

INFÂNCIA E LIÇÕES DE HETERONORMATIVIDADE: O CASO DA ESCOLA DE PRINCESAS

Melina Costa Lima Fraga
Ana Paula Abrahamian de Souza

Universidade Federal Rural de Pernambuco
melina.clfraga@hotmail.com
apabrahamian@hotmail.com

RESUMO

O presente estudo constitui-se em função dos atravessamentos que perpassam questões ligadas ao gênero, à infância e ao ambiente escolar. A fim de contextualizar as interferências que tais eixos temáticos causam mutuamente, recorre-se aqui a uma breve historicização dos percursos de institucionalização da criança e da mulher, para, então, compreender determinados mecanismos e processos sociais baseados na generificação do sujeito infantil. Por último, analisa-se criticamente a construção discursiva da Escola de Princesas como espaço de materialização de lições heteronormativas. Para discutir o papel da escola na elaboração identitária do sujeito, a construção sociológica da infância e a identidade de gênero, discursos pedagogizantes e a produção de identidades heteronormatizadas, este estudo, através de um direcionamento epistemológico pós-crítico, baseia-se na perspectiva defendida por Finco (2008), que considera a infância como construção social indissociável de outras categorias analíticas, como classe social, sexo ou pertencimento étnico; nos pilares da Metodologia da Pesquisa Feminista, por considerar e admitir a inter-relação entre conhecimento, poder e subjetividade (CHANTLER e BURNS, 2015); e pela perspectiva arqueogenealógica foucaultiana (2009), por buscar emergências enunciativas referentes a discursos de cunho educacional, pedagógicos e/ou pedagogizantes incidentes sobre a construção identitária da infância pautada por um discurso generificado heteronormativo. Como aporte teórico para o desenvolvimento do percurso analítico proposto, recorre-se aqui à revisão bibliográfica de teorias que dialogam com os seguintes eixos temáticos: a) Gênero, Educação e Infância; b) Identidade de gênero e Feminismo; c) Sociologia da Infância; d) Relações de gênero, poder e produção de subjetividades; e) Identidade, cultura e esfera pública.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Infância; Escola.

INTRODUÇÃO

Considerando a infância enquanto fase da vida das primeiras construções, quando o indivíduo, inclusive, passa a acessar os códigos e jogos relacionais numa dimensão mais ampla — a esfera pública — e que grande parte da institucionalização desse período, basilar na formação do sujeito¹, se constrói a partir de sua escolarização, este estudo tem como foco analítico a generificação do sujeito a partir de discursos e/ou práticas educativas.²

¹ Símbolo usado ao longo deste artigo em perspectiva de flexionar os substantivos numa perspectiva não sexista.

² Este artigo foi produzido a partir de um recorte suscitado pelo projeto de pesquisa submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, ofertado pela UFRPE em parceria com a Fundaj, intitulado Lições generificadas na infância: uma análise discursiva do Escola sem Partido, cuja proposta central é desenvolver uma análise crítica sobre o trato dado ao eixo identitário do gênero no ambiente escolar. Nesse

Segundo Finco (2008, p 261) reconhecer o potencial fundante do gênero enquanto categoria de análise sobre as relações da criança com seus pares e dela com os adultos é um passo de extrema importância para repensar a origem das desigualdades sociais. De acordo com suas contribuições teóricas, problematizar o viés generificado na construção identitária e socialização d@ sujeit@ é fundamental para o estabelecimento de uma formação docente atenta e respeitosa para/com as diferenças e para o desenvolvimento de práxis pedagógicas que combatam a discriminação.

Para a autora, “[...] a escola imprime marcas distintivas sobre os sujeitos, através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e mentes” (FINCO, 2008, p. 262). Em consonância com tal pensamento, este artigo vem a reiterar o potencial do espaço escolar enquanto um ambiente que estimule e possibilite uma convivência que considere e saiba lidar com toda a diversidade, a fim de que a criança possa, desde a educação infantil, construir sua própria identidade de modo autônomo, sem sofrer qualquer tipo de repressão.

Portanto, a fim de desconstruir a naturalização de práticas pedagógicas e atos enunciativos norteados por vieses sexistas ou mesmo misóginos, este estudo foi elaborado. Nesse sentido, além de apresentar uma contextualização inicial sobre os atravessamentos entre as categorias de análise *gênero*, *infância* e *escola* e suas institucionalizações, analisamos criticamente aqui a disposição ideológica da Escola de Princesas, por se tratar de uma instituição escolar com claras *lições* (LARROSA, 2001) de heteronormatividade.

