

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência — PROMESTRE

Kalina Lara Narciso Silva

**Representações e práticas discursivas de professoras da Educação Infantil sobre as
relações de gênero e sexualidade**

Belo Horizonte
2024

Kalina Lara Narciso Silva

**Representações e práticas discursivas de professoras da Educação Infantil sobre as
relações de gênero e sexualidade**

Versão final

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Infâncias e Educação Infantil.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Maria de Souza Santana
Coorientador: Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira.

Belo Horizonte
2024

S586r
T

Silva, Kalina Lara Narciso, 1983-

Representações e práticas discursivas de professoras da educação infantil sobre as relações de gênero e sexualidade [manuscrito] / Kalina Lara Narciso Silva. -- Belo Horizonte, 2024.

154 f. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Patrícia Maria de Souza Santana.

Coorientador: Paulo Henrique de Queiroz Nogueira.

Bibliografia: f. 116-120.

Anexos: f. 121.

Apêndices: f. 122-154.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de crianças -- Relações de gênero -- Teses. 3. Crianças -- Sexualidade -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Contagem (MG) - - Teses. 4. Educação sexual para crianças -- Teses. 5. Identidade sexual na educação - - Teses. 6. Discriminação de sexo na educação -- Teses. 7. Diversidade cultural -- Teses. 8. Representações sociais -- Teses. 9. Professores de ensino fundamental -- Contagem (MG) -- Teses. 10. Contagem (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Santana, Patrícia Maria de Souza. III. Nogueira, Paulo Henrique de Queiroz, 1966-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.372

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFGM (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

KALINA LARA NARCISO SILVA

Realizou-se, no dia 23 de agosto de 2024, às 14:00 horas, na Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 556ª defesa de dissertação, intitulada Representações e práticas discursivas de professoras da Educação Infantil sobre as relações de gênero e sexualidade, apresentada por Kalina Lara Narciso Silva, número de registro 2022658048, graduada no curso de NORMAL SUPERIOR, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Patrícia Maria de Souza Santana - Orientador (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Paulo Henrique de Queiroz Nogueira - Coorientador (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Sandro Vinicius Sales dos Santos (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof(a). Rogério Correia da Silva (Universidade Federal de Minas Gerais).

A Comissão considerou a dissertação:

☒ (x) Aprovada.

☐ () Reprovada.

☐ () Aprovada com indicação de correções.

A Banca sugeriu e o candidato acatou a mudança do título da dissertação para:

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 23 de agosto de 2024.

Prof(a). Patrícia Maria de Souza Santana (Doutora)

Prof(a). Paulo Henrique de Queiroz Nogueira (Doutor)

Prof(a). Sandro Vinicius Sales dos Santos (Doutor)

Prof(a). Rogério Correia da Silva (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Sandro Vinicius Sales dos Santos, Professor do Magistério Superior**, em 27/08/2024, às 11:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rogério Correia da Silva, Membro**, em 27/08/2024, às 11:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, Coordenador(a) de curso**, em 27/08/2024, às 11:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Maria de Souza Santana, Usuária Externa**, em 27/08/2024, às 16:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3471740** e o código CRC **E43EEBC2**.

Para Lucas,

Você é mais do que uma inspiração; você é a luz que guiou o coração da sua mãe para além das sombras do preconceito. Esta jornada de descobertas e superações no meu mestrado foi uma celebração de amor, de aceitação e de coragem.

Agradecimentos

Nesta jornada de mestrado, foram muitos os pilares que sustentaram minha caminhada. Gostaria de expressar minha profunda gratidão a cada um que contribuiu para o meu crescimento e sucesso.

Ao meu amado esposo Beltessazar, a quem carinhosamente chamamos de Bel. Sua presença constante, apoio inabalável e compreensão incondicional foram minha força motriz em todos os momentos. Sua paciência e encorajamento foram fundamentais para superar os desafios e alcançar meus objetivos. Agradeço os jantares saborosos que preparou com dedicação e por me esperar para jantarmos juntos. Agradeço o cuidado excepcional com a casa e com nossos filhos. Chegar em casa e encontrar tudo em ordem tornou minha caminhada mais leve.

Aos meus queridos filhos Lucas e Nicolas, agradeço por compreenderem a minha ausência durante esse período de estudo. O apoio e incentivo de vocês significaram tudo para mim, e saber que estavam torcendo por mim me impulsionou a seguir em frente.

Às minhas orientadoras Patrícia Maria de Souza Santana e Jáima Pinheiro de Oliveira, pelas orientações sábias, a paciência infinita e a dedicação incansável. Meus agradecimentos mais que especiais ao meu coorientador, Paulo Henrique de Queiroz Nogueira, por seus conselhos e percepções que moldaram não apenas o meu trabalho acadêmico, mas também o meu pensamento e abordagem à vida. Com leveza, humor e muita inteligência, conduziu minha jornada trazendo-me confiança para acreditar em mim mesma.

Às minhas colegas de percurso na linha de pesquisa da Infância: Dayse, Keziah, Vanessa e Vera, pelas contribuições, trocas de experiências e pelos pitacos nos projetos umas das outras. Foi um prazer caminhar com vocês!

Às minhas colegas de trabalho do CEMEI, pelo apoio mútuo e encorajamento. Suas contribuições enriqueceram minha experiência e foram essenciais para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional. Principalmente à Solange Quintão, por não só ter me apoiado e incentivado, mas por ter me auxiliado na escrita do projeto, com contribuições tão pertinentes!

Aos amigos e amigas que estiveram ao meu lado, oferecendo palavras de incentivo, ombro amigo e momentos de descontração que trouxeram leveza aos dias mais desafiadores. Sua amizade foi um presente inestimável.

Aos meus familiares, pelo amor incondicional, encorajamento constante e por compartilharem comigo a alegria das minhas conquistas. Seu apoio foi o alicerce sobre o qual construí meu caminho até aqui.

Gostaria de expressar minha sincera gratidão à Secretária de Educação da cidade de Contagem, Telma Fernanda Ribeiro, e à Superintendente da Educação Infantil, Mayara Luna Rocha, por sua generosidade ao concederem permissão para realizar esta pesquisa e por reconhecerem a importância do estudo no avanço da educação. Sua confiança e apoio foram fundamentais para o sucesso deste projeto, e estou imensamente grata pela oportunidade de contribuir para o desenvolvimento do ensino em nossa comunidade.

A todas as professoras que dedicaram seu tempo para responder ao questionário e àquelas que gentilmente aceitaram o convite para participar desta pesquisa, concedendo entrevista, meu mais profundo apreço. Seu comprometimento e colaboração foram essenciais para o progresso deste estudo. Suas experiências e perspectivas enriqueceram significativamente os resultados, proporcionando insights valiosos que ajudarão a informar futuras práticas educacionais. Obrigada por sua contribuição vital para este trabalho.

Enfim, a todos vocês, expressei minha mais profunda gratidão. Esta jornada não teria sido possível sem o apoio e o amor de cada um. Obrigada por fazerem parte desta etapa significativa da minha vida.

RESUMO

Esta pesquisa teve como propósito investigar como professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Contagem-MG lidam com a diversidade sexual e de gênero presente no chão da escola. O objeto de estudo derivou das interseções das trajetórias pessoais, maternas, familiares, religiosas e profissionais da autora e visou desvelar as representações que transformam as diferenças, notadamente, de gêneros e sexualidades, em desigualdades no processo educativo desde a Educação Infantil. Do ponto de vista teórico, o trabalho está ancorado nas perspectivas de gênero tecidas na interseção das vertentes pós-estruturalistas com os estudos culturais, com atenção especial aos conceitos de: crianças e infâncias, identidade, gênero e sexualidade, e representações. Já do ponto de vista metodológico, a pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada a partir de dados coletados por meio da consulta aos documentos orientadores da política de Educação Infantil de Contagem, de um questionário e de entrevistas semiestruturadas com professoras que atuam com crianças de quatro a seis anos nos Centros Municipais de Educação Infantil. Os resultados obtidos evidenciaram que um número significativo de professoras procura promover um ambiente inclusivo e diversificado em suas práticas. No entanto, ainda encontramos professoras cujas representações estão baseadas em uma administração simbólica das crianças conforme padrões sociais cisheteronormativos, e cujas práticas discursivas sutis reverberam concepções homofóbicas no ambiente escolar. A pesquisa contribuiu para a construção de um produto educacional, exigência do PROMESTRE, que consiste em uma literatura para crianças, contendo, em anexo, um guia de orientação para as professoras. Esse guia abarca reflexões sobre a diversidade sexual e aponta estratégias para incentivar uma educação mais comprometida com a justiça, a diversidade e a convivência respeitosa entre todas as pessoas, ampliando os processos socializadores que incidem positivamente nas experiências com gêneros e sexualidades vividas pelas crianças desde os primeiros anos de vida.

Palavras-chave: educação infantil; gênero e sexualidade; representações; diversidade.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate how Early Childhood Education teachers from the Contagem-MG Municipal Education System deal with the sexual and gender diversity present in the school environment. The study derived from the intersections of the author's personal, maternal, familial, religious, and professional trajectories and aimed to uncover the representations that transform differences, notably in genders and sexualities, into inequalities in the educational process from Early Childhood Education onwards. The study is theoretically grounded in gender perspectives woven at the intersection of post-structuralist strands and cultural studies, with special attention to the concepts of children and childhoods, identity, gender and sexuality, and representations. This qualitative research was conducted using data collected through the consultation of guiding documents of Contagem city's Early Childhood Education policy, a questionnaire, and semi-structured interviews with teachers working with children aged four to six in Municipal Early Childhood Education Centers. The results indicated that a significant number of teachers seek to promote an inclusive and diverse environment in their practices. However, some of them still base their representations on a symbolic management of children according to cisheteronormative social standards, and their subtle discursive practices reflect homophobic conceptions within the school environment. Furthermore, the research contributed to the construction of an educational product, a requirement of the Professional Master's Degree in Education and Teaching (PROMESTRE), which consists of children's book, with an attached guide for teachers. This guide includes reflections on sexual diversity and suggests strategies to promote an education that is more committed to justice, diversity and respectful coexistence between all people, expanding socializing processes that positively impact children's experiences with gender and sexuality from their early years.

Keywords: Early Childhood Education; gender and sexuality; representations; diversity.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCB	Congregação Cristã no Brasil
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EI	Educação Infantil
FaE	Faculdade de Educação
FUNEC	Fundação de Ensino de Contagem
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEI	Instituição de Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbica, Gay, Bissexual, Transexual e Travesti, Queer, Intersexual, Assexual, Pansexual, Não-binária e o símbolo “+” para abrigar todas as demais possibilidades de orientação sexual e/ou identidade de gênero que existam ou venham a existir
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROMESTRE	Mestrado Profissional em Educação e Docência
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Contagem
TI	Tecnologia de Informação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das respondentes por crença religiosa _____	46
Gráfico 2 - Respostas sobre a importância de se trabalhar sobre relações de gênero e diversidades sexuais na Educação Infantil _____	47
Gráfico 3 - Respostas detalhadas sobre a importância de se inserir a temática gênero e sexualidade na Educação Infantil _____	48
Gráfico 4 - Respostas a respeito do trabalho sobre gênero na Educação Infantil _____	49
Gráfico 5 - Respostas em relação à importância do trabalho sobre sexualidade na Educação Infantil _____	50
Gráfico 6 - Respostas sobre definição de homossexualidade _____	52
Gráfico 7 - Resposta sobre a pergunta “ficar perto de pessoas gays te deixa desconfortável?” _____	53
Gráfico 8 - Respostas acerca da concordância ou não de professores (as) ou outros (as) profissionais homossexuais trabalhando na Educação Infantil _____	54
Gráfico 9 - Respostas acerca da pergunta “Você se sentiria confortável em realizar a leitura desse livro para as crianças da Educação Infantil?”, tendo como referência a capa do livro <i>Julián é uma sereia</i> _____	56
Gráfico 10 - Respostas à pergunta “Você se sentiria confortável em realizar a leitura desse livro para as crianças da Educação Infantil?”, tendo como referência a capa do livro <i>Princesa Kevin</i> _____	57
Gráfico 11 - Respostas à pergunta “Você se sentiria confortável em realizar a leitura desse livro para as crianças da Educação Infantil?”, tendo como referência a capa do livro <i>Tudo bem ser diferente</i> _____	59

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro <i>Julian é uma sereia</i> _____	56
Figura 2 - Capa do livro <i>Princesa Kevin</i> _____	57
Figura 3 - Capa e contracapa do caderno de atividades dos alunos, confeccionado pela professora _____	77
Figura 4 - Página do livro <i>Tudo bem ser diferente</i> _____	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição do número de matrículas na Educação Infantil no município de Contagem _____	20
Quadro 2 - Distribuição do número de estabelecimentos de Educação Infantil no município de Contagem _____	21
Quadro 3 - Distribuição do número de docentes na Educação Infantil no município de Contagem _____	21
Quadro 4 - Respostas à questão aberta sobre os aspectos considerados como importantes pelas respondentes e que não foram abordados no questionário _____	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PERCURSO METODOLÓGICO	17
2.1 Procedimentos para a revisão da literatura	18
2.2 Imersão no campo: a criança contagense	19
2.3 Seleção das participantes: por que professoras da Educação Infantil?	23
2.4 Contato inicial com as professoras: envio do questionário	23
2.5 Entrevistas semiestruturadas: quem continuou a conversa?	25
2.6 Método para análise da resposta aberta do questionário	27
2.7 Métodos para análise das entrevistas	27
3 CRIANÇA E INFÂNCIAS	29
3.1 Um olhar sociológico sobre as infâncias	29
3.2 A criança no contexto da Educação Infantil	31
4 COMO AS IDENTIDADES SOCIAIS SE CONSTITUEM?	32
4.1 Gênero e performatividade	35
4.2 A abordagem construtivista da teoria da representação	36
4.3 O papel das representações na produção das identidades de gênero	38
4.4 “A galinha usa saia e o galo, paletó”: a manutenção da cisheteronormatividade na Educação Infantil	39
4.5 “Não precisa se desmunhecar!”	42
5 POSICIONAMENTOS DAS DOCENTES SOBRE A INSERÇÃO DE QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	46
5.1 Tudo bem ser diferente, desde que...	46
5.2 O mito do respeito e da aceitação da diversidade sexual	60
5.2.1 Bem-estar infantil	64
5.2.2 Maturidade das crianças	65
5.2.3 Risco	66
5.2.4 Ações	68
6 AS REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE	72
6.1 Marta: a professora que gosta de quebrar paradigmas	72

6.2 Hortênsia: “deixe o menino amamentar o bebê!”	78
6.3 Rosa: a transgeneridade infantil e a bissexualidade da colega de trabalho	84
6.4 Mariza: CEMEI é o lugar de a criança ser feliz!	88
6.5 Margarida: tem família que não compensa tentar mudar!	97
7 AS RELAÇÕES DE PODER PRESENTES NAS INTERAÇÕES	104
7.1 Identificação dos discursos dominantes	104
7.2 Práticas discursivas das professoras	107
7.3 Resistências e subversões	110
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
PRODUTO EDUCACIONAL	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
ANEXO A – Termo de anuência para a pesquisa da SEDUC de Contagem	121
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	122
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	125
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO	127
APÊNDICE D - A Política de Ensino da Educação Infantil da Rede Municipal de Contagem e suas interfaces com a diversidade sexual	134

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está ligada ao Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com foco na linha de pesquisa *Infâncias e Educação Infantil*. Trata-se de um estudo qualitativo, que teve como objetivo geral identificar as representações e práticas discursivas de professoras¹ atuantes nos Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) de Contagem-MG sobre as relações de gênero e sexualidade entre crianças de quatro a seis anos no contexto educativo. Como objetivos específicos, propusemo-nos a: (a) compreender as representações de gênero e sexualidade presentes no discurso das professoras de educação infantil participantes do estudo; (b) identificar, a partir dos relatos das professoras, se (e como) elas atuam frente às demandas apresentadas pelas crianças relativas aos gêneros e sexualidades; (c) elaborar recomendações para promover um ambiente educacional mais inclusivo e livre de pressões de gênero.

Sou professora efetiva em dois cargos na rede Municipal de Contagem-MG. Meu ingresso nessa rede de ensino se deu no ano de 2008. Trabalhei como regente de turmas de crianças de quatro e cinco anos durante 14 anos e, atualmente, estou na Gestão de um CEMEI, no cargo de Dirigente Escolar. É importante dizer que, ao longo de mais de uma década de atuação profissional, percebi que algumas educadoras aparentam estar muito presas a crenças e tabus, possivelmente pelo fato de a religiosidade ser muito forte dentro das instituições de Educação Infantil do Município de Contagem, o que acaba criando uma dificuldade para a ampliação dos debates sobre as relações de gênero e sexualidade dentro dessas instituições.

Nesta investigação, abordamos o tema da homofobia² no contexto da Educação Infantil, em sua interface com as categorias de infância, tendo como foco a atuação docente para a educação sobre as relações de gênero e sexualidade. Assim, propusemos uma reflexão sobre esse tema, na perspectiva de um projeto de formação humana que considere as especificidades da criança e os princípios basilares da educação infantil: as interações, o

¹ Para facilitar a escrita e a leitura do texto, optei por usar o feminino como tratamento genérico ao fazer referência às profissionais da Educação Infantil, devido ao fato de essa carreira ser majoritariamente feminina.

² Utilizo o termo “homofobia” em um sentido mais amplo conforme proposto por Daniel Borrillo, que diz: “para exprimir a complexidade do fenômeno, de maneira mais satisfatória, deveríamos utilizar, em vez de homofobia específica, os seguintes termos: ‘gayfobia’, para homofobia em relação aos homossexuais masculinos; ‘lesbofobia’, no caso de mulheres homossexuais [...]; ‘bifobia’, ao se tratar de bissexuais; ou ainda ‘travestifobia’ ou ‘transfobia’, em relação aos travestis ou transexuais [...]. Por razão de economia de linguagem, adotamos “homofobia” para o conjunto desses fenômenos” (Borrillo, 2010, p. 23). Ou seja, homofobia pode ser uma palavra abrangente que engloba atitudes e sentimentos negativos que as pessoas têm com relação a todos e a cada um dos sujeitos que compõem a sigla LGBTQIAPN+.

brincar, o cuidar/educar, articulados aos preceitos indispensáveis para a educação das relações de gênero, considerando também nesse processo as narrativas, as experiências, as concepções e os saberes docentes.

Esse eixo analítico tornou-se objeto de pesquisa a partir do meu interesse por compreender os processos de generificação que se dão na sociedade em geral e, mais especificamente, no âmbito da Educação Infantil, com o intuito de me aprofundar nos estudos sobre como as identidades sociais se constituem e se sobrepõem aos sistemas relacionados à opressão, dominação ou discriminação presentes nessas relações.

