entendidas como espaços próprios dos seres humanos, constituindo-se em grupos que se relacionam em interdependência uns com os outros e compostos por unidades menores ou maiores, mas que em conjunto compõem a sociedade como um todo. Como exemplos, temos a família, a escola, a igreja – que formam e imprimem nas crianças os códigos e os símbolos a serem aprendidos.

A professora da Educação Infantil é um adulto que, ao conviver com crianças, apresentará uma faceta da organização social, que é a instituição educativa/escolar, com seus saberes, sua cultura e seus conhecimentos específicos e localizados. Assim, se – conforme Mayer – nossa identidade está em constante processo de constituição, não sendo linear, nem finalizada, é importante perceber como a instituição significará ou ressignificará as representações do masculino e do feminino para as crianças, considerando que esses conceitos também mudam de acordo com o tempo, a história, a organização da sociedade e as relações de poder estabelecidas. Deste modo, corroborando nossas assertivas sobre a questão Meyer aponta que:

Ao invés de entender o corpo como um ente biológico conhecível e descritível, objeto das aulas de ciências, de biologia ou de anatomia, ele é assumido, aqui, como algo que se constrói no cruzamento entre o que aprendemos a

definir como natureza (ou biologia) e como cultura ou, dito de outro modo, na intersecção entre aquilo que herdamos geneticamente e aquilo que aprendemos quando nos tornamos sujeitos de uma determinada cultura. (2008, p. 9)

Portanto, no trabalho com crianças estará diretamente implicado um modelo curricular e uma gama de aportes teóricos e pedagógicos que são responsáveis por apresentar um modelo de sexualidade definido pela separação de meninos e meninas e pela imposição de um comportamento e de um controle das crianças que se dá de forma diferenciada. Assim, é comum perceber, no cotidiano escolar, o esforço de separar o feminino e o masculino, a pretexto da organização da prática pedagógica, que impõe a diferença e conseqüentemente a desigualdade entre os sexos, configurando as relações de gênero, ao se considerar que as crianças devam identificar-se com este ou aquele papel imposto pela organização escolar. Temos, para citar casos concretos, os exemplos da prática das filas de meninos e meninas, da separação por brincadeiras e brinquedos, bem como as atitudes, as cobranças, os modelos de disciplina e os comportamentos esperados e impostos (pelos adultos) para meninos e meninas. Sobre tal aspecto, é interessante ouvir os sujeitos e reconhecer quem são estes adultos dos quais falamos.

As professoras e as memórias do (seu) 'processo civilizador'.

Conforme apresentamos ao longo do trabalho, nesta seção ouviremos as vozes de cinco professoras de Educação Infantil que atuam na rede pública do município de Dourados-MS e que estão em contato cotidiano com as crianças em suas práticas pedagógicas. Todas são mulheres, considerando-se o universo eminentemente feminino na educação de crianças pequenas, todas com experiência de mais de três anos de trabalho e com formação em cursos de Pedagogia. Essas mulheres foram inicialmente convidadas a contar sua experiência de infância e suas memórias acerca desta temática e se estenderam pelos relatos de suas práticas pedagógicas.

Trabalhamos a partir da História Oral temática, pois consideramos tal metodologia como a mais adequada por oferecer uma perspectiva de pesquisa histórica que apresenta suas discussões a partir do esforço de dar visibilidade a grupos anônimos e propor abordagens que privilegiam diferentes contextos sociais. Apontamos a importância da História Oral no cenário da pesquisa a partir

de autores/as que são referência no campo, tais como Bosi (1999), Halwachs (1990), Amado e Ferreira (1996), Portelli (2001), Meihy (1996, 1998), Thompson (1998), Freitas (2002), Pollak (1992), Freitas (2001), entre tantos outros e outras.

As entrevistas seguiram os procedimentos e técnicas apontadas pela teoria no primeiro momento, as professoras foram convidadas a falar das suas experiências, pois, conforme dito, compreendemos a infância como um período importante e intenso na formação de conceitos relativos à sexualidade e à definição das identidades de gênero. Os recortes das falas dessas mulheres, as quais, por razões metodológicas, receberam nomes fictícios, de modo a garantir a preservação de suas identidades, o que, trata-se, evidentemente, de um paradoxo, já que o centro da pesquisa é a construção da identidade de cada pessoa. No entanto, usamos esse artifício mais como um procedimento necessário e acordado entre as depoentes, tendo sempre em vista a manutenção do anonimato das pessoas.