METODOLOGIA

A orientação epistemológica deste estudo se perfaz em consonância com a perspectiva paradigmática de Finco (2008) ao considerar a infância como construção social indissociável de outras categorias analíticas, como classe social, sexo ou pertencimento étnico.

Considerando os pressupostos teóricos, elaborados por Flick (2009, p. 24), que apontam para a imprescindibilidade de o pesquisador estar aberto à elaboração e execução de métodos complexos para lidar com objetos cujas variáveis não são simples nem de vieses reducionistas, mas de natureza integral e/ou contextual, o presente estudo se orienta.

contexto, a Escola de Princesas seria uma materialização extrema das lições heteronormativas impostas à infância por meio do processo de escolarização enquanto potência institucional e por esse motivo decidimos analisar seu discurso. O Escola Sem Partido – Projeto de Lei 193/2016, que recrimina a realização de trocas ideológicas na escola e propõe o veto ao debate de gênero – se apresenta numa dimensão maior e mais tangencial ao nosso propósito investigativo: as normatizações de gênero e suas incidências sobre a institucionalização da infância.

É na perspectiva de diminuir os danos e o controle no processo de pesquisa, segundo a perspectiva de Chantler e Burns (2015), que aproxima o percurso metodológico desenvolvido para a elaboração desse estudo à metodologia da pesquisa feminista. Assim, reconhece-se aqui a complexidade do movimento determinada pela inter-relação entre conhecimento, poder e subjetividade.

Nesse sentido, por ser a análise do discurso um dos procedimentos basilares para a execução desta investigação, recorreremos à perspectiva foucaultiana (2009) e sua estratégia analítica arqueogenealógica, a fim de identificar e esmiuçar as emergências enunciativas referentes aos discursos de cunho educacional, pedagógicos e/ou pedagogizantes que incidem sobre a construção identitária da infância pautada pelo gênero.

Segundo Davies e Gannon (2015), “os sujeitos pautados pelo gênero existem na interseção de diversas práticas discursivas. O indivíduo não está fixo em nenhum destes pontos ou localizações”. Portanto, faz-se necessário compreender a concepção de poder e suas “linhas de força” dissipadas por Foucault (1980) e Deleuze (1988). Para Davies e Gannon (2015, p. 398), estudar as relações de gênero através dos discursos é interessante pela visão que ele pode nos dar dos processos de sujeição e de produção de subjetividades emergentes do ato enunciativo.

Além do percurso descrito, recorreu-se aqui à revisão bibliográfica de teorias que dialogam com os seguintes eixos temáticos: a) Gênero e Educação; b) Identidade de gênero e Feminismo; c) Sociologia da Infância; d) Relações de gênero, poder e produção de subjetividades; e) Identidade, cultura e esfera pública.

DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Para entender o espaço dos seres “não adultos” em nossa sociedade, devemos levar em consideração a vasta bibliografia de produções acadêmicas que se intitulam em referência à infância ou à criança, mas que, em lugar de considerarem o ser em si ao qual se referem, seu contexto e suas particularidades, lidam com projeções. Quando se reportam à criança, tratam-na como ser biopsicossocial, dotado de potências e potenciais, que virá a ser, mas ainda não é. Já, quando se voltam para a infância, trabalham com uma categoria geracional virtual, cuja a faixa-etária e elementos culturais são, geralmente, pré-definidos.

Essa referência adultocêntrica que permeou tais estudos e ainda se faz presente em muitos aportes teóricos produzidos na atualidade parece vir do mesmo cerne da abordagem que era dada à criança na Antiguidade. Na tentativa de historicizar a institucionalização da infância moderna ocidental, Ariès (1981) vem a nos mostrar que, até o século XVI, a criança

era tratada como um “pequeno adulto”. Não havia distinção no trato dado aos sujeitos “não adultos” e os adultos — uma vez que não se acreditava na inocência das crianças —, a não ser o poder que lhes era dado, já que os primeiros não possuíam estatuto social ou autonomia (ARIÈS, 1981, p. 51).