Para que o leitor compreenda esses incômodos em que me debruço para as discussões das expressões das homossexualidades na Educação Infantil e de suas representações pelos docentes desse nível de ensino, considero importante demarcar o lugar de onde falo, expondo minhas motivações, antes de tudo, pessoais.

Quando eu tinha quatro anos de idade, minha mãe converteu-se a uma igreja evangélica e passou a integrar a Congregação Cristã no Brasil (CCB)³. Embora meu pai não fosse convertido, eu passei a seguir os passos da minha mãe e, desde então, cresci frequentando essa igreja evangélica, seguindo tal doutrina cristã. Aos doze anos, batizei-me, proclamando assim minha fé e minha crença em Jesus Cristo.

O primeiro ponto de doutrina da CCB é:

Nós cremos na inteira Bíblia Sagrada e aceitamos-La como contendo a infalível Palavra de Deus, inspirada pelo Espírito Santo. A palavra de Deus é única e perfeita guia da nossa fé e conduta, e a Ela nada se pode acrescentar ou D'ela diminuir. É também o poder de Deus para salvação de todo aquele que crê (Congregação Cristã no Brasil, s.d.).⁴

Casei-me aos 23 anos, com um jovem que também é filho de pais evangélicos, nascido e criado dentro da doutrina da CCB. Em 2008, tivemos nosso primeiro filho, Lucas. Criança desejada, planejada e amada, que também teve seus primeiros passos num lar evangélico. Menino bom, inteligente e muito simpático que, por onde passa, recebe elogios devido a sua educação.

No ano de 2019, aos 11 anos, o Lucas nos disse ser um menino gay. Naquele momento, a primeira coisa que veio à minha mente foi: “Meu filho vai *para o inferno?*”. Afinal, cresci ouvindo, nas pregações dentro da instituição evangélica, que “os efeminados não herdarão o reino de Deus” e, como membro fiel, fui levada a acreditar que essa é uma

³ A Congregação Cristã no Brasil (CCB) é uma igreja cristã de matriz pentecostal fundada no Brasil em 1910, iniciada por via de pregação de Louis Francescon, missionário ítalo-americano.

⁴ Ver em II Pedro 1:21; II Timóteo 3:16-17; Romanos 1:16.

passagem bíblica que expressa a vontade de Deus e por isso não deve ser questionada. Cresci ouvindo que as pessoas LGBTQIAPN+⁵ não têm parte com Deus. Perguntei para meu filho: “Você tem certeza disso? Você não tem medo de ir para o inferno?” E ele me respondeu, chorando: “Mãe, se fosse pra eu ir para o inferno, então por que Deus me fez assim?”. Naquele momento eu ouvi meu filho, acreditei e acolhi os seus sentimentos e decidi apoiá-lo e amá-lo de forma incondicional, entendendo que ser gay não é uma opção, decisão ou escolha.

Certo é que, a partir daquele momento, uma luta foi cravada dentro da minha casa, meu marido me culpava pela “má criação” que eu dei ao Lucas, dizendo que eu o havia mimado demais, e tentava resolver as coisas do jeito dele: passou a repreender cada gesto, cada tom de voz, cada jeito de andar do nosso filho, na tentativa de torná-lo homem “macho enquanto ainda era tempo”. A cada lágrima que caía dos olhos do meu filho, eu apenas refletia. Aquilo não estava certo. Ninguém merece sofrer simplesmente por ser como é. Comecei a me perguntar: “E se eu estiver errada e não o meu filho?”.

Enquanto meu marido fugia do assunto e tentava “resolver o problema” do jeito dele, eu passei a ler e a estudar a respeito da homossexualidade. Interessei-me por filmes e documentários com essa temática e comecei a dar ouvidos às vozes de tantos outros filhos que passaram e ainda passam por esse processo de dor e de recusa das famílias evangélicas. O assunto que antes eu considerava que jamais seria um problema meu, uma vez que meu “lar cristão” representava, para mim, a família tradicional nuclear perfeita, passou a ser meu objeto de estudo. Hoje, sinto-me como Saulo, que se converteu no caminho de Damasco⁶: de perseguidora, passei a ser perseguida!

Em um instante crucial, meu esposo fez uma acusação, afirmando que nosso filho estava agindo daquela maneira por minha influência, sugerindo que eu deveria ser menos feminina para não servir de mau exemplo. Foi nesse exato momento que percebi que ele estava tentando mudar quem eu era (e sou), apenas para satisfazer suas próprias vontades. Nada daquilo fazia sentido para mim. Em determinado dia, meu esposo me pediu para apoiá-lo ao invés de apoiar Lucas, na esperança de que, com meu suporte, este desistisse da ideia de “querer ser gay”. Ele chegou ao ponto de me chantagear, dizendo que eu teria que escolher entre nosso casamento e nosso filho, pois estava difícil para ele aceitar algo que não considerava correto.

⁵ A sigla LGBTQIAPN+ é formada pelas letras L - lésbicas; G - gays; B - bissexuais; T - transexuais e travestis; Q - queers ou questionadores; I - intersexuais; A - assexuais; P - pansexual; N - Não-binários; e o símbolo “+” para abrigar todas as demais possibilidades de orientação sexual e/ou identidade de gênero que existam ou venham a existir.

⁶ Ver na Bíblia, em Atos dos Apóstolos, cap. 9.

Por ser uma profissional atenta à minha formação, realizei, durante minha trajetória na educação, diversos cursos de formação continuada e atualização em serviço, além de quatro pós-graduações, com especialização em Língua Portuguesa, Gestão Escolar, Neuropsicopedagogia e Educação Infantil. No entanto, foi a revelação do meu filho que despertou em mim o forte desejo de aprofundar meus conhecimentos sobre o tema. Realizei em 2021 uma pós-graduação com especialização em Psicologia Sexual e, depois, decidi aprofundar ainda mais essa temática e realizar o mestrado no PROMESTRE.

Desde então, venho passando por uma desconstrução, já que, na minha trajetória de vida evangélica, o caminho que eu havia seguido e tudo o que me foi ensinado até aqui era tido como único, fiel e verdadeiro. No entanto, o meu amor de mãe foi posto à prova e, uma vez que não duvido do meu filho, jamais poderia renegá-lo ou tentar mudá-lo só para que minhas expectativas em relação a ele fossem alcançadas. Assim, como se diz popularmente, “a vida me trouxe um limão, e eu fiz uma limonada”!

Passei a refletir e a questionar não apenas as minhas práticas como mãe, mas a observar e a questionar também minhas práticas pedagógicas, bem como as práticas e representações de toda a equipe do CEMEI em que trabalho. Foi aí que comecei a perceber a dificuldade de muitas educadoras em se desprender de suas crenças. Nesse momento, encontrei o problema de pesquisa ao qual eu almejava propor respostas: as crianças nos Centros Municipais de Educação Infantil são influenciadas e pressionadas a conformar suas expressões de gênero ao sexo atribuído no nascimento?

Reconhecer a existência de tensões decorrentes das relações de gênero e sexualidade no ambiente da educação infantil possibilita a criação de uma proposta pedagógica escolar que leve em conta as diversidades existentes. E isso pode, portanto, favorecer a consolidação de ações pedagógicas que participem e estejam comprometidas com uma educação antixista, possibilitando que as crianças edifiquem relações de igualdade e ainda possam contribuir para a construção de uma educação mais democrática. Para isso, faz-se necessário prover aos professores os meios para enfrentarem os desafios e obstáculos no trabalho com as relações de gênero e sexualidade, desde a infância.

É importante destacar que reconhecemos os limites desta pesquisa e que não tivemos a pretensão de esgotar a discussão, mas potencializar a reflexão sobre a relevância de se discutir a formação de professoras da Educação Infantil sobre as questões de gênero e sexualidade tanto na academia quanto em formações continuadas.

Considerando que os discursos hegemônicos da cisheteronormatividade⁷ fomentam a formação do preconceito como um importante mecanismo de manutenção de hierarquias sociais, morais e políticas, que subalternizam as práticas e os sujeitos que borram as fronteiras do gênero no interior desses discursos, intentamos analisar e compreender as representações, as práticas discursivas e as estratégias utilizadas pelas professoras da Educação Infantil da rede municipal de Contagem no trato das questões de gênero e sexualidade. Assim, indagamos: em quais momentos, no cotidiano escolar, e de que maneira as manifestações dessas representações sinalizam para a manutenção da cisheteronormatividade?

Sendo assim, entrei para o PROMESTRE com o objetivo de me capacitar e me comprometer com as bases epistêmicas para o exercício de uma prática pedagógica alicerçada em fundamentos teórico-metodológicos que me preparasse para enfrentar os desafios relacionados a preconceitos e discriminações associados às desigualdades de gênero e às manifestações das intolerâncias às pessoas LGBTQIAPN+ na educação escolar e, mais especificamente, no contexto da Educação Infantil.

Para tanto, realizamos entrevistas com as professoras da rede de ensino de Contagem, que também preencheram um formulário, cujas respostas foram fundamentais para minha preparação. Por meio desses contatos e com os estudos de pesquisas realizados sobre a temática, pude não apenas adquirir conhecimentos teórico e prático sobre as estratégias pedagógicas eficazes, mas também compreender a importância do diálogo aberto e inclusivo no ambiente escolar.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma. Depois da introdução, descrevemos o percurso metodológico feito para a realização da pesquisa, que contempla: o levantamento bibliográfico, a definição do campo de estudo, as primeiras aproximações com algumas nuances sobre os documentos norteadores da política de Educação Infantil de Contagem e a seleção das pessoas participantes. No capítulo seguinte, *Crianças e Infâncias*, explanamos os conceitos de criança e infância, com foco na vida social das crianças e na infância, pensada como uma instituição social, tendo como referencial teórico os estudos de Sarmiento (2004, 2007, 2009). Em seguida, no capítulo intitulado *Como as identidades se constituem?*, tratamos dos conceitos de identidade e de representação, a partir das elaborações dos Estudos Culturais realizados por Stuart Hall, e do conceito de gênero e performatividade, de Judith Butler. Por fim, a apresentação dos resultados e das discussões é feita em três capítulos. No primeiro, relacionamos os conceitos explanados (Borrillo, 2010) com as

⁷A cisheteronormatividade é a ideia de uma construção de uma sociedade onde a norma é que todos os corpos se desenvolvam para se tornarem cis gênero e heterossexuais.

respostas dos questionários e as entrevistas. Nos outros dois capítulos, focamos respectivamente os documentos oficiais educacionais da rede municipal em questão e as relações de poder. Após esses capítulos, apresentamos as considerações finais e o produto educacional. Seguem-se e fecham esta dissertação o anexo e os apêndices.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, visto que teve como objetivo entender, descrever e explicar fenômenos sociais e culturais de grupos sociais e/ou indivíduos, considerando o contexto histórico, social e cultural dos sujeitos da pesquisa. Segundo Maria Cecília de Souza Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1994, p. 21-22).

A abordagem qualitativa da pesquisa apresenta a possibilidade de descrever a complexidade de situações ou problemas hipotéticos, de analisar a interação entre variáveis, de compreender os processos dinâmicos vivenciados por grupos, e permite a apresentação de propostas de mudanças, além da análise de particularidades de comportamento ou atitudes dos indivíduos.

Em relação aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa foi desenvolvida em três etapas: na primeira, de cunho exploratório, objetivamos nos familiarizar com o objeto investigado, realizando um levantamento bibliográfico inicial sobre o tema em artigos científicos, dissertações e teses, e fazendo consultas aos principais documentos norteadores da política de Educação Infantil de Contagem-MG. Essa etapa foi fundamental, pois nos permitiu ter as primeiras aproximações com alguns conceitos imprescindíveis para a compreensão da temática de gênero e sexualidade. Na segunda etapa, efetuamos o envio do questionário, a seleção das participantes e a entrevista semiestruturada. Para selecionar as participantes da pesquisa, utilizamos três critérios, a saber: (i) as professoras que se voluntariaram ao responderem ao questionário, (ii) as que tivessem vínculo efetivo com a rede Municipal de Educação de Contagem e (iii) as que atuassem ou já tivessem atuado com crianças de quatro a cinco anos. Na terceira etapa, definimos e aplicamos os métodos de análise dos dados obtidos, relacionando os registros dos documentos com as respostas das professoras tanto no questionário como nas entrevistas.

É importante ressaltar que eventuais incorreções linguísticas presentes nas respostas ao questionário foram mantidas, tendo em vista que pretendemos deixar tais respostas naturais,

da forma como foram dadas, e que não faz parte dos nossos objetivos a análise de qualquer aspecto linguístico formal.

2.1 Procedimentos para a revisão da literatura

Com o objetivo de aproximar-nos da discussão sobre o tema em questão no campo das pesquisas em Educação, realizamos uma revisão de literatura incluindo artigos, teses e dissertações publicados nas últimas duas décadas (de 2003 a 2023). Utilizamos como fontes da pesquisa as plataformas digitais da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), SCIELO e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Realizamos as buscas utilizando as palavras-chave: “Educação Infantil”, “gênero e sexualidade”, com a flexibilização de outros termos, incluindo “diversidade sexual” e “diversidade de gênero”. Assim fazendo, localizamos 271 produções acadêmicas. Ao acrescentar o termo “Representação de Professores” na busca, esse número foi reduzido a 18 produções. Após a identificação dos trabalhos, demos continuidade ao levantamento, realizando a leitura dos resumos das produções acadêmicas localizadas e fazendo uma leitura mais aprofundada de alguns trabalhos, com a intenção de melhor compreender a temática abordada.

Das 18 produções acadêmicas encontradas nesse primeiro levantamento, selecionamos quatro teses, seis dissertações e oito artigos concentrados na área da Educação Infantil. Numa leitura mais atenciosa dos resumos, chegamos à conclusão de que, dos 18 trabalhos encontrados, nove se aproximavam do estudo aqui proposto, embora todos tenham contribuído para a ampliação da compreensão das questões relacionadas a gênero e sexualidade. Trata-se de duas teses (Rocha, 2009; Souza, 2019), uma dissertação (Santos, 2005) e seis artigos (Furlani, 2007; Garcia; Salgado, 2018; Ciribelli; Raser, 2019; Cólis; Souza, 2020; Santos; Silva, 2020; Blankenheim *et al.*, 2022). Ou seja, mesmo com a utilização das palavras-chave supracitadas, nove produções não se enquadram no foco desta pesquisa, ou por tratarem de análise das questões de gênero e sexualidade nos livros paradidáticos de educação sexual destinados às crianças, ou por terem analisado as crianças e não as professoras, ou por terem investigado questões fora do contexto da Educação Infantil.

Vendo o conjunto dos trabalhos analisados, constatamos a presença do preconceito à diversidade sexual e aos papéis de gênero que ocorrem no contexto escolar desde a fase da Educação Infantil. Isso mostra que essas temáticas devem ser trabalhadas em todas as etapas da escolarização. Contudo, verificamos certa invisibilidade no contexto da infância e uma

carência de trabalhos que investigassem os educadores/as. Notamos, ainda, que a presença de apenas nove trabalhos com o mesmo recorte desta pesquisa já nos indica a necessidade de maior atenção a esse foco.

2.2 Imersão no campo: a criança contagense

O presente trabalho tem como cenário a cidade de Contagem, localizada na região central do estado de Minas Gerais, e seu centro se situa a 21 quilômetros do centro da capital, Belo Horizonte. Pertence à Região Metropolitana de Belo Horizonte e é o terceiro município mais populoso do estado, reunindo 621.863 habitantes, dentre os quais 57.384 são crianças de 0 a 6 anos, segundo estimativa de 2022 realizada pelo IBGE⁸.

Contagem (2020) traz uma concepção de criança como um sujeito de direitos, que aprende e se desenvolve, inserindo-se neste mundo por meio da cultura. Essa concepção é o fio condutor que une diversas ações desenvolvidas na cidade. Essas ações incluem a construção de novos Centros de Educação Infantil, a organização do Sistema Municipal de Ensino, integrando todas as instituições públicas e privadas dessa etapa da Educação Básica, a ampliação de vagas na rede pública, o aumento dos recursos repassados à Rede Conveniada e a organização de cursos de formação continuada para os profissionais que atuam na Educação Infantil.

A Educação Infantil em Contagem é fundada em três aspectos: o educar, o brincar e o cuidar, com o entendimento de que a criança contagense se desenvolve e aprende na integralidade desse processo. Dessa forma, os documentos norteadores da política de Educação Infantil de Contagem visam à construção das instituições pautada por um olhar lúdico, afetivo, social e político de todos e de todas.

Como forma de reafirmar a Educação Infantil como etapa da Educação Básica e estabelecendo o currículo obrigatório a ser trabalhado com as crianças de 0 a 5 anos em todo o território nacional, foi promulgada a *Resolução CNE/CP N°02/17*, de 22/12/2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para todas as etapas e modalidades no âmbito da Educação Básica. O documento reafirma as concepções de criança, de seu desenvolvimento e do currículo a ser trabalhado nessa fase; apresenta seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na Educação Infantil, além dos Campos de Experiência a serem trabalhados. Como novidade, a BNCC relata os objetivos de aprendizagem e

⁸ Ver Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2023), disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/contagem/panorama>>. Acesso: 22 jul. 2024.

desenvolvimento distintos para a creche (crianças de 0 a 3 anos, diferenciando, por um lado, as crianças de 0 a 1 ano e 6 meses e, por outro lado, as de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e para a pré-escola (crianças de 4 a 5 anos), dentro de cada Campo de Experiência.

Atualmente, Contagem tem aproximadamente 20.246 crianças atendidas tanto na rede pública quanto na rede privada e estão distribuídas conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Distribuição do número de matrículas na Educação Infantil no município de Contagem

Creches	Municipais	2.766
	Conveniadas	3.772
	Total de matrículas em creches	6.538
Pré-escolas	Municipais	9.183
	Conveniadas	4.525
	Total de matrículas em pré-escolas	13.708
Total de matrículas nos dois âmbitos de oferta		20.246

Fonte: Inep (2024).⁹

Em 2019, com Plano de Trabalho firmado entre as instituições comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais que mantêm parceria com a Prefeitura de Contagem para atendimento à Educação Infantil, foi assegurado o retorno das assessorias mensais nas instituições, com orientações presenciais para dirigentes, pedagogos, educadores e secretários. Essas assessorias são consideradas o carro-chefe da proposta para a política de formação na Educação Infantil. Além de atuar como um elo entre a SEDUC e a instituição, o(a) assessor(a), em suas visitas mensais, atenta-se em todas as questões que envolvem a criança na instituição: espaço físico adequado, materialidade, distribuição do tempo para atendimento às crianças, planejamento e registro da(o)s professora(o)s, a atuação da equipe gestora etc. É um trabalho que remete a uma reflexão constante sobre a implantação da política de Educação Infantil proposta pela rede municipal e a prática desenvolvida em cada unidade sob sua responsabilidade.