As professoras têm idades entre 30 e 40 anos; portanto viveram a infância entre as décadas de 1970 e 1980. Todas são naturais do município de Dourados-MS, opção que se apresentou também como oportunidade interessante de pensar a infância e a cultura local, num município que tem recebido um volume grande de imigrantes nos últimos anos. As professoras, com nível de formação superior em Pedagogia e atuando em instituições de Educação Infantil há mais de três anos, têm formação inicial que lhes garante o exercício profissional.

Nas entrevistas, algumas questões se fizeram presentes com o intuito de perceber a memória sobre a formação relacionada a gênero, identidade e sexualidade na experiência de infância de cada uma delas. A presença do silenciamento e da ausência de tais discussões se contrapõe a uma forma velada, mas também, às vezes, explícita de imprimir determinada identidade, que nestes casos estava relacionada à norma heterossexual, conforme as falas nos indicam:

Professora Clara:

... Eu fui criada no meio dos meninos! Só que assim, sempre muito vigiada pela minha mãe.

Professora Gabriela:

... Não podia dialogar. Eu lembro que, quando criança, eu vi uma foto em um livro de ciências, um bebê dentro de uma barriga, era um desenho. E perguntei para minha mãe, porque até então ela falava que era cegonha. Eu perguntei: - Mãe é um neném dentro da barriga? E minha mãe falou que eu estava sendo curiosa e que aquilo não era assunto de criança! Então não

tinha esse tipo de assunto! Não tinha essa liberdade! A formação dela era assim... Meninos de um lado com mais privilégio. Meus irmãos todos sempre foram criados diferentes das meninas.

Professora Mariana:

... Fui criada com vários irmãos... na minha infância, não me lembro de nada referente a sexualidade. Nenhum comentário sobre... sexo!

Professora Natália:

... Brincávamos todos juntos! Sempre um adulto olhando, sempre cuidando! Eu fui criada com minha avó e no quintal da minha casa tinha vários primos, primas...

É interessante perceber a recorrência das situações de cuidado e vigilância, especialmente em relação à sexualidade das crianças e às curiosidades que pudessem ser despertadas em brinquedos ou jogos com grupos diferentes. Os adultos não conversavam sobre a temática, mesmo considerando que estamos falando de pais e mães da década de 1970 e 1980 do século XX. Se temáticas referentes à concepção, nascimento, origem da vida e sexualidade não são discutidas ou apresentadas às crianças, mais silenciadas ainda serão as discussões referentes à identidade sexual que poderia ou deveria ser assumida por qualquer uma delas.

Sobre essa temática, apropriamo-nos de um conceito cunhado por Elias (1994), quando aponta que existe nas relações entre adultos e crianças, acerca da sexualidade, uma “conspiração do silêncio”. Tal conspiração, segundo o autor, será mais aberta a partir da segunda metade do século XX, quando os assuntos passam a ser tratados com maior naturalidade. No entanto, nas experiências e falas, vemos que permanece a situação de velamento. Provavelmente se trata de uma opção das famílias, para proteger suas crianças em meio a tantas informações que elas podem adquirir por outros meios, vinculadas a instituições como escola, mídia ou igreja, contrapondo-se, enfim, ao fato de que a responsabilidade sobre esse aspecto da formação seja também institucional e não apenas familiar.

Percebemos que, mesmo com essa abertura sobre a temática, os progenitores ainda impõem sobre o espaço doméstico o silenciamento das informações. Sobre a questão, lembramos também a contribuição de Foucault, que aponta que numa sociedade com tradição de cultura religiosa e conservadora “as crianças, por exemplo, sabe-se muito bem que não têm sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado” (2009, p. 10).

Nesse contexto, percebemos nas falas que a família se esmera em reforçar os papéis direcionados a meninos e meninas, identificando o que seria próprio de um grupo e de outro. Assim, a construção da identidade de gênero está associada aos modelos e símbolos, de acordo com as concepções binárias e heterossexuais, para garantir que meninos sejam masculinos e meninas sejam femininas, como padrões de identidade.

As falas ilustram até que ponto, nas lembranças dessas situações, está presente o modo como as famílias explicitamente defendem uma construção cultural percebida como pronta e acabada. Na concepção dos pais, a criança, ao ser apresentada aos comportamentos relacionados ao modelo de sexualidade pré-existente, estaria assimilando essa orientação e tomando para si tal identidade. Alguns relatos conduzem a pensar assim:

Professora Amanda:

... Moleques eram crianças como a gente, meninos e meninas a gente brincava de casinha e tinha a figura masculina e a figura feminina.