É somente a partir do entremeio dos séculos XVII ao XVIII, com a ascensão da burguesia, que os sujeitos economicamente favorecidos vieram a tentar separar bem as crianças e adolescentes dos adultos, motivados tanto pela grave situação de vulnerabilidade que acometia esses sujeitos, até então sem direitos, como pelo status de garantir aos seus filhos privilégios e neles investir como ferramentas de manutenção de seus patrimônios. Nesse contexto, a infância passa a ser institucionalizada e projetada apenas para filhos de pais bem-sucedidos. Apenas os que pudessem ser escolarizados teriam esse período preservado.

A invenção moderna da infância, contudo, apesar de ser mais protetiva em certos aspectos para com as crianças, ao menos aquelas para as quais foi projetada, ainda não as respeita enquanto sujeitos sociais e menospreza sua visão de mundo, autoidentificação e potencial criativo, autônomo.

A situação da infância soterrada pela lógica adultocêntrica carregada de conflitos e paradoxos, mundialmente acirrados pela globalização, é o mote propulsor do desenvolvimento da Sociologia da Infância. De acordo com Sarmiento (2013, p. 14), a partir do declínio das perspectivas epistemológicas teleológicas, lineares e que concebem a infância de modo genérico, emergem os novos *Estudos da Criança*, que, oriundos do entremeio dos séculos XX-XXI, vêm a denunciar a situação de vulnerabilidade das crianças enquanto sujeitos sem direitos, estatuto próprio, expostas, expostas muitas vezes, portanto, à situação de marginalidade.

Vale salientar, contudo, que a referência “da criança” existe apenas no nome da disciplina, uma vez que sua orientação, na verdade, é “sobre a criança”, como a maior parte dos estudos propostos nesse sentido.

Como nos mostra o estudioso (2013, p. 17-18), é justamente a alteridade criança/adulto que restringe espaço-temporalmente o universo da criança, pondo-o em distância da cidadania bem como da autonomia. Por parte das indústrias culturais, há toda uma gama de investidas a fim de desinstitucionalizar a infância em nome do “aprender”/“crescer”. Nessa perspectiva, a criança é vista um “projeto de adulto”, como se apenas nesse estágio o ser viesse a estar “pronto”. A psicologia do desenvolvimento e a puericultura, por exemplo, não lidam com a criança em devir, mas como um ser em desenvolvimento, aprendente, que absorve, acomoda e acumula conhecimentos.

Ainda de acordo com Sarmiento (2013, p. 16), toda essa lógica de menos-valia às demandas infantis não somente subestima a existência das crianças, mas se faz opressora e recai com ainda mais força sobre aquelas localizadas em classes sociais menos favorecidas.

A *Sociologia da Infância* vem, porém, em perspectiva de desobjetificar a infância, reconhecer as especificidades dessa área de conhecimento e respeitar seu potencial fundante. Como nos adverte Friedmann (2011, p. 217), “embora a criança se sobreponha, por exemplo, imitando ou incluindo pontos de vista adultos, no nível do comportamento, valores, símbolos, jogos, crenças e tradições orais, tem que haver uma dimensão exclusiva para a criança”.

Embora ainda pouco difundida e contando com poucos adeptos, a Sociologia da Infância propõe um movimento de resistência — fundamental em relação à preservação dessa fase — através do qual se considere a reflexividade institucional da infância com incidência sobre políticas públicas, educativas, na formação de professores e nos fundamentos de creches e escolas (SARMENTO, 2013, p. 14).

SOCIALIZAÇÃO E GÊNERO NO AMBIENTE ESCOLAR

Por ser a escola um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, que começa a relacionar-se com a esfera pública, é importante que tal espaço preze por práticas inclusivas a fim de promover uma convivência essencialmente democrática. Para tanto, a diversidade humana, ao ser tratada no âmbito escolar, deve ter como parâmetro a necessidade de reconhecimento peculiar da espécie.

Segundo Habermas (1983, p.22), “ninguém pode edificar a sua própria identidade independentemente das identificações que os outros fazem dele”. Em consonância com tais postulados, Charles Taylor (1993, p. 58) aprofunda tal problematização e afirma que “um indivíduo ou um grupo de pessoas podem sofrer um verdadeiro dano, uma autêntica deformação se a gente ou a sociedade que os rodeiam lhes mostram como reflexo, uma imagem limitada, degradante, depreciada sobre ele”.