Para atender as crianças, Contagem tem 302 escolas, considerando os Anexos, os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), as Escolas Vinculadas e os Centros de Educação Infantil/CEIs.

⁹ Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 23 jul. 2024.

Quadro 2 - Distribuição do número de estabelecimentos de Educação Infantil no município de Contagem

Creches	Municipais	40
	Conveniadas	96
	Total de estabelecimentos de creches	136
Pré-Escolas	Municipais	67
	Conveniadas	99
	Total de estabelecimentos de pré-escolas	166
Total de unidades nos dois âmbitos de oferta		302

Fonte: Inep (2024).¹⁰

De acordo com o Plano de Trabalho firmado entre as instituições comunitárias e filantrópicas ou confessionais, com base na Lei 13.019/14, a política de educação infantil deve ser assegurada nas instituições parceiras, incluindo direitos como kits escolares e uniformes. O atendimento à pré-escola, em Contagem, está universalizado, pois todas as matrículas solicitadas no ano de 2023 foram atendidas, e não existe nenhuma criança da faixa etária entre 4 e 5 anos em fila de espera.

Segundo o censo escolar de 2023, a rede de Contagem conta com 1.490 docentes atuando na Educação Infantil, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 3 - Distribuição do número de docentes na Educação Infantil no município de Contagem

Creches	Municipais	292
	Conveniadas	346
	Total de docentes em creches	638
Pré-Escolas	Municipais	657
	Conveniadas	340
	Total de docentes em pré-escolas	996
Total de docentes nos dois âmbitos de oferta		1.490

Fonte: Inep (2024).¹¹

¹⁰ Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 23 jul. 2024.

Uma conquista em Contagem é o fato de que todas as turmas da Educação Infantil, com crianças de 1 a 5 anos, são assumidas por Professoras de Educação Básica nível I (PEB1), considerando que, na rede, não há concurso específico para atuar na Educação Infantil. É uma conquista importante, mas que implica desafios, visto que, atender às especificidades das crianças da educação infantil requer envolvimento e comprometimento de todos, com uma ação educacional diferenciada, em que o cuidar educando e o educar cuidando se complementam em uma prática cotidiana profissional, intencional e relacional por excelência.

A Rede Municipal assegura, além de PEBs¹ para todas as turmas de crianças de 1 a 3 anos, um(a) agente de Educação Infantil por turno para auxiliar as professoras, seguindo uma distribuição de um(a) agente para cada duas turmas. Quanto às professoras, sua distribuição é de três para cada duas turmas. Esse cálculo de 1,5 para a definição do quadro de professoras é observado em todas as instituições de Educação Infantil. Essa distribuição permite que um terço da jornada realizada dentro da instituição seja destinado à elaboração de planejamentos, avaliações, escrita de relatórios, formação em serviço, atendimento aos responsáveis pelas crianças, reuniões com pedagogos, entre outras tarefas inerentes a sua função. De acordo com a organização prevista para o trabalho na Educação Infantil, o tempo com as crianças inclui todas as atividades desenvolvidas dentro dos campos de experiência da BNCC, o que inclui a entrada, a rodinha, a higienização, a alimentação, o parquinho, a saída etc.

A política de Educação Infantil em Contagem vem sendo construída por meio do diálogo, da reflexão e da construção coletiva, buscando-se assegurar a concepção de criança que cada profissional deve ter, colocando a criança no centro do currículo, a fim de identificar seus interesses, seus desejos e suas necessidades.

Dessa forma, consideramos importante fazer uma leitura dos principais documentos norteadores da política de Educação Infantil do referido município, para verificar neles as concepções de criança e como são abordadas as questões de gênero e sexualidade dentro do currículo educacional. Os estudos desses documentos foram importantes para nos orientar, servindo como uma lente interpretativa para analisarmos os dados desta pesquisa. Os documentos consultados foram: o *Caderno da Educação Infantil: Construindo o Projeto Político-Pedagógico* (2007), o *Cadernos de Currículo da Educação Infantil de Contagem* (2012) e *A Política de Educação Infantil em Contagem* (2020). Outro documento analisado

¹¹ Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 23 jul. 2024.

que não foi elaborado especificamente para a Educação Infantil, mas cuja consulta contribuiu para o alargamento da compreensão sobre o tema, são as *Diretrizes para o trabalho com as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual na rede municipal de Educação de Contagem* (2013) (ver Anexo E).

2.3 Seleção das participantes: por que professoras da Educação Infantil?

Os sujeitos da pesquisa são as professoras que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Contagem. Essa escolha se deu pelo fato de que são elas as que atuam na base da instituição escolar e que têm uma relação direta com as crianças. A aproximação cotidiana com as crianças favorece a construção de um olhar mais atento sobre as relações estabelecidas entre elas e com os adultos, possibilitando a reflexão crítica das demandas que as crianças apresentam sobre as questões de gênero e sexualidade.

Sob esses pressupostos, compreendemos que essas professoras poderiam ajudar a alcançar os objetivos desta investigação no que diz respeito às suas percepções sobre gênero e sexualidade e a identificar, a partir dos seus relatos, como elas atuam frente às demandas apresentadas pelas crianças com relação a essa temática.

Antes disso, foi importante compreender a constituição identitária dessas mulheres que trabalham como professoras da Educação Infantil para nos ajudar a situar melhor suas concepções sobre o trabalho com gênero e sexualidade. Nesse sentido foi preciso escutá-las, valorizar suas falas, suas demandas e suas histórias. Desse modo, as narrativas das professoras possibilitaram compreender como os seus pensamentos funcionam em relação às questões de gênero e sexualidade, como dão sentido aos questionamentos trazidos pelas crianças, como atuam frente a situações em que a criança subverte as normas de gênero e como suas crenças e valores reverberam em sua prática com as crianças pequenas.

2.4 Contato inicial com as professoras: envio do questionário

Para a realização da pesquisa com as professoras da Educação Infantil da rede de Contagem, foi necessária a autorização da Secretaria de Educação do município. Somente após a carta de anuência da SEDUC, recebida no dia 7 de março de 2023, e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) — número do CAAE: 69546023.8.0000.5149 —, ambos em anexo, demos início à coleta de dados.

Com o intuito de alcançar o maior número de professoras que atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação em Contagem, solicitamos, no dia 24 de março de 2023, à Superintendente da Educação Infantil, via e-mail institucional, o envio dos endereços eletrônicos de todas as professoras que atuam nos CEMEIs de Contagem. A busca dessas informações diretamente no setor da Educação Infantil nos parecia interessante, uma vez que, no setor de recursos humanos da Prefeitura de Contagem, local onde essas professoras tomaram posse, encontraríamos provavelmente o e-mail de todas as professoras de todos os níveis. Nossa intenção, no entanto, era filtrar e alcançar apenas aquelas que atuavam na Educação Infantil. Todavia, a superintendência não tinha esses dados e, no dia 27 de março, encaminhou a solicitação ao setor de Tecnologia de Informação (TI) da SEDUC, que é responsável pela criação dos e-mails institucionais de todos os servidores da Educação.

Para nossa surpresa, o setor de TI também não detinha esses dados filtrados de maneira a informar apenas a lista dos e-mails institucionais das professoras que atuavam nos CEMEIs. Em conversa com a superintendente da Educação Infantil, ela afirmou que nunca havia tido essa demanda antes e que, de fato, existia uma lacuna na organização dos contatos e que, se sanada, poderia facilitar muito a comunicação entre o setor da superintendência da E.I. e as professoras. Sendo assim, em conversa com meus orientadores, optamos por enviar o questionário eletrônico via os vários grupos de WhatsApp disseminados entre as professoras da E.I.

O questionário teve por objetivo traçar o perfil censitário das entrevistadas e ter um conhecimento mais genérico de quem são e quais são algumas concepções das respondentes sobre o tema da pesquisa e, a partir das que se voluntariassem, selecionar aquelas que tivessem interesse em continuar a conversa sobre o tema para participar da entrevista semiestruturada. Para a aplicação do questionário, a ferramenta utilizada foi o *Google Forms*. A sua vantagem é a permissão para criação de um formulário *online* e gratuito que possibilitou atingir um grande número de pessoas. Não houve gastos financeiros e ficou garantido o anonimato das respostas.

Tal ação foi possível, pois, uma vez que sou dirigente escolar da rede Municipal de Contagem, faço parte do grupo de *WhatsApp* denominado “Dirigentes Educ. Infantil” e de outro denominado “Dirigentes 2023”. Desta forma, no dia 14 de maio de 2023, compartilhei, nesses dois grupos, o *link* com o convite para as professoras responderem ao questionário e solicitei que cada dirigente encaminhasse para o grupo de trabalho de suas unidades. Por conseguinte, obtive 46 respondentes do questionário e, destas, 20 aceitaram o convite para a entrevista individual.

O questionário, que se encontra no Apêndice C, contém 24 perguntas fechadas, uma aberta e o convite para as professoras participarem da entrevista presencial.

2.5 Entrevistas semiestruturadas: quem continuou a conversa?

Em princípio, pensamos em realizar uma entrevista em grupo, pois poderíamos nos reunir com todas as vinte professoras que se interessaram em participar da entrevista. Porém, em conversa com os orientadores da pesquisa, entendemos que a privacidade para as entrevistadas poderia deixá-las mais à vontade para se expressarem livremente.

Uma das condições para que a entrevista acontecesse foi que as participantes se sentissem confortáveis para concederem a entrevista, sendo assim, todas as entrevistas foram realizadas individualmente em formato, local e datas diferentes, pois foram definidos a partir da disponibilidade das participantes. O critério de seleção para participação na entrevista foi dar preferência para as professoras efetivas da rede Municipal de Contagem que atuam ou já atuaram com crianças de quatro e cinco anos de idade. Sendo assim, após contato telefônico com cada uma delas, selecionamos cinco professoras, que preenchiam os dois requisitos, para serem entrevistadas. Antes de iniciarmos as entrevistas, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que se encontra no Apêndice A, para ser assinado pelas entrevistadas. Todas as participantes foram voluntárias e não receberam nenhum benefício financeiro ou em espécie por sua participação.

Por se tratar de entrevista semiestruturada, elaboramos, inicialmente, um roteiro básico com doze perguntas (ver o Apêndice B). O primeiro bloco contém seis perguntas, que visaram atender ao primeiro objetivo específico desta pesquisa: compreender as representações de gênero e sexualidade presentes no discurso das professoras de educação infantil participantes do estudo. O segundo bloco, também com seis perguntas, visou atender ao segundo objetivo específico: identificar, a partir dos relatos das professoras, se (e como) elas atuam frente às demandas apresentadas pelas crianças em relação ao gênero e sexualidade.

As entrevistas semiestruturadas tiveram duração variável entre quinze e quarenta minutos. Uma entrevista foi realizada presencialmente e quatro virtualmente. A vantagem da entrevista semiestruturada foi que, embora tenha seguido um roteiro prévio, ela abriu espaço para que a entrevistadora fizesse perguntas fora do que havia sido planejado. Dessa forma, o diálogo se tornou mais dinâmico, o que permitiu obter informações detalhadas sobre o tema, averiguar alguns fatos e avaliar a conduta, as opiniões e os sentimentos das entrevistadas.

O registro da entrevista ocorreu por meio de gravação de áudio, para a presencial, e de vídeo chamada, para as remotas, uma vez que o registro por escrito, no momento das respostas, poderia comprometer a compreensão das informações fornecidas. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas para utilização neste trabalho, mediante autorização, por escrito, de cada participante.

De acordo com a *Resolução n° 466*, de 12 de dezembro de 2012, considerando o respeito pela dignidade humana e pela especial proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos, todos os procedimentos legais indicados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG foram adotados. Sabendo que toda pesquisa que envolve seres humanos pode causar eventuais riscos e/ou desconfortos nos participantes (Brasil, 2012), pela sua configuração, a presente investigação apresentou riscos mínimos à saúde e ao bem-estar de suas participantes. Mesmo assim, procuramos estar atentos e dispostos a diminuir, ao máximo, esses riscos e possíveis desconfortos.

Entendemos que o principal risco envolvido nesta pesquisa está na divulgação indevida da identidade das participantes, mas nos propusemos a realizar todos os esforços possíveis para assegurar a privacidade e o anonimato das professoras, de modo a garantir a obtenção e divulgação de dados dentro de padrões éticos na interação com as pessoas entrevistadas e evitar que elas sofram qualquer risco por participar deste estudo, inclusive com as repercussões da devolução dos achados no interior das instituições educacionais. Dessa forma, todas as professoras que aceitaram o convite para continuar a conversa são identificadas neste texto por pseudônimos, para preservar suas identidades, conforme descrição a seguir.

Marta - 35 anos, declarou-se mulher branca, católica, solteira. É professora efetiva na rede de Contagem há 10 anos, atua na Educação Infantil com crianças de 4 e 5 anos.

Hortênsia - 44 anos, declarou-se mulher branca, católica praticante, casada há treze anos e tem um filho de oito. É efetiva na rede de Contagem há 28 anos.

Rosa - 46 anos, declarou-se mulher branca, espírita, casada há 25 anos e tem um filho. É efetiva na rede de Contagem há 9 anos, mas já atua como professora há 19 anos e como pedagoga há 15 anos.

Mariza - 52 anos, declarou-se mulher branca, sem religião, é divorciada e tem um casal de filhos. É professora efetiva na rede de Contagem há 12 anos e atualmente está no cargo de direção.

Margarida – 52 anos, declarou-se mulher branca, espírita e solteira. É efetiva na rede de Contagem há 25 anos.

2.6 Método para análise da resposta aberta do questionário

Para analisar as respostas abertas do questionário, utilizamos o método de Análise de Conteúdo, que compreende um conjunto de técnicas cujo objetivo foi a busca do sentido ou dos sentidos das respostas, pois procuramos no material temas e subtemas que definissem categorias gerais de análise, entendidas como opiniões ou representações sociais generalizáveis. Inicialmente, realizamos a leitura flutuante de todo o material, com o intuito de organizar de forma não estruturada aspectos importantes para as próximas fases da análise. Nesse momento, procuramos apreender de forma global as ideias principais e os seus significados gerais.

Em seguida, realizamos a codificação das unidades de análise, a partir da qual os dados brutos foram sistematicamente transformados em categorias que permitiram, posteriormente, a discussão precisa das características relevantes do conteúdo. Para o processo de codificação, a cada resposta sinalizamos a direção do caráter qualitativo em relação à inserção da temática gênero e sexualidade na Educação Infantil, sendo (+) para favorável, (-) para desfavorável, (0) para conotações neutras e ($\pm$) para as ambivalentes. Essas marcações permitiram o agrupamento posterior em categorias. Como esse exercício de categorização abriu um leque de categorias, pois elas emergiram totalmente das respostas dos sujeitos da pesquisa e não a priori, foi necessário agrupá-las para sistematizar e reduzir o número de categorias finais.

Mesmo após analisar as respostas dadas à pergunta aberta do questionário, percebemos que a análise do questionário contribuiu para compreendermos algumas concepções, mas não deixou nítido para nós as representações e práticas discursivas que são realizadas e/ou vivenciadas pelas professoras no chão da escola. Assim, para compreendermos o objeto de estudo e defini-lo com mais clareza, consideramos necessário utilizar como aporte as entrevistas.

2.7 Métodos para análise das entrevistas

As discussões aqui trazidas utilizaram a Análise do Discurso (AD) a partir do pensamento de Michel Foucault ([1971] 2008), que entende a linguagem não como representação, mas como algo que produz efeitos de verdade e, nesse caso, o enunciado passa a ser tema central na análise do discurso. A metodologia da análise do discurso de Michel Foucault é baseada na ideia de que o discurso não é apenas uma expressão de ideias, mas

também uma forma de exercer poder e controle sobre a sociedade. Foucault propõe uma abordagem que examina como o discurso é usado para construir e manter relações de poder.

Para analisar as entrevistas realizadas com as professoras da Educação Infantil sobre questões de gênero e sexualidade usando a perspectiva de Foucault, foi necessário examinar não apenas o conteúdo das respostas, mas também as relações de poder presentes na interação. Citamos a seguir os passos seguidos:

1. Identificação dos discursos dominantes: buscamos analisar quais foram os discursos dominantes sobre gênero e sexualidade na sociedade em geral e na educação infantil especificamente. Isso incluiu examinar como esses discursos foram transmitidos e mantidos em diferentes contextos e como as relações de poder se manifestam na interação entre as professoras e o poder institucional da escola, hierarquias de gênero, normas sociais etc.

2. Análise das práticas discursivas: observamos como as professoras se expressavam sobre questões de gênero e sexualidade na entrevista. Isso envolveu não apenas o que elas disseram, mas também como disseram, quais termos e linguagem foram utilizados e como isso refletiu e reproduziu os discursos dominantes ou como os desafiaram.

3. Análise das resistências e subversões: observamos se houve momentos na entrevista em que as professoras desafiaram ou subverteram os discursos dominantes sobre gênero e sexualidade.

Ao seguir esses passos, foi possível realizarmos uma análise do discurso que não apenas descreveu o que foi dito na entrevista, mas também revelou as dinâmicas de poder subjacentes e as possibilidades de resistência e transformação.

Foi necessário considerar também que, por razões conscientes ou inconscientes, alguma professora possa ter fornecido respostas que não condizem com seu sistema de crença mais íntimo. Logo, a primeira implicação desse tipo de análise é a de que o campo dos enunciados não deve ser pensado como uma expressão literal das convicções mais íntimas das pessoas, mas deve ser reconhecido como um *locus* em que não é o conteúdo das frases e das palavras que interessam em si, mas os efeitos de sentido que produzem no contexto de suas formulações e enunciações. Ou seja, a linguagem não foi entendida como representativa, mas como produtiva

3 CRIANÇA E INFÂNCIAS

Neste capítulo, abordamos a evolução da percepção sobre a infância ao longo do tempo, destacando sua construção social e sua relevância na formação dos indivíduos. Além disso, discutimos a importância da fase inicial da educação na socialização e no desenvolvimento das crianças como detentoras de direitos.

3.1 Um olhar sociológico sobre as infâncias

A Sociologia da Infância, área científica de caráter interdisciplinar, apresenta novos discursos e conceitos acerca da criança, considerada nessa perspectiva teórica como agente social e histórico, pertencente a uma categoria geracional permanente de estatuto próprio: a infância. A história da infância no ocidente, a partir de uma narrativa eurocentrada, como proposta por autores como Ariès (1981), encontra-se marcada pelo “sentimento em relação à infância”, que se constitui ao longo do tempo. Segundo Ariès (1981), é importante ressaltar que o sentimento de infância não se limita à apreciação das crianças pelos adultos. Ele se refere à percepção da peculiaridade da fase infantil, pois, embora o autor utilize essa expressão, ele ressalta que isso não significa que as crianças fossem respeitadas ou que recebessem carinho. O alto índice de mortalidade infantil naquela época fazia com que as pessoas não desenvolvessem afeto por elas, pois eram vistas, pela sociedade e pela família, como portadoras de uma vida curta. Assim, as crianças não tinham a oportunidade de sensibilizar as pessoas.