Professora Gabriela:

Quando eu usava saia, vestidinho, sempre com um shortinho por baixo, para não aparecer nada. Sempre sentada certinho! Era assim, meninos de um lado, meninas do outro! Brincar de boneca era só as meninas, bola era só os garotos!

Há uma definição clara do que seriam atividades de meninos e meninas, conformando um padrão estabelecido para os comportamentos que acabam por dividir brincadeiras, tarefas, modos de tratar, modos de se portar e modos de disciplinar o corpo. O corpo da menina é moldado para os espaços privados, para o aprendizado da vida doméstica, dos símbolos de feminilidade como recato, para o pudor, o controle e o autocontrole das emoções. O corpo do menino é definido pelo aprendizado para os espaços públicos, para a força física e para a liderança. Numa das falas, a professora menciona a divisão de papéis e tarefas determinada por esses modelos dicotômicos e hierarquizados, que aparecia mesmo nas brincadeiras das crianças: “... *Minha mãe não gostava que nós aprendêssemos a assobiar, porque ela achava que isso era coisa de menino... Eu sempre tentei aprender e nunca consegui, tinha que aprender escondido!*”. (Professora Clara)

Nesse exemplo, é possível perceber a padronização dos modelos impostos, na necessidade da família de transmitir o padrão cultural de seu grupo social;

porém, o que mais chama a atenção é o fato de que a assimilação dos modelos não se dá de maneira submissa, pacífica e sem questionamentos. As crianças se insurgem contra as regras e discutem o modelo, conforme se observa no trecho *“tinha que aprender escondido!”* Significa isso que a norma não parece ser aceita passivamente e que as crianças procuram saídas para questionar o modelo imposto. Em tais exemplos, perceberemos sempre o modelo de identidade ligada à heterossexualidade binária, definida pelo padrão homens e mulheres e pelo modo como estes devem se comportar socialmente.

Toda a repressão, ou a *coação externa* imposta não impede que haja insurreições, rebeldias e insubordinações por parte das crianças. Numa das falas, uma professora conta sua experiência de ser seviciada por brincar com os meninos fora dos padrões impostos, bem como sofrer outras represálias por causa disso; mas continuava a desobedecer, ou seja, sempre havia a possibilidade de resistência, como forma de internalização de conceitos e de possibilidade de construção da individualidade que mesmo sendo normatizada poderia ser questionada como ela mesma aponta:

(Professora Amanda)

Subia em árvore, em cima de casa, brincava na pracinha até tarde, chegava em casa e tomava a maior surra, prometia para mãe que nunca mais ia fazer aquilo e no outro dia fazia a mesma coisa. Adora jogar ‘bets’ na rua, com os moleques...

Mas, ainda que a presença de modelos e padrões heteronormativos tenha enfoque preponderante nas memórias de infância dessas mulheres, outro exemplo nos chama a atenção e nos remete à reflexão sobre o aspecto “desviante”, citado no início do texto por Guacira Louro, quando diz que ao “afastar-se do padrão, buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico” (p. 44), os indivíduos estão questionando a norma ou, pelo menos, percebendo a presença de algo diferente, que indica situações que vão em direção daquelas que se queria ensinar. Um exemplo das falas aponta:

(Professora Clara)

Eu via muita maldade na sociedade! Quando tinha de 10 a 13 anos, comecei a fazer as minhas amiguinhas! Quando você encontra uma amiga, quer ficar ‘grudada’ o dia inteiro! Às vezes as pessoas maldavam! Ah, você anda de mão dada com a sua coleguinha, você vai virar ‘sapatona’! Até algumas vizinhas começaram a falar para a minha mãe não deixar muito perto! Minha mãe começou a podar as minhas amizades com as meninas! Você já está

uma mocinha de 13 anos, você tem que começar a pensar em namorar, em fazer enxoval, não ficar de braço dado com as meninas pra lá e pra cá o tempo todo!

Tal exemplo mostra explicitamente a presença tão “perigosa” do aspecto desviante da norma estabelecida e a necessidade de conduzir a criança – no caso, a adolescente – para o lugar adequado. Mostrar a conveniência de um relacionamento heterossexual, o namoro, depois o casamento, como medidas preventivas que a afastariam do comportamento diferenciado, desviante e temido pela família, era atitude que se impunha. Nesse caso, o silêncio sobre questões da sexualidade é discutível, pois, quando a memória lembra a “maldade da sociedade”, a professora se remete ao um fato que mesmo entre crianças foi discutido. Ainda que ela não se lembre de ter recebido nenhuma lição sobre homossexualidade, ao falar indica que não se sentia à vontade com a situação. No seu vocabulário, ela utiliza o termo “maldar”, ou seja, indicando a presença do preconceito acerca das relações entre indivíduos do mesmo sexo. Sua memória se lembra de como tais aspectos eram tratados e de como a família preparava estratégias para conduzir a menina ao “bom comportamento” e à busca da norma considerada adequada à sua formação.