Sobre práxis pedagógicas que visam a inserção escolar como forma de superar a marginalidade, Saviani (1997, p. 5) vem a nos advertir sobre o equívoco de não se refletir sobre as extensões sociais de tal fenômeno. Diante de tais considerações, faz-se imprescindível a reflexão de que à escola não basta agrupar indivíduos em um mesmo espaço, mas lhe cabe o desafio de lidar com as peculiaridades situacionais da existência de cada sujeito, atribuindo-lhes dignidade e promovendo equalizações de direitos. Apenas assim é possível que a escola faça jus ao seu potencial de instituição transformadora da sociedade.

Nesse contexto, Mollo-Bouvier considera que o firmamento identitário d@ sujeit@ é composto por crises, dessocializações e ressocializações sucessivas; logo, “uma má socialização acarreta juízos estigmatizantes” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 393).

Problematizando a concepção tradicional de socialização, aquela clássica, que toma o processo como contínuo de assimilação d@ sujeit@ à sociedade, a autora (2005, p. 392), além de admitir uma perspectiva interacionista, considerando a autonomia da criança ao reconhecer e elaborar a construção de si mesma e d@ outr@, vem a nos alertar sobre o caráter contínuo e não linear desse processo. De acordo suas contribuições teóricas (2005, p. 393), é possível repensar a crença de que a ressocialização pode ocorrer em um momento específico da vida do indivíduo a fim de reparar o que de mal foi assimilado.

Uma outra questão para a qual Mollo-Bouvier (2005, p. 394-397) chama atenção, em seus escritos, é o processo de institucionalização dessa socialização, criticando, inclusive, a escolarização cada vez mais precoce das crianças. Nesse sentido, a autora aponta a contradição que há entre o desenvolvimento da teoria, que passa a admitir a socialização como processo dialético e esse viés autoritário e determinista da prática, configurado em “um percurso institucional ritualizado e que obedece a uma dupla série de exigências; exigências sociais que ajeitam a vida da criança em função da dos adultos e das necessidades do trabalho” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 396). Por último, a autora ainda acrescenta a dimensão econômica como ampliadora da rede institucional por ela apontada.

Embora a infância seja assaltada por esses processos de institucionalização — que acabam por sujeitar as crianças a perspectivas adultocêntricas normatizadoras —, Corsaro (2009) vem a acrescentar ao âmbito dessa discussão o potencial autônomo e criativo das crianças nesses processos de socialização. Através do conceito de “reprodução interpretativa”, o autor afirma que, na infância, @s sujeit@s se apropriam de informações do universo adulto através de jogos de reelaboração destas em função de seus próprios interesses e suas próprias demandas, fundando e vivenciando, com isso, culturas singulares entre seus pares.

Em consonância com tais postulados e pensando a produção e desenvolvimento das culturas infantis dentro do âmbito das creches e pré-escolas, Redin (2009, p. 118) ressalta a importância das brincadeiras como potentes estímulos aos processos de invento e criação na formação das crianças. Segundo a pesquisadora, esse processo de construção de conhecimento tem tudo para romper o ciclo vicioso do olhar disciplinado adultocêntrico, portanto cabe aos professores e às professoras o desafio de disponibilizar tempo e espaço para atividades brincantes, a fim de que crianças, de diferentes situacionalidades contextuais e/ou identitárias possam ser partícipes na construção das mais diversas culturas infantis.

Considerando o exposto e a tradição do espaço escolar enquanto potência institucional, vale atentarmos para a natureza das relações ali construídas. Admitindo que a escola importa, geralmente, normatizações socialmente convencionadas pelo status quo, cabe refletir sobre o que postula Woodward (2007, p. 10) ao pontuar que “a identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças [...] são vistas como mais importantes que outras [...]” Nesse sentido, acrescenta ainda que, por vezes, a identidade nacional é marcada pelo gênero.

Não raras são as vezes em que sociedades inteiras se estruturam segundo a lógica do patriarcado. Nesses casos, segundo a pesquisadora Ávila (2005), “a possibilidade de as mulheres alcançarem a igualdade implica a tarefa de desconstruir e transformar esse modelo dominante”, a priori travestido de universalidade, como criticado por Bonacchi (1998). Tais afirmativas justificam a grande resistência por parte das instituições educativas e indústrias culturais em aderir à luta pela legitimação do feminismo.

Em se tratando especificamente do ambiente escolar, (LOURO, 1997, p.89) afirma que “a escola é atravessada pelos gêneros”. A autora aponta a feminilização do magistério e a simbologia a ele atrelada, da professora assexuada e materna e a masculinização atrelada à transmissão de conhecimentos como fatores politicamente emblemáticos.