Com o “sentimento de infância”, a partir da modernidade europeia, a sociedade ocidental foi conduzida a pensar de forma diferente sobre os primeiros anos de vida dos seres humanos. Anteriormente à modernidade, as crianças eram vistas como “adultos em miniatura” (Ariès, 1981, p. 51), mas, posteriormente, passaram a ser enxergadas como indivíduos em desenvolvimento, portanto, incompletos, dependentes e, por fim, inocentes. Nesse contexto, a ideia pré-moderna de adulto em miniatura não parece estar ainda totalmente superada, já que, mesmo as crianças sendo reconhecidas como um grupo específico, persiste a visão de “um vir a ser” no interior dessas narrativas eurocêtricas popularizadas pelo ocidente.

A Sociologia da Infância, recusando o status das crianças como um “vir a ser”, procura interpretar as condições atuais de vida destas, considerando-as como um “ser que é”, na completude de suas competências, defendendo-as como produtoras de cultura e, a infância, como categoria geracional. Ademais, essa perspectiva da sociologia — em uma *démarche* que

busca, em seu bojo, criticar tal narrativa adultocêntrica produzida na Europa para o ocidente — se vincula à possibilidade de reconhecer as crianças como sujeitos falantes, atuantes e que vivenciam experiências, com pontos de vista próprios sobre o mundo no qual vivem.

Sarmiento (2005, p. 371) evidencia, ainda, que há “uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional”. A abordagem sociológica traz importantes reflexões no sentido de não considerar um único modelo de infância, pois cada criança em sua especificidade vive sua infância. O fato de serem ricas ou pobres, meninos ou meninas, nascidas no Sul ou no Norte, negras ou brancas, faz com que a sociologia traga o conceito de infância para a dimensão da pluralidade: infâncias. É por isso que, para Sarmiento (2000, p. 162), ao estudar a infância, não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa, mas com o efeito, com a totalidade da realidade social.

A construção normativa da infância, por meio de sucessivos documentos legais, regula e padroniza os modos de relação entre o Estado, as famílias e as crianças e, mais intensamente, entre as crianças e os adultos. É essencial ressaltar que essa construção normativa em relação à infância não se restringe somente à criação de leis. Diversas crenças, formas de conhecimentos, ideias, pressuposições e representações, incorporam, de maneira geral, padrões dominantes sobre a concepção de criança. Esses padrões dominantes se manifestam em comportamentos e ações, rotinas e práticas dos adultos em relação aos infantes; práticas essas que também contribuem para a definição da normalidade da infância. Esse conjunto de orientações normativas, legais e não legais, explícitas e implícitas, formam o que é conhecido como *modo de administração simbólica* da infância (Sarmiento, 2004 apud Marchi; Sarmiento, 2017, p. 955, grifo nosso).

Com o início da modernidade, a criança se torna o foco da atenção, mediante a associação de diversos fatores, como a transformação do modelo de família para o formato nuclear, o crescimento exponencial da indústria cultural e de serviços voltado para o público infantil, o conjunto de saberes normativos, além da administração simbólica da infância, em decorrência da qual ocorre a institucionalização da infância. Sarmiento considera que:

As instituições desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens. Como tal, elas são normalmente adultocentradas, correspondem a espaços de desempenho profissional adulto (professores, pediatras, psicólogos, assistentes sociais, etc.), exprimem modos mais autoritários ou mais doces de dominação adulta e criam rotinas, temporizações e práticas coletivas conformadas pela e na cultura adulta (Sarmiento, 2009, p. 22).

Os pressupostos da Sociologia da Infância visam tensionar essa lógica da socialização vertical, da inculcação de valores nas crianças — vistas como receptáculos passivos —, considerando a escola como o lugar onde elas se constituem, pela ação cultural, em seres dotados de direito de participação cidadã no espaço coletivo.

3.2 A criança no contexto da Educação Infantil

A perspectiva sociológica sobre a fase da vida infantil oferece importantes percepções para a compreensão dessa comunidade em tempos modernos de mudanças significativas e marca um passo importante na proteção dos direitos das crianças em várias esferas sociais, especialmente na área da Educação Infantil. Com a criação da ideia de infância, a escola, que não foi originalmente criada para os pequenos, transformou-se em um ambiente importante para a interação das crianças e para sua preparação diante do novo cenário que se apresentava.

A instrução primária infantil, originalmente de caráter assistencialista, transformou-se na primeira fase do ensino fundamental, com a promulgação da Lei 9.394/96, possibilitando sua realização em horário parcial ou integral e sendo subdividida em creches, destinadas a crianças de 0 a 3 anos de idade; e pré-escola, voltada para crianças de 4 a 5 anos de idade. Nesse contexto, a abordagem educativa é pautada nas noções de cuidado e de ensino, que se complementam.

A etapa inicial da educação, voltada para a socialização e formação de crianças como sujeitos de direitos, é de extrema importância, pois desempenha um papel crucial no incentivo a padrões específicos de convívio social entre crianças, professores, familiares e adultos em geral. Dessa forma, a professora dessas crianças desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento e de integração social, podendo orientar determinadas formas de interação social em detrimento de outras, como a agressividade, por exemplo. As interações sociais construtivas e colaborativas possuem o potencial de facilitar a aquisição eficaz de habilidades e conhecimentos, além de promover a empatia e o respeito mútuo, aspectos essenciais para o desenvolvimento ético.

4 COMO AS IDENTIDADES SOCIAIS SE CONSTITUEM?

"A identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza" (Mercer, 1990, apud Hall, 2006, p. 9).

Durante o curso do mestrado, ao narrar os motivos pelos quais eu estava realizando minha pesquisa, algumas pessoas me questionaram se eu continuava frequentando a igreja. Eu respondia que sim e, como complemento da resposta, dizia que eu não conseguia deixar de frequentar, pois ir à igreja fazia parte da minha identidade, da minha “essência”. Eu cresci lá dentro, e muito do que eu aprendi e do que me constituiu como pessoa eu consegui através dos ensinamentos que recebi na igreja. Mas a minha identidade começou a entrar em crise, afinal de que identidade e de que essência eu estava falando? Segundo Hall, “esse duplo deslocamento-descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo” (2006, p. 9). Foi quando percebi que, para compreender os processos de generificação que se dão na sociedade, era preciso apreender como as identidades sociais se constituem, começando a questionar a minha própria.

Este capítulo discorre sobre o conceito de identidade cultural na pós-modernidade, de Stuart Hall. Para ele, a identidade não é algo fixo ou dado, mas fluido e em constante processo de construção e negociação. Ele argumenta que a identidade é formada por meio de um complexo conjunto de influências sociais, culturais, políticas e históricas, e que ela está sujeita a mudanças ao longo do tempo e em diferentes contextos. Para o autor, ainda, “se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu” (Hall, 2006, p. 13).

Hall destaca a importância do conceito de “identificação”, que é o processo pelo qual os indivíduos se reconhecem como pertencentes a certos grupos sociais, culturais ou políticos. Ele enfatiza que a identidade não é algo que os indivíduos possuem intrinsecamente, mas algo que é construído por meio de relações sociais e discursivas. Em outras palavras, a identidade é um produto da interação entre os sujeitos e as estruturas sociais e, portanto, é definida historicamente, não biologicamente. Nesse ponto, Hall destaca a importância das narrativas na formação das identidades. Ele argumenta que a identidade é formada na intersecção entre as questões de “história” e “biografia”. Segundo o autor,

[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13).

Podemos compreender que as pessoas constroem suas identidades dentro das narrativas das histórias que elas contam sobre seu passado. Essa abordagem oferece uma maneira mais complexa e dinâmica de entender como as pessoas se identificam e são identificadas dentro de diferentes contextos sociais e culturais. Para Hall, a identidade está profundamente envolvida no processo de representação, explanamos esse processo mais adiante.

Trazer o conceito de identidade é de muita significância, pois ajuda o leitor a compreender o modo sensível como eu, enquanto mãe, procurei não apenas me reconstruir, mas também revisar a minha relação com o sagrado, em função das demandas trazidas pelo meu filho, e como, enquanto professora, não tive o receio de rever, reavaliar e reinventar minhas práticas. Esse reconhecimento de que não somos autores plenos e únicos de nossas histórias e identidades foi ao encontro da ideia proposta por Hall, de “descentrar o sujeito”, como parte de sua crítica à visão tradicional de identidade, sugerindo que nossa identidade é formada por diversas forças culturais, históricas e sociais, e está constantemente em processo de mudança e negociação, “assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento” (Hall, 2006, p. 39).

Nossas identidades são moldadas em relação a — e através de — um complexo jogo de poder, diferenças e relações denominado por Foucault ([1975] 2012) como “poder disciplinar”. Isso implica uma compreensão de que fatores como classe social, raça, gênero, sexualidade e nacionalidade interagem para formar a maneira como nós percebemos e como somos percebidos pelos outros.

Essa perspectiva é crucial para os Estudos Culturais e para a análise crítica da cultura, pois permite uma compreensão mais profunda das maneiras pelas quais as identidades são construídas, representadas e negociadas no seio da cultura e da sociedade. Ao descentrar o sujeito, Hall abre caminho para um questionamento das noções “essencialistas” de identidade, propondo um entendimento mais fluido e multifacetado do ser.

Além do “poder disciplinar”, a relação do feminismo com o descentramento conceitual do sujeito cartesiano e sociológico é profunda e transformadora, influenciando tanto a teoria feminista quanto as práticas sociais e políticas derivadas dela. O sujeito cartesiano, baseado no pensamento de René Descartes ([1641] 1984), é frequentemente caracterizado pelo dualismo mente-corpo e por uma noção de identidade centrada no "eu penso, logo existo", que pressupõe uma racionalidade universal e um sujeito autônomo, coeso e estável. O sujeito sociológico, por outro lado, enfatiza a influência das estruturas sociais na formação da identidade, mas muitas vezes ainda opera dentro de um quadro que pressupõe a existência de um núcleo identitário estável e universalmente aplicável.

O feminismo, especialmente nas suas vertentes pós-estruturalistas e interseccionais, desafia as noções de identidade fixa ao argumentar que tais concepções de sujeito são intrinsecamente limitadas e excludentes, ignorando as experiências vividas e as identidades de mulheres, de pessoas negras, de indivíduos LGBTQIAPN+ e de outras minorias. Essas críticas feministas contribuem de várias maneiras significativas para o descentramento do sujeito. Trata-se de:

(i) Crítica ao Universalismo: o feminismo expõe como as noções de sujeito cartesiano e sociológico são moldadas por pressupostos masculinos, brancos, ocidentais e heteronormativos, que não conseguem representar a diversidade e a complexidade das experiências humanas. Ao fazer isso, o feminismo descentra esse sujeito supostamente universal, argumentando que ele representa apenas uma fração das experiências e identidades humanas.

(ii) Interseccionalidade: esse conceito, fundamental para o feminismo contemporâneo, enfatiza como diversas categorias de diferença — como gênero, raça, classe e sexualidade — interagem para moldar as experiências individuais de opressão e privilégio. Trata-se de uma forma poderosa de descentramento, pois reconhece que não existe um eixo único de identidade ou experiência, mas múltiplas camadas que se sobrepõem e interagem.

(iii) Corpo e Materialidade: ao focar na materialidade do corpo e nas experiências vividas, o feminismo questiona a separação cartesiana entre mente e corpo, argumentando que a compreensão de nossa identidade e de nossa existência não pode ser desvinculada das realidades corporais, que são, por sua vez, profundamente influenciadas por construções sociais e políticas.

(iv) Agência e Subjetividade: o feminismo reconhece que, embora as estruturas sociais influenciem profundamente a identidade e a agência, os indivíduos também são capazes de resistir, negociar e redefinir essas estruturas. Essa visão desafia tanto o determinismo

estrutural do sujeito sociológico quanto a noção de autonomia plena do sujeito cartesiano, propondo um entendimento mais nuançado da subjetividade.

Em resumo, o feminismo, ao criticar e descentrar o sujeito cartesiano e sociológico, não apenas expande nossa compreensão de identidade, agência e poder, mas também fornece ferramentas teóricas e práticas para contestar desigualdades e buscar uma sociedade mais justa e inclusiva.

4.1 Gênero e performatividade

Na terceira onda do movimento feminista, no início da década de 1990, foi possível identificar os movimentos relacionados a alguns recortes específicos, nos quais uma leitura pós-estruturalista se concentrou, sobretudo, na comunidade LGBTQIAPN+, ou seja, nas questões das mulheres lésbicas e dos homens e mulheres trans.

Segundo Judith Butler ([1990] 2019), filósofa influente no campo dos estudos de gênero e da teoria *queer*, o gênero é uma construção social, e, embora esse ideal já estivesse presente no feminismo radical, na segunda onda, a autora passa a dizer que a biologia também é uma construção social. Tal afirmação não nega a natureza, mas compreende que a biologia também é um discurso que foi traçado em determinada época e com determinados interesses. Assim, o discurso da biologia tenta conformar a ideia de gênero com a sexualidade e com o desejo sexual (sexo/gênero/desejo).

Para a teoria *queer*, tudo aquilo que sai dessa normalidade é considerado aberração, anormal. A palavra *queer*, em inglês, significa “estranho” ou “esquisito”, além de ser empregada como um termo depreciativo para se referir a indivíduos homossexuais masculinos. No entanto, o termo era empregado no início do século XX para descrever algo incomum, com uma conotação positiva. Sendo assim, um dos princípios mais relevantes dessa terminologia é não ser algo estanque, essencial. A teoria *queer* também defende a ideia de que a identidade não deve ser uma essência, mas uma constante. Então Butler, além do gênero, passa a questionar os discursos de normalidade e anormalidade, pensando em todos aqueles que não se encaixam nessa sexualidade. O conceito de gênero, desenvolvido por Judith Butler, é fundamental para a teoria *queer* e os estudos de gênero. Em suas obras "*Gender Trouble*" (1990) e "*Bodies That Matter*" (1993), a filósofa desafia as noções tradicionais de gênero, argumentando que este não é algo inato ou estático, mas construído socialmente por meio de atos repetidos, a que ela chama de performatividade.

Butler (2019) contesta a ideia de que o gênero seja uma consequência direta do sexo biológico. Em vez disso, ela argumenta que o gênero é performado, que é uma série de atos, gestos e discursos que repetimos continuamente, seguindo normas e expectativas sociais. Essa repetição cria a ilusão de um núcleo de gênero estável, mas, na realidade, o gênero é fluido e varia amplamente entre culturas e indivíduos. A performatividade de gênero, segundo Butler, não é um ato único ou uma escolha consciente, mas uma prática constante que molda nossa identidade e nossas interações sociais. É importante notar que a autora vê a performatividade não apenas como uma expressão individual, mas também como uma dinâmica social que reforça normas de gênero, podendo tanto perpetuar sistemas de opressão quanto ser um meio de resistência e subversão.

Essa abordagem, ao deslocar o foco da essencialidade biológica para as práticas culturais e sociais, desestabiliza a ideia de que existam apenas dois gêneros, masculino e feminino, baseados em diferenças biológicas claras e distintas. Em vez disso, Butler (2019) argumenta que a realidade do gênero é muito mais fluida e variável do que sugere essa divisão binária. Por meio da performatividade, os indivíduos podem resistir, contestar e reconfigurar as normas de gênero, criando espaços para identidades não binárias, fluidas e transgênero.

Além disso, a autora enfatiza a importância do poder e da regulação social na constituição do gênero. As normas de gênero não são apenas ideias abstratas; elas são incorporadas em instituições sociais, práticas culturais e políticas de poder que moldam ativamente as possibilidades de vida das pessoas. Através deste prisma, Butler também explora como as normas de gênero interagem com outras dimensões de identidade e sistemas de opressão, como raça, classe e sexualidade.

4.2 A abordagem construtivista da teoria da representação

Esta pesquisa, cabe lembrar, teve como principal objetivo investigar as representações que as professoras da Educação Infantil têm sobre gênero e sexualidade. Nesse espírito, consideramos que os sistemas de representação “se utilizam de algum componente para representar ou dar sentido àquilo que queremos dizer e para expressar ou transmitir um pensamento, um conceito, uma ideia, um sentimento” (Hall, 2016, p. 24). De acordo com Hall, elementos como sons, palavras, expressões, gestos, roupas são parte da nossa realidade natural e material, e sua importância para a linguagem, porém, não se reduz ao que são, mas ao que fazem, às suas funções. Ou seja, a linguagem não se reduz ao que se diz, mas ao fato que, “ao se dizer”, faz-se o mundo.

Para entender como a linguagem e outros sistemas de signos produzem significados dentro de culturas específicas, as teorias da representação, de Stuart Hall, são fundamentais. Ele argumenta que é por meio da representação que a linguagem dá significado às coisas, sejam elas objetos, pessoas, eventos ou ideias. A representação é, portanto, central para o processo pelo qual o significado é construído dentro de uma cultura, e é por meio dela que a cultura é compartilhada e perpetuada.

Hall identifica dois principais sistemas de representação: o *reflexivo*, no qual a linguagem funciona como uma correspondência direta entre as palavras e as coisas a que se referem, e o *construcionista*, em que os significados são construídos através de convenções culturais, sugerindo que a realidade é mediada e não apenas refletida pela linguagem e pelos sistemas de representação. O autor articulou esses dois sistemas na teoria da representação, com um forte endosso deste último.

Hall desafiou a ideia de que a representação seja simplesmente a reflexão direta da realidade, propondo, em vez disso, que ela é um processo complexo através do qual os significados são constantemente negociados e reconfigurados. Ele argumenta que:

Desde a “virada cultural” nas ciências humanas e sociais, contudo, o sentido é visto como algo a ser *produzido*— construído — em vez de simplesmente “encontrado”. Consequentemente, circunscrita ao que veio a ser chamado de “abordagem social construtivista” ou “construtivismo social”, a representação é concebida como parte constitutiva das coisas; logo a cultura é definida como um processo original e igualmente constitutivo, tão fundamental quanto a base econômica ou material para a configuração de sujeitos sociais e acontecimentos históricos — e não uma mera reflexão sobre a realidade depois do acontecimento (Hall, 2016, p. 25, grifo do autor).

Hall propõe o modelo construcionista (também conhecido como construtivista) de representação, que pressupõe que os significados não são inatos ou fixos, mas construídos por meio de práticas culturais e linguísticas. Esse modelo reconhece a linguagem e outros sistemas de signos como ferramentas através das quais a realidade é mediada, interpretada e, por vezes, negociada. O significado, portanto, não é simplesmente encontrado ou descoberto, mas o resultado de um processo de construção ativa.