Por fim, um último aspecto a ser considerado, principalmente no que diz respeito à educação das meninas, é o fato da vigilância constante sobre o comportamento feminino ou o modelo de comportamento para as mulheres que se inscrevem numa rigidez permeada pelo limite da masculinização, quando a família proibia jogos, brincadeiras e atividades que poderiam produzir a masculinização da menina. Igualmente, impunha-se a proibição de relacionamentos que as aproximassem muito somente de um sexo, no caso, de mulheres, temendo a homossexualidade. Ou seja, em todos os aspectos, a formação das meninas tinha um diferencial que devia estar sempre presente, pois era necessário garantir o equilíbrio heteronormativo e prepará-las para o aceite de instituições como o casamento, a maternidade, e os relacionamentos entre diferentes, adotando e referendando assim o padrão aceitável da sociedade.

Tais mulheres são professoras, e com suas crianças na instituição repetem as histórias de infância e cobram dos seus alunos e alunas os mesmos comportamentos impostos como padrão, regra e verdade. Não temos espaço,

neste artigo, para analisar a questão mais profundamente, mas um dos depoimentos confirma tal suspeita, quando a professora fala da sua experiência docente:

(Professora Clara)

Já tive turmas de dar muito trabalho. Um menino que beijava todos os meninos! E ele achava isso normal! Daí a gente teve todo um trabalho pra mostrar pra ele como é que era, quem beijava quem, 'normalmente', na sociedade! Os homens beijando as mulheres. Existem outros tipos de casais! Mas que ele ainda era criança, que ele não estava nesta fase de sair beijando na boca!

É importante, por fim, destacar que continuamos sem saber o que fazer diante da sexualidade da criança. Procuramos manter a presença das concepções que nos formam como pessoas e dos símbolos que indicam atividades de homens e mulheres, separando as identificações e silenciando a diversidade ou o questionamento da norma. Mais uma vez nos remetemos às contribuições de Elias, considerando que “a continuidade dos processos sociais é mediada pela transmissão de conhecimento especificamente social, adquirido mediante aprendizado na forma de símbolos sociais, sobretudo símbolos linguísticos, e sem dúvida em todos os domínios da vida” (2006, p. 32), repassado nas relações intergeracionais, nas quais a escola tem papel preponderante, assim como a família e outros grupos de que as crianças fazem parte.

Há uma constatação de que professoras/es, pais, mães, adultos em geral, têm dificuldades em tratar a temática com as crianças; e é nesse sentido que a pesquisa aponta a necessidade de continuar a reflexão e a decifração desse ‘enigma que nos devora’ a cada contato com a infância e com as crianças das instituições educativas – pessoas que, de algum modo, se formam sujeitas às identificações generificadas e impostas socialmente, mas que ao mesmo tempo as transgridem, caminhando em direção à complexidade e à diversidade.

Resumo: A formação de meninos e meninas e o comportamento social destes, em geral, são direcionados pelo discurso médico e jurídico que determina a sexualidade conferida a partir de uma referência biológica. Tal referência é repassada por gerações e apresentada às crianças, apontando o modo como a sexualidade ocidental é construída. Este trabalho se insere numa pesquisa desenvolvida no município de Dourados/MS, junto a instituições de Educação Infantil, tendo como foco as memórias de infância das professoras. Consideramos as mulheres, devido ao número majoritário de pessoas do sexo feminino na educação formal das crianças. Tais mulheres, ao contar suas histórias de infância, revelaram aspectos que permitem uma análise dos modos como se constroem as relações de identidade de gênero e as relações de poder nas suas configurações sociais. Analisaremos, à luz das teorias de Elias, as diferentes figurações e espaços de poder vivenciados pelas mulheres na sua formação, considerando as relações estabelecidas em instituições como família, igreja e escola e seus processos sociais de organização. No decorrer da pesquisa, percebeu-se a presença de uma educação fundada na lógica heteronormativa, definindo diferenças sexuais para meninos e meninas e preocupada com o controle e autocontrole da sexualidade. O controle dos impulsos e das questões sexuais, exercido e veiculado na educação das crianças, indica uma “conspiração do silêncio”, conforme a expressão de Elias, nas relações entre adultos e crianças, explicando as relações nesta sociedade.