Em virtude de tais atravessamentos, Silva (2010, p. 22), vem a apontar a importância da pedagogia feminista, aquela que se orienta contrária ao sujeitamento imposto pelo patriarcado, defendendo que “a educação exige também não apenas ver a pessoa presente no ato educativo, mas vê-la em sua singularidade e como ser humano integral [...]”.

LIÇÕES DE HETERONORMATIVIDADE E O CASO DA ESCOLA DE PRINCESAS

Historicamente, nossa tradição ocidental reúne diversos fatos e/ou episódios que mostram o quão a inserção das mulheres no âmbito educacional foi sempre feita por meio de exceções.

A princípio, a educação formal (leia-se, aquela atrelada ao status quo da produção de conhecimento legitimado à época de cada sociedade) era ofertada apenas para meninos e homens. Enquanto que às meninas e mulheres, era ensinado apenas aquilo que se restringia ao ambiente privado. Na Europa, por exemplo, segundo Auad (2003, p. 92), “mesmo nas classes mais ricas, instruir as filhas era considerado impróprio e até perigoso.

Com o surgimento de novas ideologias, a humanista por exemplo, que vem a exaltar a capacidade racional/intelectual do ser humano indiscriminadamente e, com isso, reivindicar a instrução para tod@s, e de demandas sociais que apontavam para a necessidade de inserção das mulheres na esfera pública, embora em caráter subsidiário, como seu ingresso ao mercado

de trabalho para complemento de renda familiar — como nos aponta Saffioti (2013, p. 64) —, o ambiente escolar foi aberto também às meninas. Contudo, em lugar de agrupá-las nas instituições de ensino já existentes, foram criados espaços para o público feminino, de modo a não as misturar com os meninos.

Além disso, as matrizes curriculares dirigidas às meninas não podiam ser iguais às aquelas ofertadas aos meninos. Até bem pouco tempo atrás, ainda se acreditava que as ciências exatas eram para os meninos, enquanto que as humanidades eram para as meninas. Essas e outras questões são problematizadas por Auad (2006) ao problematizar a configuração da escola mista. Através de inúmeras práticas elencadas pela autora, a escola tradicional atual, apesar de reunir em um mesmo espaço meninos e meninas, ainda pauta suas lições por um viés generificado e que, portanto, retroalimentam o sexismo social e fomentam relações hierarquizadas conforme o patriarcado propõe.

Realizando uma leitura crítica do percurso historiográfico aqui sintetizado, é importante percebermos as regularidades enunciativas normatizadoras que atribuem, cada uma a seu modo, condições de sujeitamento por parte da mulher dentro do âmbito educacional. Sobre tais regularidades Foucault afirma que:

[...] designa, para qualquer performance verbal (extraordinária ou banal, única em seu gênero, ou mil vezes repetida), o conjunto das condições nas quais se exerce a função enunciativa que assegura e define a sua existência [...]. Todo o enunciado é portador de uma certa regularidade e não pode dela ser dissociado. Não se deve, portanto, opor a regularidade de um enunciado à irregularidade de outro (FOUCAULT, 2009, p. 31-32).

Tomando por base o conceito de *lição* elaborado por Larrosa (2001), reconhecemos aqui a proatividade d@ interlocutor(@) ao interagir com tais enunciados implícitas em cada tópico estrutural da relação do ser feminino com o âmbito educacional. Ou seja, a cada lição, subjazem processos de subjetivação identitária que perpassam quem formula as lições e quem as concebe.

Embora sejam notáveis o número de conquistas feministas e frentes de empoderamento feminino contra o histórico de sujeição da mulher institucionalizado pelo âmbito educacional, a criação das chamadas *Escolas de Princesas* torna-se emblemática. Trata-se, pois, de um fenômeno que não deve passar despercebido aos olhos da sociedade civil, uma vez que propõe como instituição escolar um espaço de cunho sexista e segregador ao selecionar o público estudante — no caso, apenas crianças do sexo feminino, com idades entre 4 e 15 anos e pertencentes às classes econômicas A, B e C³

³ Dados disponíveis em: <http://escoladeprincesas.net/ws/>. Acesso em 27 set. 2016, às 13h.

Além dos recortes de idade e classe, postos como pré-requisitos pela instituição, serem altamente preconceituosos e excludentes, o gênero é eleito como critério essencial para a formação identitária d@ sujeito.