Um aspecto crucial da teoria de Hall é sua ênfase em como a cultura, o poder e a ideologia influenciam a representação. Ele argumenta que as práticas de representação não são neutras, mas estão imersas em relações de poder e são usadas para perpetuar certas visões de mundo. Por exemplo, a forma como as mídias representam diferentes grupos sociais pode reforçar estereótipos, desigualdades e relações de poder existentes. Hall nos incentiva a questionar quem tem o poder de representar e quais narrativas são privilegiadas sobre outras.

Hall explorou também a relação entre identidade e representação, defendendo que a identidade é formada, em parte, por meio da representação. Ele sugere que a identidade não é uma essência fixa ou inata, mas, em vez disso, fluida, multifacetada e construída socialmente. A representação desempenha um papel crucial na forma como nos vemos e como somos vistos pelos outros, o que implica que a luta por representações justas e equitativas é também uma luta por reconhecimento e poder.

As teorias de representação de Stuart Hall fornecem um quadro poderoso para analisar como os significados são criados, disseminados e contestados dentro da cultura. Elas nos desafiam a reconhecer a representação, não como uma mera janela para a realidade, mas como um prisma através do qual a realidade é construída e interpretada. Ao fazer isso, Hall nos encoraja a ser críticos em relação às representações que consumimos e produzimos, reconhecendo o papel que elas desempenham na moldagem de nossa compreensão do mundo e de nós mesmos.

4.3 O papel das representações na produção das identidades de gênero

Podemos considerar, a partir das teorias das representações de Stuart Hall e da teoria *queer* de Judith Butler, que, pragmaticamente, ao representar o mundo, nós o constituímos. Ou seja, o gênero é uma representação, como diz Tereza de Lauretis, em *Tecnologia do Gênero* (1994), levando em consideração que o termo “tecnologia” não está apenas vinculado aos aparatos tecnológicos que legitimam os efeitos sociais do gênero, mas a todas as maneiras pelas quais essa lógica é propagada, principalmente por meio de discursos.

Atravessadas pelas relações de poder, as representações, à medida que circulam e produzem efeitos sociais, ganham forças de maneira tal que deixam de ser percebidas como representações e são tomadas como sendo a realidade. Assim, as representações podem ser enfocadas como uma variante do senso comum, que ajuda a entender a realidade e, assim, a orientar as ações das pessoas. O senso comum busca conhecer mais essas pessoas e perceber em que medida se aproximam no que diz respeito aos pensamentos, visto que as representações são conhecimentos do senso comum que servem para dar respostas aos acontecimentos. Nesse sentido, é fundamental entendermos como determinados grupos pensam acerca de um objeto social específico, pois muitas vezes esse pensamento é um obstáculo ao conhecimento científico e, dessa forma, pode cobrir esse objeto de mitos e tabus para torná-lo familiar, natural e próximo.

Além disso, Hall argumenta que as representações são construídas e disseminadas por meio de sistemas simbólicos, como a linguagem, imagens e práticas culturais. Essas representações não são simplesmente reflexos da realidade, mas são produzidas dentro de contextos históricos, culturais e políticos específicos. Na infância, as crianças são expostas a uma variedade de representações de gênero por meio da mídia, brinquedos, livros infantis, entre outros. Essas representações moldam suas percepções sobre o que é ser menino ou menina, influenciando o desenvolvimento de suas identidades de gênero.

Para combater isso, Butler desafia a noção de que identidades de gênero são inerentes e naturais, argumentando que elas são performativas, ou seja, construídas por meio de repetidas ações e práticas sociais. Segundo essa perspectiva, as crianças aprendem a performar gênero desde muito cedo, imitando comportamentos considerados apropriados para seu sexo atribuído. No entanto, a teoria *queer* destaca a possibilidade de subverter ou desafiar essas normas de gênero por meio de performances não conformes.

Os efeitos das representações nas identidades de gênero desde a infância são significativos, pois moldam as percepções das crianças sobre si mesmas e sobre os outros. Essas representações estereotipadas de gênero podem limitar as possibilidades de expressão e identificação das crianças, reforçando normas binárias e cisgênero, levando à discriminação e à exclusão de pessoas que não se encaixam nas expectativas tradicionais de gênero. Contudo, as representações sociais não são estáticas e podem mudar ao longo do tempo, refletindo mudanças na sociedade e nas percepções sobre gênero.

Com isso, a exposição a representações diversas e inclusivas pode ampliar o repertório de identidades e expressões disponíveis para as crianças, permitindo uma maior liberdade na construção de suas identidades, promovendo uma maior aceitação da diversidade de identidades de gênero.

4.4 “A galinha usa saia e o galo, paletó”: a manutenção da cisheteronormatividade na Educação Infantil

Ao observarmos o trecho “a galinha usa saia e o galo, paletó”, da canção infantil *Galinha Pintadinha*, percebemos que diversos mecanismos são utilizados como formas sutis de determinar padrões de comportamentos e impor a heterossexualidade como único padrão normal na sexualidade. A parlenda “homem com homem vira lobisomem, mulher com mulher vira jacaré”, por exemplo, revela uma estratégia de camuflar o preconceito e procurar manter a cisheteronormatividade. Nesse caso, tornar-se um animal carrega o sentido de se tornar

desumano, ou seja, deixar de ser humano. Assim como o racismo desumaniza a pessoa negra, com o uso de palavras como “macaco”, a pessoa homossexual é desumanizada ao ser referenciada como “veado” ou “jacaré”, isso quando não se torna assombração: lobisomem.

Os exemplos ora citados servem para explicar como ocorre a manutenção da cisheteronormatividade na Educação Infantil. A cisheteronormatividade é um termo que descreve a ideia de que a heterossexualidade e a cisgeneridade são normativas e privilegiadas na sociedade. Isso significa que a sociedade tende a assumir que todas as pessoas são cisgênero (identificam-se com o gênero que lhes foi atribuído ao nascer) e heterossexuais, e que essas identidades são as únicas válidas e aceitáveis. Essa normatividade é internalizada e perpetuada em várias instituições e práticas sociais, moldando as expectativas e comportamentos das pessoas.

Antes de abordar a inserção da temática sobre gênero e sexualidade no currículo da Educação Infantil, é necessário discorrer sobre as estratégias de manutenção da cisheteronormatividade na Educação Infantil. No século XXI, depois do ambiente familiar, a escola é o lugar por onde quase todas as pessoas passam em algum momento da vida. Assim, ambas as instituições são lugares privilegiados para governar crianças e jovens. Essa governança, porém, não tem a mesma eficácia em todas, pois as crianças burlam o processo de disciplinamento dos seus corpos e mentes. Nesse processo, a heteronormatividade e a cisgeneridade cumprem o papel de serem impositivas com as crianças que tensionam as normas.

Guacira Lopes Louro (2007, p. 15) diz que “em nossa sociedade, a norma que se estabelece, historicamente, remete ao homem branco, heterossexual, de classe média, urbano e cristão”. Dessa forma, os “outros” são marcados e denominados a partir dessa referência. Ao estabelecer essas divisões e atribuir rótulos, a sociedade define, separa, distingue e discrimina. Por meio de uma relação de poder, a escola utiliza estratégias para padronizar e conservar as características que a sociedade dita como “normais”. Dessa maneira, a noção de cisheteronormatividade nos ajuda a entender que a possibilidade de padronizar e manter as características da sociedade faz com que as diversidades sejam subestimadas ou invisibilizadas. Para a autora, ainda, os sujeitos vão construindo suas identidades por meio de diferentes discursos, representações e práticas, e esse processo de “fabricação” dos sujeitos ocorre nas práticas cotidianas, rotineiras e comuns. Por isso, a tarefa necessária seria desconfiar do que é tomado como “natural”.

Em seus estudos, Cláudia Vianna e Daniela Finco (2009) analisaram as estratégias voltadas para a normalização e o controle das expressões corporais de meninas e de meninos,

e verificaram como as características aparentemente naturalizadas e direcionadas à masculinidade e à feminilidade são resultantes de muitos esforços para deixar marcas distintas no corpo, no comportamento e nas habilidades das crianças. Os estudos apontaram para as influências dos discursos binários de gênero nos jogos e nos papéis atribuídos às dinâmicas que envolvem as relações de gênero, sendo que estes se organizam de maneira cisheteronormativa ao reproduzirem violências de gênero, em seus mais diferentes aspectos, na educação infantil.

No artigo de Eduardo Benedito Cólís e Leonardo Lemos de Souza (2020), os autores se propuseram a conhecer as opiniões de professores sobre gênero, sexualidade e infância em suas práticas educativas. Para isso, realizaram uma pesquisa-intervenção, com o objetivo de dialogar com os educadores de um Centro Local de Educação Infantil, além de organizarem oficinas e entrevistas para coletar dados. Assim, identificaram o uso, pelos professores, de tecnologias de gênero¹² na produção de infâncias padronizadas.

Dentre essas tecnologias de gênero, identificaram formas de atenuação no processo pedagógico, em que se usava a força de discursos, como o da identificação das sexualidades a partir dos estereótipos binários de gênero, bem como o das intervenções no sentido de corrigir os desvios de rota das sexualidades e dos gêneros. Cólís e Souza perceberam, ainda, os efeitos dos discursos naturalizantes e normalizadores dos adultos frente ao brincar das crianças como um mecanismo de regulação do sexo e do gênero. A pesquisa teve, ainda, como propósito criar um espaço de formação e debate entre os pesquisadores e os educadores, em que problematizações relativas às normalizações sobre gêneros e sexualidades pudessem ser colocadas em movimento. Os autores finalizaram o texto tecendo considerações sobre as possibilidades de potência da educação infantil em romper, desde cedo, os discursos binários e cisheteronormativos sobre gêneros e sexualidades.

Nesse sentido, os estudos em que nos baseamos reconheceram que trabalhar as temáticas de gênero e sexualidade desde a Educação Infantil significa um grande avanço no que toca à necessidade de desconstruir preconceitos. Também apontaram que é por meio da apreensão de conhecimentos teóricos e práticos que as ações das professoras se fortalecerão. Contudo, ressaltaram que, para a efetivação de tais práticas, é preciso romper com concepções que hegemonizam, negam e invisibilizam as questões de gênero e sexualidade no

¹² Aqui, inspirados em Teresa de Lauretis (1994), que compreende tecnologias de gênero como parte dos instrumentos que operam — ao lado de discursos e das relações de poder — na produção de subjetividades, entendemos o termo como práticas e discursos para produzir sujeitos que se identifiquem como homens e mulheres, meninos e meninas.

ambiente escolar. Tais concepções contribuem com a manutenção da lógica que a cisheteronormatividade opera nas escolas, inclusive na Educação Infantil.

4.5 “Não precisa se desmunhecar!”

O conceito de homofobia tem sido utilizado para fazer referência a um conjunto de emoções negativas — aversão, desprezo, ódio ou medo — em relação às homossexualidades (Prado, 2010, apud Borrillo, 2010, p. 7). De acordo com Junqueira (2010), desde que foi cunhado, em 1972, pelo psicólogo clínico George Weinberg, em referência ao “medo expresso por heterossexuais de estarem em presença de homossexuais”, esse conceito passou por vários questionamentos e ressignificações. O termo passou a ser usado também em alusão a situações de preconceito, discriminação e violência contra pessoas LGBTQIAPN+. Desse modo, “a homofobia geral manifesta sua hostilidade não só a gays e lésbicas, mas também a qualquer indivíduo que não se adapte aos papéis, supostamente, determinados pelo sexo biológico” (Borrillo, 2010, p. 88).

O termo, então, caracteriza o preconceito e a discriminação direcionados tanto a pessoas não-heterossexuais — ou seja, aquelas que se relacionam sexual e afetivamente com “pessoas do mesmo sexo” — quanto a pessoas que possuem uma identidade de gênero distinta daquela que é imposta pela assimetria do sistema sexo-gênero — ou seja, homens que não sejam “viris” poderão sofrer homofobia, mesmo que sua orientação seja heterossexual. Assim, é possível pensarmos a homofobia como um sistema de vigilância de gênero que controla os corpos e permite manter o binarismo e a simetria entre sexo e identidade de gênero. Dessa maneira, a identificação de uma pessoa como homossexual estaria muito mais ligada à identidade de gênero do que à orientação sexual.

Segundo Daniel Welzer-Lang (2001), isso se deve ao fato de a dominação masculina ter se tornado uma evidência nos dias de hoje. O autor argumenta que os homens dominam coletiva e individualmente as mulheres, e mostra, ainda, como o grupo dos homens é estruturado e de que maneira é inculcada neles a “ideia de que, para ser um (verdadeiro) homem, eles devem combater os aspectos que poderiam fazê-los serem associados às mulheres”. É nessa perspectiva que Welzer-Lang define a homofobia como “discriminação

contra pessoas que mostram, ou a quem se atribuem, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero”¹³ (2001, p. 465).

Cabe afirmar que o conceito de homofobia, na perspectiva de Daniel Welzer-Lang, trouxe luz para o meu entendimento sobre os comportamentos que meu esposo teve em relação a nosso filho, Lucas, como relatei na introdução desta dissertação. O que estava em questão era uma vigilância sobre o corpo masculino de um pré-adolescente de onze anos, que, em sua performatividade de gênero, expressou uma masculinidade considerada como inadequada, inapropriada para seu corpo. E essa percepção é reforçada por ele quando, em conversa particular comigo, meu esposo chega a dizer que não se importava que o filho fosse gay, mas que não precisava se “desmunhecar daquele jeito”.

Aqui, cabe trazer brevemente o conceito de efeminofobia, utilizado em 1991, por Eve Kosofsky Sedgwick, no seu artigo *How to Bring Your Kids Up Gay*, para definir a marginalização e a estigmatização de meninos com traços efeminados. Em suas palavras, Sedgwick questiona e faz a seguinte consideração: “Está surgindo um padrão? Os analistas revisionistas parecem preparados para gostar de alguns homossexuais masculinos, mas o homossexual saudável é aquele que (a) já está crescendo, e (b) age como masculino” (Sedgwick, 1991, p. 19). Assim, evidencia-se que o efeminofóbico rejeita os traços e traços femininos nos homens que performam feminilidade, independentemente de sua orientação sexual, ao passo que homofóbicos rejeitam a homossexualidade em sua forma ampla. É a partir do entendimento do conceito de efeminofobia que tratei de investigar como são “lidas” pela escola de Educação Infantil as crianças que contestam os binarismos e tensionam as fronteiras de gênero. Como sexualidade é um tema complexo, é comum algumas pessoas se referirem a determinados termos como sendo sinônimos, mas é importante entender a diferença entre identidade de gênero e orientação sexual.

Jaqueline Gomes de Jesus (2012) afirma que *gênero* se refere a formas de se identificar e de ser identificado como “homem” ou como “mulher”, e que *orientação sexual* se refere à atração afetivossexual por pessoas de um ou mais gêneros. Isto é, a identidade de gênero diz respeito a como a pessoa se reconhece — quer como feminina ou masculina, por exemplo, conforme prevê o binarismo de gênero — e se percebe em relação ao seu gênero, de maneira profunda e estritamente particular. Já a orientação sexual corresponde ao desejo afetivo ou sexual de uma pessoa por outra, e pode condicionar a busca por relacionamentos afetivossexuais.

¹³ Gênero é uma categoria relacional, e o binarismo que essa afirmação indica é exatamente o modo como a norma de gênero funciona.

No entanto, é relevante expandir a noção de gênero, posto que não há apenas “homem” e “mulher”. Há outras possibilidades de expressão e de identidades de gênero que contrariam a redução de gênero a apenas duas possibilidades e suas imposições normativas. Assim, tendo em conta que não há apenas o feminino ou o masculino polarizados e dicotomizados, um sistema não binário inclui identidades de gênero que não são integral nem exclusivamente masculinas ou femininas. As pessoas podem identificar-se com dois gêneros (bigeneridade) ou mais, como sem gênero (ageneridade), como portadoras de uma identidade de gênero fluida (fluidez de gênero). Para Judith Butler, “mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição [...] não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois” (Butler, 2019, p. 26).

Como visto anteriormente, para Judith Butler, a identidade de gênero é instituída por meio da repetição estilizada de atos performativos de gênero. Portanto, constitui-se a partir da citacionalidade e da iterabilidade de certos elementos como suporte para dizermos com que gênero os corpos se identificam e qual reproduzem. Assim, gênero é constituído por uma série de "atos" — através de gestos corporais, falas, movimentos, os papéis e encenações — repetitivos ao longo do tempo. Portanto, é importante dizer que é com essa concepção performativa que entendemos o conceito de identidade de gênero e sua ocorrência na Educação Infantil. Consequentemente, em seus desdobramentos, entendemos as designações operadas pelas professoras sobre as expressões das homossexualidades, não como uma orientação de desejo sexual, mas como expressão, ainda que fantasiosa, conferida pelas lentes de gênero das professoras às identidades e tensionamentos performativos de crianças frente à norma.

O objetivo do uso do conceito de gênero segundo Butler foi o de tecer uma crítica às concepções naturalizantes do que sejam gênero, sexo e desejo, visto que essas concepções articulam essas três dimensões de forma a criar uma norma de gênero com caráter fundacional e essencialista, fixando o que é gênero apenas como “homem” e “mulher” e impondo a heterossexualidade a todos os corpos. Nesse sentido, tanto a homofobia quanto a efeminofobia são manifestações da lógica da heterossexualidade compulsória, que prevê o rechaço ao que escapa da heterossexualidade e de suas exigências performativas. Essa imposição da heterossexualidade apresenta-se, portanto, como um exercício de manutenção das normas de gênero ao obliterar qualquer diversidade sexual e de gênero nas escolas. Por isso é importante avaliar como ela se manifesta dentro do ambiente escolar e qual o papel do educador frente a essas violências e no desenvolvimento de experiências que se pautem pelo respeito às diferenças e aos direitos humanos.

É possível que discutir sobre diversidade sexual no ambiente escolar da Educação Infantil seja considerado um tabu para muitas profissionais, já que o assunto ainda gera desconforto por vivermos em um país reconhecidamente religioso (Giumbelli, 2011) e moralista, do ponto de vista das manifestações da sexualidade. No entanto, silenciar a existência de crianças que não se enquadrem nos padrões heteronormativos — aquelas que não apresentam gêneros inteligíveis — é uma das formas mais efetivas de perpetuar e, acima de tudo, autorizar o heterossexismo no ambiente escolar. De acordo com Butler, gêneros inteligíveis são aqueles que “instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo” (Butler, 2019, p. 43). Dessa forma, os gêneros dessas crianças, por engendrarem práticas rechaçadas pelas normas e por afrontarem o que prevê o binarismo, são ininteligíveis. E, segundo Butler, “só se tornam inteligíveis ao adquirir seu gênero em conformidade com padrões reconhecíveis de inteligibilidade do gênero” (Butler, 2019, p. 42).