Palavras-chave: infância, gênero, memória, civilidade.

Abstract: The formation of boys and girls and their social behavior are generally established by medical and juridical discourses which determine the sexuality based on biological references. Such references have been passed on through generations and have been presented to children, showing the way in which western sexuality has been built. This work is part of research developed in Dourados/MS, with Infant educational institutions, having for its focus the teacher's childhood memories. Women were considered due to fact that the majority of people working with children during their formal education are of female sex. These women, on telling their childhood stories, revealed information that allow us to analyze how they built their identity, gender and the power relations in their social environment. An analysis based on Elias' theories, was made of the different configurations and power spaces occupied by women during their formation, considering the relations established in institutions such as family, church and school and their social organization process. Throughout the research, we perceived the presence of an education based on different logical rules, defining sexual differences for boys and girls and concern with the control and self-control of sexuality. The control of impulses and the sexual questions practiced in the Child education indicates a “conspiracy of silence”, according to Elias's expression, in the relation among adults and children, explaining the relations in this society.

Keyword: childhood, gender, memory, civility.

Referências

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE)*. Trad. de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- AMADO, J. & FERREIRA, M. (org). *Usos e abusos da História Oral*. 1ª.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- ARIËS, P. *História social da criança e da família*. 2ª. ed.. Rio de Janeiro: L T C Editora. 1981.
- AUAD, D. *Educar Meninos e Meninas: relações de gênero na escola*. São Paulo, Contexto, 2006.

- BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BUTLER, J. *Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do "sexo"*. In: LOURO, G (org) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CAMPOS, M.I. *Memória de professoras de Educação Infantil: infância, gênero e sexualidade*. Dissertação de Mestrado defendida no PPGEdU/UFGD, 2010.
- ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994b.
- _____. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.
- _____. *El cambiante equilibrio de poder entre los sexos* In: WEILLER V (org). *La civilización de los padres y outro ensayos*. 1 ed. Colômbia, Editorial Norma 1998.
- _____. NEIBURG, F & WAIZBORT, L. (org) *Escritos e Ensaio: Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- FELIPE, J. e GUIZZO, B. S. *Entre batons, esmaltes e fantasias*. In: MEYER, D. e SOARES, R.(Orgs.) *Corpo, Gênero e Sexualidade*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- _____. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.
- FREITAS, M. T. A. M. *Memórias de Professoras: História e Histórias*. Juiz de Fora/MG. Ed. UFRJ, 2000.
- FREITAS, S. M. *História Oral: possibilidades e procedimentos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/ USP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice. Editora Revista dos tribunais, 1990.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.
- HEYWOOD, C. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KUHLMANN JR., M & FERNANDES, R.. *Sobre a História da Infância*. In: FARIA FILHO (org.) *A Infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte/MG Autêntica, 2004.
- KUHLMANN JR., M. *Infância e Educação (1820-1950) comparação e classificação*. In: FARIA FILHO, LOPES, A. E FERNANDES, R. (org.) *Para a compreensão histórica da infância (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte/MG Autêntica, 2004.
- LOURO, G, FELIPE & J. GOELLNER, S. *Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- LOURO, G.L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MEIHY, J. C. S. B. *Manual de História Oral*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- MEYER, D. E. & SOARES, R. *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre, Mediação, 2004.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2008. p.9-27.

PORTELLI, A. *História Oral como gênero*. In: PROJETO HISTÓRIA: Revista do Programa de estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica e São Paulo). São Paulo, nº 22, Junho de 2001. pp. 09 - 36.

POSTMAN Neil, *O desaparecimento da infância*. Trad. Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graíhia, 1999.

RICHÉ, P, ALEXANDRE-BIDON, D. *L'Enfance au Moyen Age*. Paris : Seuil / Bibliothèque Nationale de France, 1994.

SCOTT, J.W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 2 n. 16, p. 5-22, julho/dezembro. 1990.

SOUZA, M. *Desigualdades de gênero no Brasil: novas idéias e p´raticas antigas*. Belo Horizonte, Argumentum, 2010.

THOMPSON, P. *A voz do passado: História Oral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

XAVIER FILHA, C. Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Sexualidade. In: URT, S. da C. (Coord. E Org.). *Psicologia e práticas educacionais*. Campo Grande: Ed. UFMS, 2007.

_____. *Educação sexual na escola: o dito e o não-dito na relação cotidiana*. Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-UFMS, Campo Grande: Ed. UFMS, 2000.

Recebido em maio

Aprovado em julho