A fim de apresentar a identidade, proposta e perspectiva pedagógica da instituição, o site da *Escola de Princesas* disponibiliza o texto a seguir, a partir do qual selecionamos as passagens que nos pareceu mais carregadas de sentido: leia-se, lições imbuídas de acordo com a perspectiva de Larrosa (2001) anteriormente discutida:

“Você não se torna uma Princesa simplesmente vestindo um vestido extravagante e uma tiara brilhante. [...] Acreditamos firmemente que todas as mulheres são princesas e que podemos aprender a aplicar os atributos de caráter e comportamento de Princesa em tudo o que fazemos na vida. [...] A cada lição, as meninas são encorajadas a aproveitar as qualidades positivas do caráter e do comportamento de Princesas – tanto reais quanto fictícias, bem como históricas ou modernas – e aplicá-las em sua vida. [...] A Missão da Escola é [...] e fazê-las resgatar a essência feminina que existe em seus corações” (ESCOLA DE PRINCESAS, [2016])⁴.

Diante do exposto, a partir das regularidades enunciativas observáveis no discurso da instituição, podemos extrair as seguintes lições: a) apenas as identidades de homem e mulher merecem reconhecimento; b) somente as relações heteronormativas têm o potencial de serem legitimáveis – a formação identitária da mulher forma-se a partir e em função das demandas patriarcais; c) o comportamento de uma mulher é dignificado ao pautar-se nos parâmetros de feminilidade, socialmente convencionados – é dever dela apropriar-se de tal “etiqueta”; d) é ainda na infância que os processos de normatização generificada devem ser assimilados pel@s sujeit@s; e) toda essa base formativa foi “naturalmente” construída, cabe à sociedade, incorporá-la e reproduzi-la por questões de ordem; f) para ser nobre, @ sujeit@ precisa ter, entre outros requisitos, boas condições financeiras.

Os princípios dessas abordagens pedagógicas possuem vertentes disciplinadoras que se aproximam dos postulados foucaultianos (1977) sobre a “vigilância hierárquica”, a “sanção normalizadora” e o “exame”, baseados em procedimentos metodológicos que visam o adestramento corporal d@s sujeit@s.

Ao se disponibilizar a ensinar uma suposta “fórmula” pronta para tornar-se uma garota nobre (princesa), a instituição acaba por reforçar os estereótipos e expectativas sexistas, negociando sanções e/ou recompensas em função da satisfação do plano comportamental estabelecido. A Escola de Princesas configura, pois, mais uma tentativa de legitimar o senso comum sobre o “destino” atribuído às mulheres pela “condição feminina”, pontos já

⁴ Idem.

amplamente enfrentados pelo feminismo da terceira onda, cuja uma das principais reivindicações passa pelo reconhecimento do sexo enquanto dispositivo político-social.

Nessa perspectiva, os postulados de Butler (2003) constroem pilares para a luta contra o machismo e patriarcado no que se refere à desnaturalização dos estereótipos de fragilidade e submissão, geralmente associados às mulheres. Seu principal legado está na dissociação entre sexo e gênero. Segundo suas considerações, sexo é natural e gênero é construído. Sobre a ideia de predestinação da mulher, afirma: “nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino” (BUTLER, 2003, p. 26). Em consonância com os apontamentos butlerianos, Chantler e Burns (2015) postulam:

“[...] Se a categoria mulher tem de ser utilizada, ela deve ao mesmo tempo reconhecer a diferenciação interna e diversos eixos de opressão, resistir aos perigos do essencialismo (a noção de que as identidades se fixam de determinadas maneiras) e estar ciente da construção social dos rótulos envolvidos, bem como de suas realidades materiais (CHANTLER e BURNS, 2015, p. 113).

A partir de tal reflexão, é possível perceber que, ao tentar legitimar uma conduta comportamental ideal para o sujeito do sexo feminino, a Escola de Princesas ignora o fato de a mulher ser um indivíduo, um sujeito político, com identidade singular, própria. Através, por exemplo, do enunciado “todo sonho de menina é tornar-se uma princesa”⁵, ficam claras as generalizações do ser feminino e de suas aspirações. De acordo com as contribuições teóricas de Camurça (2001), “a ideia de pessoa vem contribuir, também, como alternativa à ideia de mulher, noção portadora de uma identidade fixa e imutável para as mulheres (CAMURÇA, 2001, p. 142).