5 POSICIONAMENTOS DAS DOCENTES SOBRE A INSERÇÃO DE QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

5.1 Tudo bem ser diferente, desde que...

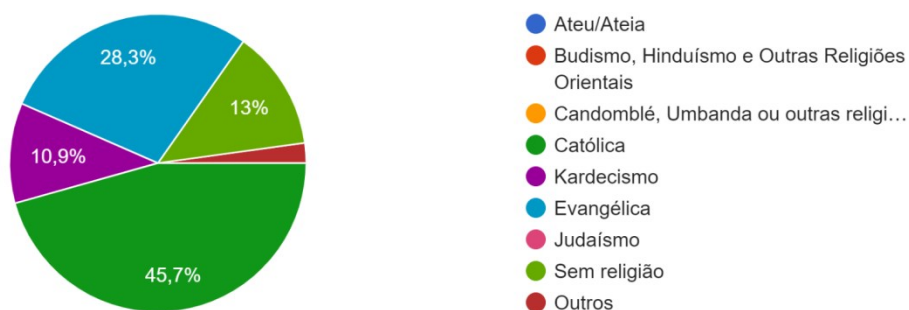
Para apresentar os resultados da análise do questionário, ancoramos esta discussão nas categorizações de homofobia apresentadas por Daniel Borrillo (2010). O autor nos ajuda a dar nomes no terreno do não pensável e do não nomeável e nos fornece elementos de reflexão a partir de um balanço atual sobre a homofobia. O questionário, cujas perguntas iniciais tiveram por objetivo traçar o perfil das professoras/profissionais que atuam na Educação Infantil de Contagem, teve 46 respondentes, todas na faixa etária entre 31 a 60 anos. Todas as respondentes são do sexo feminino, o que justifica o uso do feminino como tratamento genérico ao fazermos referência às profissionais da Educação Infantil, devido ao fato de essa carreira ser majoritariamente feminina na rede de Contagem.

Para ter uma ideia geral sobre as possíveis concepções dessas profissionais sobre as questões de gênero e sexualidade, consideramos pertinente inserir uma pergunta acerca da religião delas. Em resposta, 45,7% das professoras são católicas, 28,3% evangélicas, 13% não têm religião e 10,9% são kardecistas, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Distribuição das respondentes por crença religiosa

4. Qual a sua religião?

46 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Segundo Alston (1974) “o nível de religiosidade da população analisada é diretamente proporcional à homofobia: as pessoas que declaram ser praticantes de uma religião monoteísta

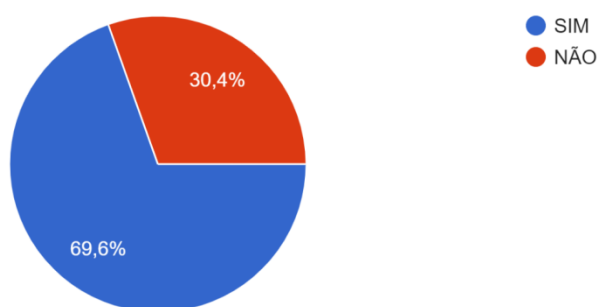
revelaram-se menos favoráveis a qualquer reconhecimento de direitos para os homossexuais” (Alston, 1974, apud Borrillo, 2010, p. 98).

Sem rodeios, após o bloco de questões sobre o perfil censitário das professoras, foi questionado se elas consideram ou não importante o trabalho sobre as relações de gênero e diversidade sexual na Educação Infantil. Tal pergunta só admitia como resposta as opções sim (considera importante) ou não (não considera importante). Das 46 respondentes, 33 professoras consideraram importante e treze não consideraram importante o trabalho sobre essas questões na Educação Infantil, conforme podemos observar no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Respostas sobre a importância de se trabalhar sobre relações de gênero e diversidades sexuais na Educação Infantil

10. Você considera importante o trabalho sobre as relações de gênero e diversidades sexuais na Educação Infantil?

46 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Com isso, podemos constatar que 30,4% das professoras desconsideram que falar sobre gênero e sexualidade seja parte da construção do respeito à diferença e que, para essas professoras, a escola não é o espaço apropriado para se discutir esse tema com as crianças. Na tentativa de compreender por quais motivos essas professoras não consideram importante o trabalho com essa temática, foi elaborada a questão 2.

Ao serem questionadas sobre a inserção da temática sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil, a questão aceitava mais de uma resposta. Dentre as quatro opções de respostas, três delas (resposta *a*, *b* e *d*) apontavam, de alguma maneira, para uma ideologia homofóbica, que, segundo Daniel Borrillo (2010), está contida no conjunto das ideias que se articulam em uma unidade relativamente sistemática (doutrina) e com uma finalidade normativa (promover o ideal heterossexual).

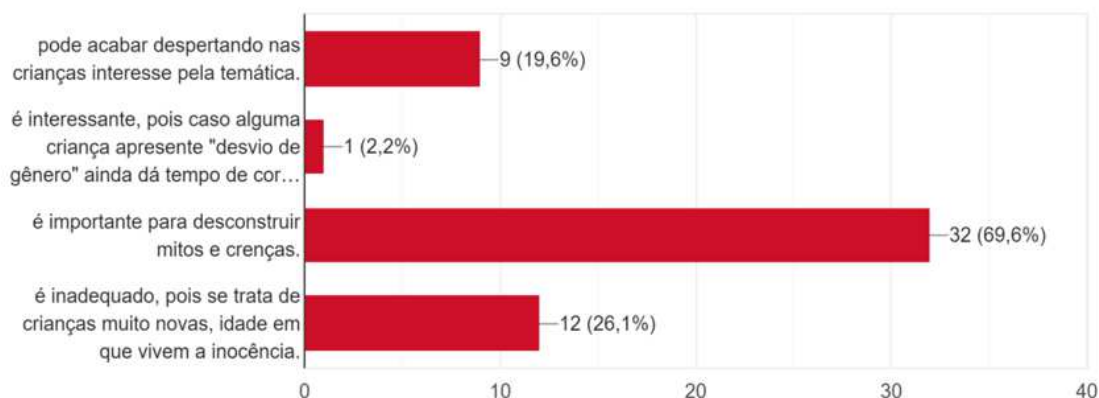
A questão teve a seguinte frase: “*inserir a temática gênero e sexualidade na Educação Infantil...*”, que deveria ser completada com uma ou mais opções de resposta que mais se aproximasse(m) da concepção da professora, como se pode ver a seguir:

- a) pode acabar despertando nas crianças interesse pela temática.*
- b) é interessante, pois caso alguma criança apresente "desvio de gênero" ainda dá tempo de corrigir.*
- c) é importante para desconstruir mitos e crenças.*
- d) é inadequado, pois se trata de crianças muito novas, idade em que vivem a inocência.*

As opções *a*, *b* e *d* apontam para uma concepção naturalista, por meio da qual é o sexo biológico que define a condição de gênero de meninos e meninas. Portanto, os adeptos dessas três opções consideram que, como a tríade sexo/gênero/desejo é natural, não há necessidade de se abordar essa temática na educação infantil, pois não há o que se ensinar sobre algo que é apreendido naturalmente ao longo da vida. Neste caso, consideram também que as crianças ainda são novas e inocentes, e falar sobre isso pode gerar um interesse em algo (sexualidade) que elas ainda desconhecem. A opção *b* sugere que o tema poderia ser abordado com o intuito de corrigir caso alguma criança apresente um comportamento fora do que é tido como “natural”, opção ainda mais contraditória dentro da concepção naturalista, pois se é natural, por que seria necessário empenhar esforços para corrigir e adequar o que escapa à norma? A opção *c*, por fim, seria a resposta esperada, pois aponta para o caminho da desconstrução do preconceito advindo de mitos e crenças.

A seguir, o Gráfico 3 mostra o resultado das respostas das professoras sobre a questão 11.

Gráfico 3 - Respostas detalhadas sobre a importância de se inserir a temática gênero e sexualidade na Educação Infantil



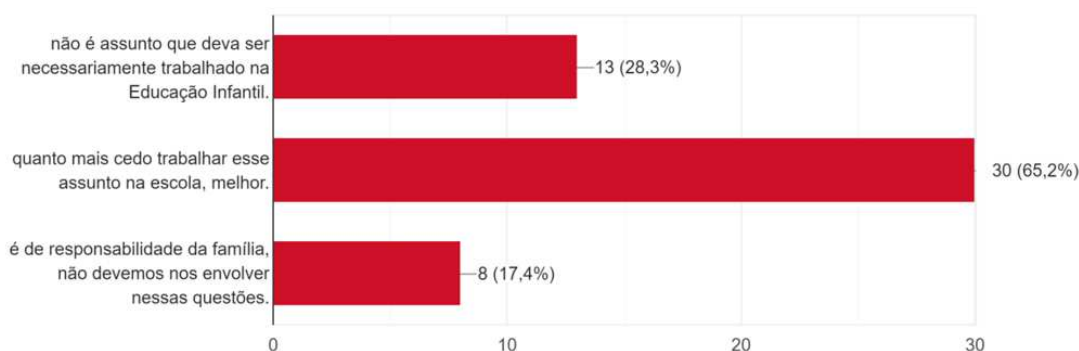
Fonte: elaborado pela autora (2024).

A maioria das professoras considera que a inserção da temática gênero e sexualidade na Educação Infantil é importante para desconstruir mitos e crenças. Cabe ressaltar que não há resposta certa ou errada, mas de tentar compreender as concepções dessas professoras sobre o assunto. Nesse caso, podemos considerar que as concepções da maioria das respondentes estão apontando para o caminho da desconstrução dos preconceitos, ou seja, os 69,6% que consideram importante o trabalho sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil se mantiveram consistentes e coerentes em suas respostas.

A próxima questão, da mesma maneira que a questão anterior, também aceitou mais de uma opção de resposta. A questão teve a seguinte frase: “*O trabalho sobre as questões de gênero para você...*”, que deveria ser completada com uma ou mais opções de resposta que mais se aproximasse(m) da concepção da professora. Para completar a frase, oito professoras consideram que o trabalho sobre gênero seja de responsabilidade da família e, portanto, não devem se envolver nessas questões. Treze consideram que não é um assunto que deva ser, necessariamente, trabalhado na Educação Infantil, ou seja, o assunto pode até ser trabalho na escola, mas de alguma maneira consideram que as crianças ainda não estão preparadas para aprender sobre essa temática.

O Gráfico 4, a seguir, mostra o resultado das respostas das professoras sobre a questão 12:

Gráfico 4 - Respostas a respeito do trabalho sobre gênero na Educação Infantil



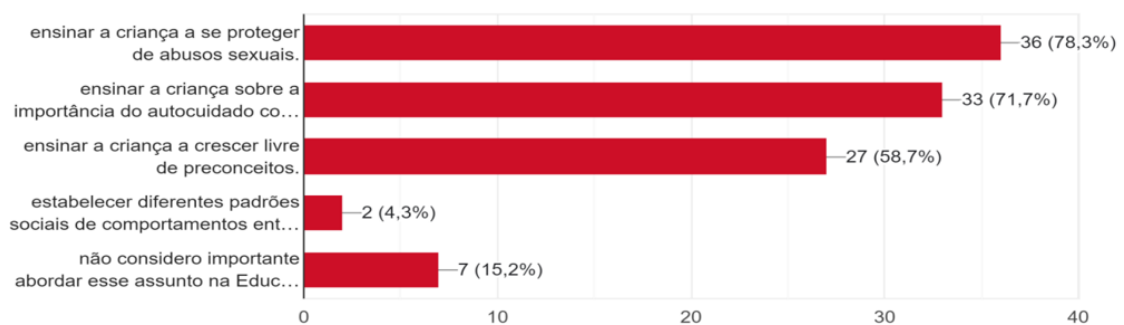
Fonte: elaborado pela autora (2024).

Devemos tomar nota que, na questão 10, treze professoras consideraram inadequado falar sobre essa temática com as crianças na Educação Infantil. Aqui, novamente, 13 professoras responderam que o assunto não deve ser necessariamente trabalhado na Educação Infantil, ou seja, não foi descartada a possibilidade de se trabalhar a temática nas demais etapas do ensino. No entanto, mesmo a maioria das respondentes terem assinalado que quanto

mais cedo trabalhar esse assunto na escola, melhor, percebemos que o número das professoras que anteriormente responderam considerar importante a inserção da temática na educação Infantil reduziu para 30 nesta questão, que aceitaria como coerente a resposta que ‘quanto mais cedo trabalhar esse assunto na escola, melhor’.

A questão 13, a seguir, vem tensionar sobre a importância de se trabalhar a sexualidade na Educação Infantil.

Gráfico 5 - Respostas em relação à importância do trabalho sobre sexualidade na Educação Infantil



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Da mesma forma que as questões anteriores, esta aceitou mais de uma resposta. Dentre as opções de resposta, a opção *d* (estabelecer diferentes padrões sociais de comportamentos entre meninos/meninas) e a opção *e* (não considero importante abordar esse assunto na Educação Infantil) nos apontam para uma concepção homofóbica. Quando 4,3% das professoras sinalizam que é importante estabelecer diferentes padrões de comportamentos entre meninos e meninas, elas estão vinculando as genitálias da criança ao gênero de maneira única e linear, estabelecendo como norma essa distinção de que meninas têm vagina e meninos têm pênis e, portanto, deve haver “comportamentos de meninas” e “comportamentos de meninos”, desconsiderando que esta afirmação não se aplica a todas as pessoas.

É importante observar que essa questão abordou o trabalho sobre a sexualidade em sua forma ampla. Consideramos que a sexualidade constitui um espaço sistemático de ensino e aprendizagem que compreende conteúdos de diferentes áreas e deve se adequar às idades das crianças de maneira transversal, incluindo o desenvolvimento de saberes e habilidades para prevenção de abusos sexuais, o cuidado com o próprio corpo, a valorização das emoções e sentimentos nas relações interpessoais, a identificação e a valorização das diferenças físicas das pessoas, o fomento de valores e respeito pela vida e a integridade das pessoas.

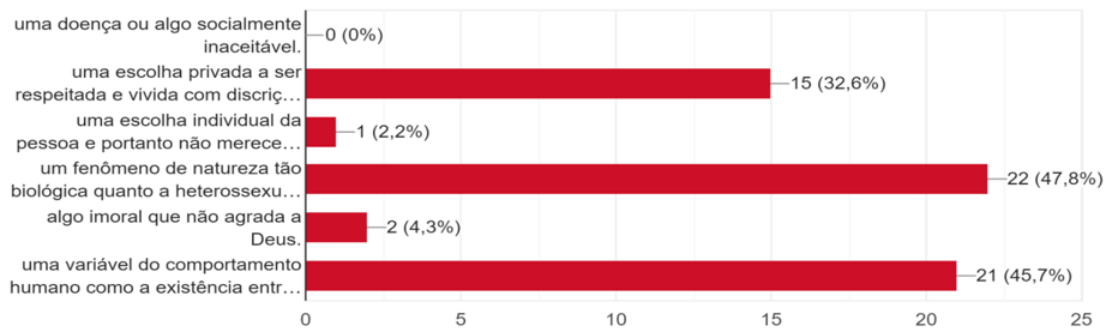
Sobre essa questão, 78,3% das professoras consideram que a importância maior se deve ao fato de ensinar a criança a se proteger de abusos sexuais; 71,7% consideram importante para ensinar a criança sobre o autocuidado com próprio corpo; 58,7% consideram importante para ensinar a criança a crescer livre de preconceitos; 4,3% consideram importante para estabelecer diferentes padrões sociais de comportamentos entre meninos/meninas; e 15,2% não consideram importante abordar esse assunto na Educação Infantil. Notamos que aqui há um uso instrumental do trabalho com a sexualidade que, embora relevante, não foi considerada como único objetivo, pois julgamos significativo que 27 respondentes consideram os gêneros e a sexualidade como dimensão do processo formativo das crianças e que deve ser abordado na E.I. para que elas possam crescer livres de preconceitos.

Ressaltando as exceções, mesmo que a maioria das professoras tenha considerado, na questão anterior, que o trabalho sobre gênero e sexualidade deva iniciar o quanto antes, desde a Educação infantil, a questão 13 veio apontando que essa importância se deve ao fato de ensinar a criança a se proteger dos abusos sexuais e a promover o autocuidado com o corpo. Dessa forma, inferimos que a criança foi e continua sendo vista pela maioria como um ser assexuado, idealizada pela imagem de anjo inocente, não tendo as professoras considerado o trabalho sobre o respeito às diferenças.

Em relação à inserção da temática gênero e sexualidade na Educação Infantil, 54,3% das professoras se sentem confiantes para tratar desse assunto com naturalidade e 34,8% se sentem angustiadas. Os outros 10,9% sentem-se desobrigadas a lidar com essas questões. Tais dados acabam sendo contraditórios, uma vez que 65,2% das professoras afirmaram não ter cursado disciplina sobre gênero e sexualidade em suas formações acadêmicas e 28,3% afirmam ter recebido essa formação, mas consideram que aprenderam pouco. Por outro lado, tal contradição talvez se justifique pelo fato de que as professoras que afirmaram se sentir confiantes para tratarem desse assunto com naturalidade tenham buscado conhecimento sobre como abordar o assunto com as crianças, por conta própria, tendo em vista que 89,1% afirmaram não ter participado de nenhum curso de formação ou ter realizado alguma pós-graduação sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil.

Para compreender o que pensam as professoras sobre a homossexualidade, a questão 18 (Gráfico 6) apresentou como opções de resposta algumas definições de homofobia clínica, homofobia liberal — de acordo com Borrillo (2010) — e o discurso dominante da tradição judaico-cristã.

Gráfico 6 - Respostas sobre definição de homossexualidade



Fonte: elaborado pela autora (2024).

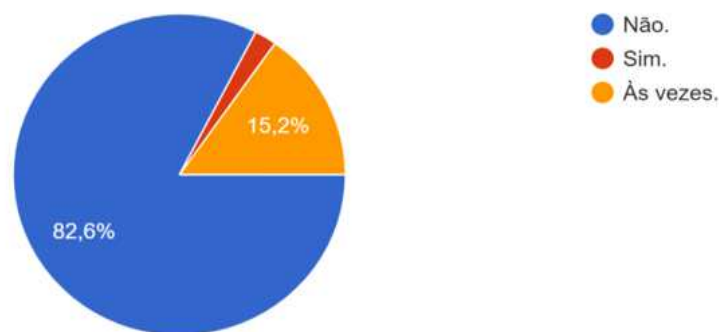
A maioria das professoras considera a homossexualidade um fenômeno de natureza tão biológica quanto a heterossexualidade. No entanto, podemos afirmar que 32,6% das professoras se enquadram no conceito de homofobia liberal, ou seja, aquelas que “consideram a homossexualidade uma escolha, cuja natureza é semelhante à de uma opinião política, de uma confissão religiosa ou de um compromisso intelectual” (Borrillo, 2010, p. 76). Dessa forma, a homofobia liberal preconiza a tolerância para com os homossexuais, mas considera que a heterossexualidade é a única a merecer reconhecimento da sociedade. Ao assinalarem a opção *b* “a homossexualidade é uma escolha privada a ser respeitada e vivida com discrição”, essas profissionais vão ao encontro da ideia de que o Estado deve simplesmente assegurar, em relação aos gays e lésbicas, o respeito por suas vidas privadas, no sentido estrito do termo, no entanto, não se deve ceder às reivindicações de igualdade.

As duas perguntas a seguir, questões dezenove e vinte, permitiram-nos investigar os níveis pessoais de homofobia e possíveis resultados psicológicos nas escalas de negativismo afetivo, comportamental e cognitivo. Segundo Borrillo (2010), trata-se da homofobia irracional. Para esse autor, se a homofobia era considerada uma primeira forma de violência contra gays e lésbicas caracterizada por um sentimento de medo, aversão e repulsa, com essa definição a homofobia é vista como uma manifestação emotiva, do tipo fóbico, como é o caso de pessoas que se sentem apreensivas por estarem em lugares fechados (claustrofobia), por exemplo. No entanto, tal sentido se revelou extremamente limitado. Logo, para Borrillo, essa forma de violência corresponde unicamente a uma atitude irracional que encontra suas origens em conflitos individuais. Se a homofobia afetiva (psicológica) caracteriza-se pela condenação da homossexualidade, a homofobia cognitiva (social) pretende perpetuar a diferença

homo/hétero, preconizando a tolerância, entretanto, sem defender que homossexuais usufruam dos mesmos direitos reconhecidos aos heterossexuais.

O Gráfico 7, a seguir, mostra o resultado das respostas das professoras sobre a questão 19:

Gráfico 7 - Resposta sobre a pergunta “ficar perto de pessoas gays te deixa desconfortável?”



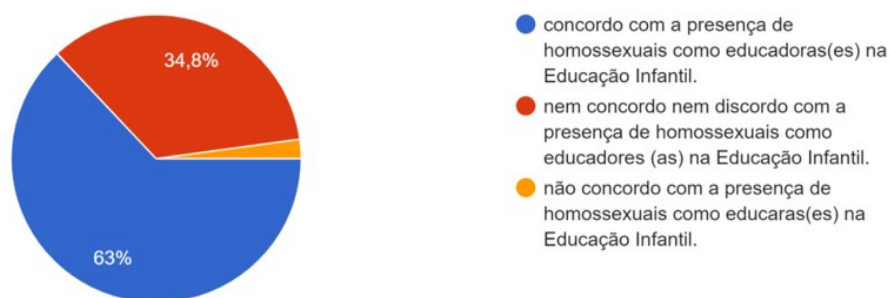
Fonte: elaborado pela autora (2024).

De acordo com Daniel Borrillo (2010), o fato de uma pessoa se sentir desconfortável por estar na presença de homossexuais corresponde unicamente a uma atitude irracional que encontra suas origens em conflitos individuais. Nesse grupo de professoras, uma (2,2%) respondeu que se sente desconfortável em ficar perto de pessoas gays, e sete (15,2%), que, às vezes, se sentem desconfortáveis. Podemos concluir que 17,4% das respondentes estão enquadradas no conceito da homofobia específica, que constitui uma forma de intolerância especialmente aos gays e lésbicas.

A questão a seguir, que diz respeito ao nível de concordância sobre haver homossexuais trabalhando na Educação Infantil, nos remete à ideia da homofobia cognitiva (social), aquela que até preconiza tolerância, desde que os homossexuais se confinem no silêncio da vida privada. Nesse caso, a pessoa não rejeita os homossexuais e não se sente desconfortável na (e com a) presença deles, no entanto, não fica chocada pelo fato de não usufruírem dos mesmos direitos reconhecidos aos heterossexuais (Borrillo, 2012, p.24).

O resultado das respostas das professoras sobre a questão 20 é apresentado no Gráfico 8, a seguir.

Gráfico 8 - Respostas acerca da concordância ou não de professores (as) ou outros (as) profissionais homossexuais trabalhando na Educação Infantil



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Em Contagem, prevalece a maioria feminina atuando como docentes na Educação Infantil, mas não podemos desconsiderar que há outros profissionais, como secretários (as), porteiros (as), monitores (as), auxiliares de limpeza, dentre outros, que trabalham dentro das instituições de Educação Infantil e, portanto, também servem de exemplo para as crianças, sendo considerados, nesse caso, como educadores. No amplo campo de servidores e servidoras, é possível nos depararmos com a diversidade sexual existente dentro das escolas.

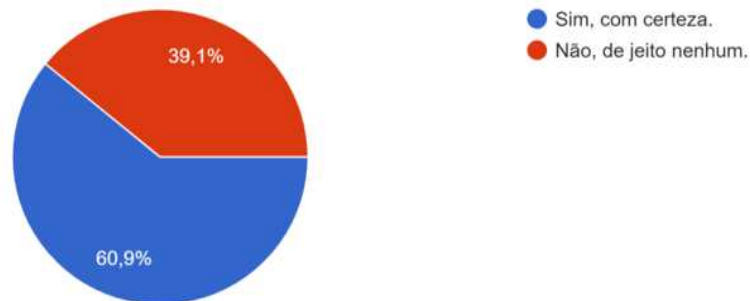
Ao questionário, 63% dizem concordar com a presença de homossexuais como educadores na Educação Infantil. Apenas uma (2,2%) respondente marcou a opção de resposta que diz não concordar com a presença de homossexuais como educadoras(es) na E.I e 34,8% se posicionaram de forma imparcial. Ao cruzar as respostas das questões 19 e 20, podemos perceber que, embora 82,6% das professoras afirmem não se sentir desconfortáveis na presença de pessoas gays, apenas 63% concordam com a presença de pessoas homossexuais trabalhando na Educação Infantil. Tal cenário nos remete à situação descrita por Fassin (1990): “No mundo social, toda a gente gosta dos homossexuais em geral — inclusive, muitas pessoas têm amigos homossexuais em particular. Entretanto, ninguém iria ao ponto de defender a igualdade das sexualidades” (apud Borrillo, 2010, p. 24). O resultado desse questionamento dialoga com o resultado da pesquisa de mestrado realizada por Joaquim Ramos (2011), sobre o movimento de inserção dos professores do sexo masculino (héteros ou homossexuais) nas instituições de educação infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O autor conclui que, para serem aceitos pela comunidade escolar, os professores do sexo masculino passam por um estágio denominado “comprobatório”, ou seja, para além do estágio probatório — intrínseco ao serviço público —, os professores do sexo masculino, segundo o autor, passam pelo crivo e pela vigilância dos adultos, especialmente quando a

função no interior da instituição infantil exige a execução das funções relacionadas ao cuidado das crianças. Durante esse tempo de atuação, eles precisam “provar” que, além de possuírem habilidades para cuidar e educar as crianças, são sujeitos idôneos, de sexualidade ilibada e que, portanto, não oferecem riscos à integridade física e sexual de meninos e meninas. As três últimas questões (21, 22 e 23) aqui analisadas foram elaboradas no intuito de perceber qual é o nível de resistência das professoras em trabalhar a diversidade sexual na Educação Infantil. Um dos eixos estruturantes da maioria dos projetos que são desenvolvidos com as crianças dos CEMEIs é o eixo literário. Dessa forma, consideramos que a leitura de livros que abordam essa temática é uma porta de entrada para a implementação da educação para a diversidade sexual nas instituições educativas.

Sendo assim, a partir da observação da imagem 1, na questão 21, foi perguntado para a professora se ela se sentiria confortável em realizar a leitura daquele livro para as crianças. É importante dizer que não foi apresentada a sinopse e nenhum comentário sobre o conteúdo dos livros no questionário. Apenas pela ilustração da capa e pelo título do livro as professoras responderam as questões. A escolha por não apresentar a sinopse do livro se deu pelo fato de não querer induzir as respostas e, com isso, causar um viés na interpretação dos dados. Além do mais, a máxima do velho ditado “não julgue um livro pela capa” é uma bela metáfora sobre pessoas, porém não se aplica aos livros, pois reconhecemos que a capa de um livro literário, principalmente na Educação Infantil, é um critério de qualidade importantíssimo na hora de realizar a sua escolha. Nesse sentido, coube a nós aqui essa analogia, pois quando se trata das questões de gênero e performatividade, é comum as pessoas julgarem as outras pela “capa”, visando somente a aparência, não se preocupando em conhecer o interior, o conteúdo das pessoas. Nesse ponto do questionário, a ênfase nas imagens gráficas referentes às identidades sexuais e de gênero que contrariam os padrões hegemônicos teve o objetivo de revelar crenças, concepções e pré-julgamentos em torno dessas identidades por parte das professoras.

O Gráfico 9, a seguir, contém o resultado das respostas das professoras sobre a questão 21:

Gráfico 9 - Respostas acerca da pergunta “Você se sentiria confortável em realizar a leitura desse livro para as crianças da Educação Infantil?”, tendo como referência a capa do livro *Julián é uma sereia*



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 1 - Capa do livro *Julian é uma sereia*



Fonte: Boitempo Editorial.¹⁴

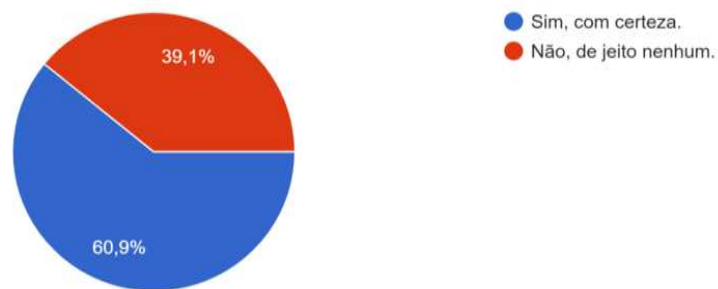
A ilustração apresenta um menino, de pele escura, usando uma cortina amarrada na cintura, imitando uma cauda de sereia e com enfeites de plantas no cabelo. O menino faz uma pose com a mão direita na cintura, rosto voltado para cima e olhos fechados e a mão esquerda estendida para cima, lembrando uma pose típica de balé. A cor predominante do muro que aparece na capa do livro é um rosa claro com manchas marrons e o piso é da cor cinza. O título do livro é *Julián é uma sereia* e a autora é Jessica Love. Diante da capa, 39,1% das professoras responderam que não se sentiram, de jeito nenhum, confortáveis para realizar a leitura desse livro para as crianças da Educação Infantil. Todos esses elementos apresentados

¹⁴ Disponível em: <https://www.boitempoeditorial.com.br/produto/julian-e-uma-sereia-152936>. Acesso em: 22 jul. 2024.

nos fazem pensar a questão da racialidade, da performatividade, além da leitura que é feita dos corpos que fogem aos padrões esperados pela sociedade. Logo, sem nem ao menos saber do conteúdo do livro, de certa forma essas professoras se mostraram resistentes em abordar sobre o assunto.

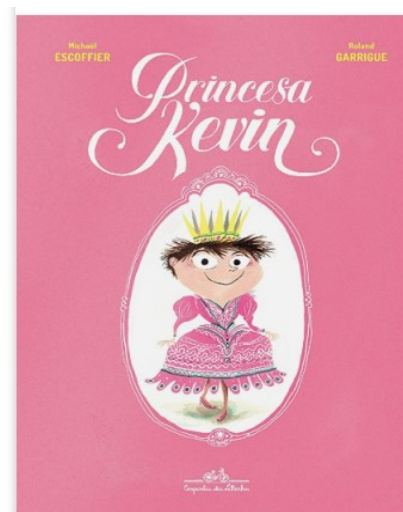
A questão 22, da mesma maneira que a anterior, após a observação da Figura1, foi perguntado para a professora se ela se sentiria confortável em realizar a leitura daquele livro para as crianças. O resultado das respostas das professoras sobre a questão 22 é apresentado no Gráfico 10, a seguir.

Gráfico 10 - Respostas à pergunta “Você se sentiria confortável em realizar a leitura desse livro para as crianças da Educação Infantil?”, tendo como referência a capa do livro *Princesa Kevin*



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 2 - Capa do livro *Princesa Kevin*



Fonte: Companhia das Letras.¹⁵

A ilustração apresenta um menino, de pele clara, usando uma coroa amarela sobre a cabeça, um vestido longo cor de rosa, rodado e com mangas bufantes. A cor predominante na capa do livro é rosa. O título do livro é *Princesa Kevin* e o autor é Michel Escoffier.

É importante demarcar que, embora o menino da capa desse livro tenha um tom de pele clara, os mesmos 39,1% das professoras se mantiveram resistentes em realizar a leitura do livro para as crianças. Sabemos que o Brasil, em sua história passada/presente, é marcado por desigualdades sociais, econômicas, culturais, regionais, etárias e educacionais. Dentre os mecanismos de exclusão, estão as desigualdades de gênero e de raça. Não nos atentaremos para esse tipo de análise neste trabalho, mas consideramos importante pontuar que a interseção desses preconceitos pode se sobrepor e interagir na vida das pessoas, criando camadas complexas de desigualdades. Esse fenômeno nos permite compreender como diferentes formas de opressão podem se combinar e afetar indivíduos de maneiras únicas.

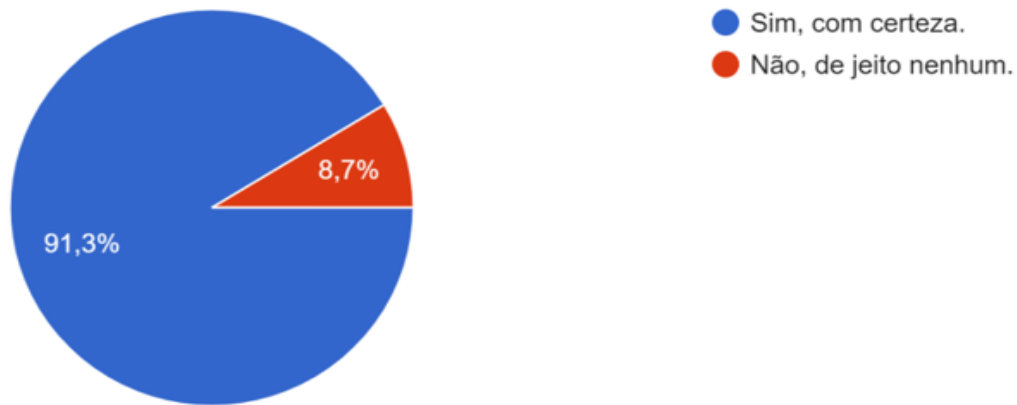
Na questão 23, a ilustração apresenta quatro imagens de desenhos de rostos. Cada rosto aparece com cores e formatos variados. A capa é toda colorida, o livro tem o título *Tudo bem ser diferente* e o autor é Todd Parr.

Feita a mesma pergunta como nas questões anteriores, apenas 8,7% das professoras responderam que não se sentiriam desconfortáveis em realizar a leitura do referido livro.

O Gráfico 11, a seguir revela o resultado das respostas das professoras sobre a questão 23:

¹⁵ Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/livro/9788574069005/princesa-kevin>. Acesso em: 22 jul. 2024.

Gráfico 11 - Respostas à pergunta “Você se sentiria confortável em realizar a leitura desse livro para as crianças da Educação Infantil?”, tendo como referência a capa do livro *Tudo bem ser diferente*



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 3: Capa do livro *Tudo bem ser diferente*



Fonte: Scribd¹⁶

Podemos concluir, após a análise das três últimas questões, que 91,3% das professoras se sentem confortáveis em realizar leituras de livros que falam sobre a diversidade e sobre o respeito às diferenças, mas que, para 39,1%, está tudo bem falar sobre diferença desde que esta diferença não esteja relacionada à diversidade sexual ou, mais especificamente, à performatividade de gênero.

¹⁶ Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/396090329/LIVRO-TUDO-BEM-SER-DIFERENTE-1-pdf>. Acesso em: 22 jul. 2024.

Por fim, no cruzamento dos dados da questão 10 com os das questões 21 e 22, podemos concluir que 69,6% das professoras afirmam ser importante o trabalho com gênero e sexualidade, no entanto, apenas 60,9% são favoráveis a apresentar para as crianças um livro de literatura cuja capa sugere que o tema da história seja a homossexualidade e/ou a transgeneridade – importante ressaltar que isso não ocorre com o livro da questão 23. Podemos inferir, com esse cruzamento de dados, que 8,7% das professoras que responderam ao questionário não se assumem homofóbicas, mas quando têm a possibilidade de trabalhar com a temática, se mostram resistentes.

Outro ponto relevante é que, em um universo de 875 professoras, levando em consideração somente as que atuam em creches e pré-escolas da rede municipal, apenas 46 tiveram interesse em responder ao questionário sobre a temática. Tal cenário já nos diz muito.

5.2 O mito do respeito e da aceitação da diversidade sexual

A partir da questão aberta *“Cite um ou mais pontos que você considera importante ressaltar ao inserir a temática gênero e sexualidade na Educação Infantil e que não foram abordados no questionário”*, em termos de coerência com a fundamentação teórica da pesquisa, as análises das respostas contribuíram para trazer à luz os nossos objetivos. Neste ponto do texto, apresentamos o Quadro 4, com as respostas após o processo de codificação, no qual foi sinalizado o caráter qualitativo em relação à inserção da temática de gênero e sexualidade na Educação Infantil. Adiante, apresentaremos as categorias analíticas das respostas que foram dadas à questão aberta do questionário, com as devidas considerações.