Diante do exposto, é possível afirmar que o discurso da Escola de Princesas está imbuído de lições heteronormativas que se originam a partir de regularidades enunciativas historicamente perpetuadas pelo patriarcado. Seus pilares muito se distanciam do respeito à diversidade. Conforme nos adverte Finco (2008, p. 262), o sexismo impede o desenvolvimento integral do ser, tolhendo suas livres manifestações e restringindo sua autonomia e suas aspirações.

CONCLUSÕES

Devido à capilarização das construções culturais generificadas e a fim de refletir sobre as concepções que perfazem as sociedades patriarcais nesse sentido, principalmente a brasileira, assaltada por tentativas de exclusão do debate de gênero no ambiente escolar, além

⁵ Ibidem.

de desenvolver uma análise crítica dos discursos normatizadores que atravessam gênero, infância e escola, o presente estudo se orientou.

Nesse sentido, apontou-se aqui históricos de sujeição de duas identidades: da criança e da mulher; históricos esses que se entrecruzam na institucionalização constituída, sobretudo, pelo âmbito educacional. Foi possível afirmar, inclusive, que é a infância é a fase onde começa-se a nutrir bases relacionais hierarquizadas.

Nesse contexto, os enunciados da Escola de Princesas nos mostram que o discurso fundante da instituição trabalha com a perspectiva de que a criança do sexo feminino é duplamente aspirante: de ser adulta e heteronormatizada. Ou seja, a menina a ser atendida pela instituição é desconsiderada como ser em devir e tratada como um projeto “universal” e previamente elaborado.

Diante dos atravessamentos elencados, foi possível reconhecer que a socialização, formação e firmamento identitário do sujeito perpassam por processos de institucionalização e que o âmbito escolar e o gênero são dimensões potentes nessa configuração — a primeira enquanto espaço de convivência e negociações relacionais, e a segunda enquanto categoria de organização social (Scott, 1995). Portanto, este estudo foi desenvolvido em perspectiva de reiterar a importância de se repensar a potência do elo estabelecido entre uma dimensão e outra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. 279p.

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006. 96p.

ÁVILA, Maria Betânia. Feminismo como sujeito político. In: SILVA, Carmen, Ferreira, Verônica e Ávila, Maria Betânia (org). **Mulher e Trabalho**. Edições SOS Corpo, Recife, 2005.

BONACCHI, Gabriela. Entrevista, Caderno Mais, Folha de S. Paulo. São Paulo, 23 de agosto, 1998.

CHANTLER, Kahtidja; BURNS, Diane. Métodos feministas. In.: **Teoria e métodos de pesquisa social**. Bridget Somekh, Cathy Lewin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DAVIES, Bronwyn; GANNON, Susanne. Feminismo – Pós-estruturalismo. In.: **Teoria e métodos de pesquisa social**. Bridget Somekh, Cathy Lewin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DELEUZE, Gilles. **Difference and Repetition**. Londres: Continuum, 2004.

ESCOLA DE PRINCESAS. Disponível em: <<http://escoladeprincesas.net/ws/>>. Acesso em 27 set. 2016, às 13h.

FINCO, Daniela. **Socialização de gênero na educação infantil**. Ciênc. Let, Porto Alegre, n.43, p.261-274, 2008. Disponível em: <www1.fapa.com.br> Acesso em: (29/04/2010).

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick). Porto Alegre: Bookman, Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **Power/Knowledge**. Brighton: The Harvester Press, 1980.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

FRIEDMANN, Adriana. **História do percurso da sociologia e da antropologia na área da infância**. Vera Cruz: v. 1, n 2, p. 214-335. 2011.

HABERMAS, Jurgen. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. São Paulo: Vozes, 1997.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. 213p.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de Classes: mito e realidade**. 3. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SARMENTO, M. J. A Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Editora Champagnat, 2013. p. 13-46.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 41ª Edição. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Carmem. Os sentidos da ação educativa no feminismo. In: Carmen Silva (org.) **Experiências em pedagogia feminista**. Recife: SOS CORPO – Instituto Feminista para a Democracia, 2010. 128p.

TAYLOR, C. La política del reconocimiento. In: TAYLOR, C. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. Trad. de Mónica Utrilla de Neira. México: Fondo de Cultura Económica, 1993. p. 43-107.

WOODWARD, Kathryn. Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.