Quadro 4 - Respostas à questão aberta sobre os aspectos considerados como importantes pelas respondentes e que não foram abordados no questionário

FAVORÁVEL (+)	DESFAVORÁVEL (-)	NEUTRO (0)	AMBIVALENTE (±)
<i>“O principal é abordar o tema abuso sexual”. (+)</i>	<i>“A questão de gênero já vai mais para o lado da identidade mesmo, aí eu já acho precoce”. (-)</i>	<i>“Nada a acrescentar”. (0)</i>	<i>“A prevenção serve para todas as idades, já discussões sobre diversidade de gênero é complexa e polêmica”. (±)</i>
<i>“Talvez possa abordar mais as questões sobre abuso infantil, que é muito recorrente”. (+)</i>	<i>“A idade das crianças e as famílias atendidas”. (-)</i>	<i>“Não tenho opinião”. (0)</i>	<i>“Acho importante tratar, de forma lúdica e com muito cuidado”. (±)</i>

<i>“Sobre a questão do curso, fiz o Claves Brasil que aborda questões sobre prevenção a abuso sexual e maus tratos na infância e na adolescência, faço um trabalho voluntário nesse sentido”. (+)</i>	<i>“Discussões sobre diversidade de gênero é complexa e polêmica para essa idade devido a maturidade das crianças”. (-)</i>	<i>“Não tenho pontos a citar”. (0)</i>	<i>“A meu ver esta questão é complexa, por não conhecer a fundo como abordar o assunto”. (±)</i>
<i>“Existem duas questões que são abordadas no questionário, uma delas concordo em ser trabalhado na educação infantil como, por exemplo, o cuidado com o corpo e prevenção contra abuso sexual”. (+)</i>	<i>“Considero que nessa faixa etária o cérebro ainda não tem maturidade suficiente para discutir sobre sexualidade”. (-)</i>		<i>“Acho importante tratar, de forma lúdica e com muito cuidado, temas como higiene e cuidados pessoais, partes do corpo onde a criança não pode permitir ser tocada, cores e brinquedos/brincadeiras de menino ou de menina e de conversar sempre com os pais (ou responsáveis) sobre o que aconteceu com ela quando estava longe deles.”(±)</i>
<i>“Devemos falar sobre a sexualidade na perspectiva de orientação sexual, cuidado com o corpo e prevenção de abusos”. (+)</i>	<i>“Que na idade de 0 a 5 anos a criança passa a ter noção de gênero, mas ainda não consegue assimilar assuntos recentes a sexualidade”. (-)</i>		<i>“Saber se é interesse dos familiares tratar essa questão, devido ao respeito a questões religiosas por parte de alguns.”</i>
<i>“Cuidados que as crianças devem ter quando são tocadas”. (+)</i>	<i>“Escolhas e confusão mental ou indução”. (-)</i>		
<i>“Temas como higiene e cuidados pessoais, partes do corpo onde a criança não pode permitir ser tocada.” (+)</i>	<i>“Sem tirar a inocência”. (-)</i>		
<i>“Formação continuada com todos os profissionais da unidade escolar”. (+) “Preparação do professor para abordar o tema”. (+)</i>	<i>“Como a família se sentiria com a Educação infantil abordando identidade de gênero para as crianças”?(-)</i>		
<i>“Políticas públicas que nos deem suporte para realizar este trabalho tão mal interpretado pela sociedade”. (+)</i>	<i>“Não considero importante inserir essa temática na EI”. (-)</i>		
<i>“Considero importante a</i>	<i>“Acredito ser</i>		

<i>laicidade nas escolas. Desvincular o tema gênero e sexualidade da religiosidade é de extrema relevância.”(+)</i>	<i>desnecessário inserir esse tema na educação infantil. Esse é o papel da família”. (-)</i>		
<i>“Novos modelos de arranjo familiar”. (+)</i>			
<i>“Acredito que seja necessário fazer um trabalho com a participação das famílias das crianças e a comunidade escolar”. (+) “Rodas de conversa com as famílias sobre o tema”. (+) “Interlocução com a família”.(+) “Parceria com as famílias, comunidade escolar ciente a partir da apresentação da proposta pedagógica da escola”. (+) “Trabalho/relação com as famílias”. (+)</i>			
<i>“O respeito entre os diferentes, tratar as pessoas como você gostaria de ser tratado”. (+) “Um olhar mais para cada indivíduo, como ser único”. (+) “Respeito às diferenças, a sua vivência saudável é fundamental para o desenvolvimento global dos seres humanos”. (+) “Preconceito quanto às características”. (+)</i>			
<i>“Cores e brinquedos/brincadeiras de menino ou de menina”. (+) “Boneca/carrinho. Azul/rosa”. (+)</i>			
<i>“Naturalizar jogo de papéis, onde meninos</i>			

<i>podem assumir papéis femininos, e o contrário. Problematicar sempre as restrições de 'trabalho' de homem e de mulher, para que as crianças percebam essa manifestação também na família. Nunca usar tom de espanto ou de erotização diante de curiosidades sexuais das crianças. Buscar ser didática, com a criança e com a família sobre isso. Sempre se posicionar diante de manifestações equivocadas de outras/os colegas de trabalho, entre outros pontos.” (+)</i>			
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao tentarmos compreender as concepções das professoras da Rede de Contagem sobre a inserção da temática gênero e sexualidade na Educação Infantil, percebemos perfis diversos. Tiveram aquelas que declararam explicitamente que não são favoráveis a essa inserção:

Não considero importante inserir essa temática na EI. (-)
 Acredito ser desnecessário inserir esse tema na educação infantil. Esse é o papel da família. (-)

Algumas foram favoráveis, porém com ressalvas:

(...) concordo em ser trabalhado na educação infantil como, por exemplo, o cuidado com o corpo e prevenção contra abuso sexual, a questão de gênero já vai mais para o lado da identidade mesmo, aí eu já acho precoce. A prevenção serve para todas as idades, já discussões sobre diversidade de gênero é complexa e polêmica para essa idade devido a maturidade das crianças. Ensinar a criança o respeito as diferenças, independente de quais sejam, também acho bacana, mas daí aprofundar certas questões precisa ter um certo cuidado. (±)

E tiveram aquelas que se posicionaram de maneira neutra:

Nada a acrescentar. (0)
 Não tenho opinião. (0)

No entanto, foi possível perceber que, mesmo para as professoras que se posicionaram favoravelmente à inserção da temática gênero e sexualidade na Educação Infantil, a importância dessa temática foi atribuída a vários fatores que não necessariamente abordavam a questão da identidade de gênero e/ou orientação sexual. De acordo com o resultado do questionário, foi possível agrupar as respostas em quatro grandes categorias: bem-estar infantil; maturidade das crianças; riscos e propostas de ações.

5.2.1 Bem-estar infantil

Embora no questionário fechado 69,6% das professoras tenham revelado considerar importante o trabalho sobre as relações de gênero e diversidades sexuais na Educação Infantil, percebemos, por meio da resposta aberta, que o critério de maior importância em relação à inserção da temática deu-se mediante a preocupação com o bem-estar infantil: prevenção de abusos e cuidado com o corpo.

Nesse caso, ganha destaque o trabalho com a sexualidade de forma integral, como autocuidado, higiene, prevenção de abusos sexuais, conhecer e nomear a partes do corpo para saber onde a criança *“não pode permitir ser tocada”*. Conforme a seguinte afirmação: *“A prevenção serve para todas as idades, já discussões sobre diversidade de gênero é complexa e polêmica”*, parece haver um consenso de opiniões entre as professoras de que, se for para prevenir e cuidar, a inserção da temática na Educação Infantil é válida e consistente, no entanto, sem enfatizar um trabalho que permita tratar da diversidade sexual e de gênero.

Notamos que há uma grande preocupação das professoras com o bem-estar infantil:

O principal é abordar o tema abuso sexual. (+)

Talvez possa abordar mais as questões sobre abuso infantil, que é muito recorrente. (+)

Sobre a questão do curso, fiz o Claves Brasil que aborda questões sobre prevenção a abuso sexual e maus tratos na infância e na adolescência, faço um trabalho voluntário nesse sentido. (+)

Devemos falar sobre a sexualidade na perspectiva de orientação sexual, cuidado com o corpo e prevenção de abusos. (+)

Com base na teoria da sociologia da infância, podemos inferir que as professoras tendem a adotar uma abordagem instrumental e emergencial ao lidarem com questões de gênero e sexualidade, em vez de considerar as experiências sociais das crianças também como de importância central.

5.2.2 Maturidade das crianças

Percebemos, por meio das respostas, que algumas professoras se mostraram resistentes em relação à inserção da temática sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil, por considerarem que as crianças são imaturas. Nesse ponto, a abordagem de gênero e sexualidade foi influenciada por diferentes perspectivas, quais sejam: incapacidade de compreensão, receptáculos passivos e crianças assexuais.

No que se refere à *incapacidade de compreensão*, algumas vezes, as crianças foram consideradas incapazes de compreender a diversidade sexual e de gênero. Opiniões como “Discussões sobre diversidade de gênero é complexa e polêmica para essa idade devido à maturidade das crianças” ou “Considero que nessa faixa etária o cérebro ainda não tem maturidade suficiente para discutir sobre sexualidade” nos revelam que essas profissionais são desfavoráveis a abordar o assunto, pois poderiam correr o risco de “tirar a inocência” das crianças.

Já com relação aos *receptáculos passivos*, o tema é evitado para não influenciar as crianças, como se elas fossem receptáculos passivos que absorvem informações sem fazer questionamentos. Há, nesse caso, a crença de que, ao abordar o assunto, a professora poderia estar influenciando as “*escolhas*”, causando “*confusão mental*” ou até mesmo “*induzindo*” a orientação sexual das crianças.

Por fim, quanto à perspectiva de *crianças assexuais*, as crianças foram vistas como seres sem sexualidade, o que acaba excluindo a importância desse tipo de trabalho para elas, conforme a seguinte opinião: “*Que na idade de 0 a 5 anos a criança passa a ter noção de gênero, mas ainda não consegue assimilar assuntos recentes [sic] a sexualidade*”.

Percebemos, aqui, concepções de crianças concorrentes: ora as crianças são vistas como idiotas culturais que não teriam cognição suficiente para compreender a diversidade sexual e de gênero; ora o assunto deve ser evitado, para não influenciar as crianças, como se elas fossem uma esponja que, do ponto de vista cultural, absorvesse tudo ao seu redor de modo acrítico; ora elas são vistas como seres assexuados e que, portanto, o trabalho não lhes diz respeito.

Todas essas concepções evidenciam que o tema gêneros e sexualidades estão circunscritos a temas que são atravessados por uma *administração simbólica da infância*. Conforme visto nas respostas, há um receio em abordar a temática, ainda que tal receio possa ser fruto das crenças pessoais.

Na sociologia da infância, de Manoel Jacinto Sarmiento (2009), há uma crítica a essa visão tradicional que muitas vezes as professoras da educação infantil têm das crianças, considerando-as como "idiotas culturais". Esse termo sugere uma subestimação das capacidades cognitivas e culturais das crianças, negando-lhes a capacidade de compreender e participar ativamente da cultura e da sociedade. A partir dos argumentos de Sarmiento, compreendemos que essa visão limitada pode resultar em práticas pedagógicas que não levam em conta as experiências e os conhecimentos das crianças, minando seu potencial de aprendizado e desenvolvimento. Assim, uma abordagem mais reflexiva e sensível às perspectivas das crianças torna-se essencial para uma educação infantil mais inclusiva e eficaz.

5.2.3 Risco

Algumas professoras destacaram seus receios em abordar a temática de gênero e sexualidade na Educação Infantil. O primeiro receio mencionado foi com relação às *tensões que surgem com as famílias* quando é apresentada essa temática. A partir do comentário a seguir, foi feito em forma de pergunta “*Como a família se sentiria com a Educação infantil abordando identidade de gênero para as crianças?*”, podemos inferir que talvez essa professora parta da noção de que o senso comum expresse exatamente o modo como ela se sente em relação ao assunto: desconfortável.

O segundo receio em trabalhar a temática diz respeito à *preocupação com o cuidado*, que pode ser percebido também nesta frase ambivalente: “*Acho importante tratar de forma lúdica e com muito cuidado*”. Nesse caso, a professora considera importante abordar o assunto, de forma lúdica (pensando na especificidade da criança), e com *muito* cuidado. Essa preocupação com o cuidado nos diz mais sobre os mecanismos de interdição do que pode ou não ser dito, conforme aponta Foucault (2008). Trata-se dos tabus que coordenam palavras, frases, assuntos e maneiras de dizer sobre determinados temas. Nota-se que há uma preocupação por parte das professoras em não incorrer nesses riscos, quando elas pontuam a importância de ter cautela ao tratarem do assunto.

Foi possível perceber também um *jogo de empurra* como uma forma de se eximir da responsabilidade. Algumas professoras ponderaram, por exemplo, sobre a necessidade de estabelecer o envolvimento familiar por meio da “*interlocução família-escola*.” De fato, para que a escola avance, a parceria com as famílias é primordial. No entanto, esta opinião de uma das professoras nos faz questionar sobre a intenção de tal interlocução: “*Conversar sempre*

com os pais (ou responsáveis) sobre o que aconteceu com ela quando estava longe deles". Estaria ocorrendo um sistema de vigilância no qual, dependendo da situação, ao passar a informação para os pais "sobre o que aconteceu com a criança quando ela estava longe deles", a escola estaria desobrigada a fazer alguma intervenção, deixando a cargo da família assumir o controle? Foi possível perceber que o receio em evitar tensões com as famílias justifica-se, principalmente, em relação ao respeito à religião das famílias: *"Saber se é interesse dos familiares tratar essa questão, devido ao respeito a questões religiosas por parte de alguns"*.

O terceiro ponto mencionado foi relacionado à *falta de preparo e conhecimento* para lidar com a questão: *"A meu ver esta questão é complexa, por não conhecer a fundo como abordar o assunto. Portanto, prefiro falar sobre o respeito às diferenças e cuidado uns com os outros"*. Nessa situação, notamos que a professora reconhece não saber como abordar o assunto. Ou seja, lidar com naturalidade sobre as questões de gênero e sexualidade na infância está posto como uma questão complexa (ou seria fora de cogitação?), uma vez que essa profissional revela que não conhece a fundo sobre a questão e que, por esse motivo, prefere trabalhar sobre o *"respeito às diferenças e cuidado uns com os outros"*.

Esse discurso de preferir falar sobre respeito às diferenças, de forma genérica, nos faz lembrar a alteração do texto do Plano Nacional de Educação/PNE, em 2014, em que o trecho que mencionava sobre a *"ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual"*, foi substituído por *"promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação."* Ou seja, ao invés de procurar conhecimento para saber como tratar sobre o assunto, a professora prefere trabalhar o respeito às diferenças de forma superficial, sem de fato apresentar e nomear essas diferenças.

Todos esses aspectos evidenciam a percepção do risco que se torna inerente às relações entre adultos e crianças, entre adultos e adultos, e entre crianças e conhecimento, no contexto da Educação Infantil.

A palavra risco, como categoria analítica deste capítulo, está associada à ideia de administração social, um tipo de racionalidade que orienta formas específicas de exercício do poder, conforme pontua Maria Izabel Edelweiss Bujes (2010):

Tal noção, presente nas políticas públicas, mas também nas práticas cotidianas, nesta perspectiva, está associada à ideia de administração social, no registro de uma racionalidade política conforme proposta por Michel Foucault. Relaciona-se em especial com as iniciativas que tratam da vida das populações: como geri-las, como garantir sua integridade, como torná-las mais produtivas (Bujes, 2010, p. 159).

Dessa forma, além do fenômeno social que se constitui historicamente — no caso, as crianças vistas como necessitadas de proteção —, percebemos a ideia de risco presente nas respostas das professoras associada a um tipo de racionalidade que orienta formas específicas de exercício do poder, isto é, estratégias de governabilidade que se endereçam ao campo infantil.

5.2.4 Ações

Ao propor que as professoras citassem pontos que não foram abordados no questionário, é importante considerar que muitas apontaram ações para a garantia da inserção de questões de gênero e sexualidade na Educação Infantil. As ações propostas foram: interlocução com as famílias, formação, políticas públicas/laicidade, respeito às diferenças, desconstrução de estereótipos, conforme detalhamento apresentado a seguir.

- Interlocução com as famílias

Trabalho/relação com as famílias. (+)

Acredito que seja necessário fazer um trabalho com a participação das famílias das crianças e a comunidade escolar. (+)

Rodas de conversa com as famílias sobre o tema. (+)

Parceria com as famílias, comunidade escolar ciente a partir da apresentação da proposta pedagógica da escola. (+)

Novos modelos de arranjo familiar. (+)

- Formação

Formação continuada com todos os profissionais da unidade escolar. (+)

Preparação do professor para abordar o tema. (+)

- Políticas públicas/laicidade

Políticas públicas que nos deem suporte para realizar este trabalho tão mal interpretado pela sociedade (+)

Considero importante a laicidade nas escolas. Desvincular o tema gênero e sexualidade da religiosidade é de extrema relevância. (+)

- Respeito às diferenças

O respeito entre os diferentes, tratar as pessoas como você gostaria de ser tratado. (+)

Um olhar mais para cada indivíduo, como ser único. (+)

Respeito às diferenças, a sua vivência saudável é fundamental para o desenvolvimento global dos seres humanos. (+)
Preconceito quanto às características. (+)

- Desconstrução de estereótipos

Cores e brinquedos/brincadeiras de menino ou de menina. (+)
Boneca/carrinho. Azul/rosa. (+)
Naturalizar jogo de papéis, onde meninos podem assumir papéis femininos, e o contrário. Problematicar sempre as restrições de 'trabalho' de homem e de mulher, para que as crianças percebam essa manifestação também na família. Nunca usar tom de espanto ou de erotização diante de curiosidades sexuais das crianças. Buscar ser didática com a criança e com a família sobre isso. Sempre se posicionar diante de manifestações equivocadas de outras/os colegas de trabalho, entre outros pontos. (+)

Por fim, algumas professoras pontuaram da seguinte forma:

Redução da discriminação. (+)
Respeito, igualdade. (+)
Respeito à diversidade. (+)

Essas três últimas respostas foram escritas exatamente como citadas acima, sem maiores informações ou detalhes. Redução da discriminação, sem especificar o tipo de discriminação. As palavras *respeito* e *igualdade*, citadas de forma sequencial e separadas por uma vírgula. E respeito à diversidade, sem citar alguma diversidade existente.

De forma positiva, algumas professoras encararam a inserção da temática na Educação Infantil e ainda sugeriram ações como “formação continuada com todos os profissionais da unidade escolar” e “políticas públicas para dar suporte para realizar este trabalho tão mal interpretado pela sociedade”. Ao sugerir tais ações, essas professoras se distanciam do campo da complexidade e demonstram que ter apoio, conhecimento e preparação adequada é importante para que possam ter competência e direito privilegiado para falar do assunto. Michel Foucault (2008) discorre que o direito privilegiado é relativo ao lugar que o sujeito está autorizado a ocupar por uma instituição social e, portanto, a apropriar-se de um discurso. Parafraseando Foucault, para entrar na ordem do discurso é necessário satisfazer a certas exigências e ser, de início, qualificado para fazê-lo.

Foi ressaltada também a importância de “*desvincular o tema gênero e sexualidade da religiosidade*”. De acordo com o pressuposto teórico de Foucault (2008), em nossa sociedade, existem procedimentos de exclusão no discurso. O mais evidente é a interdição. Assuntos

tabus, como sexo, política e religião, são assuntos calorosos, sendo assim, o quê e quem pode falar em uma discussão estão determinados por uma relação de poder.

Ao analisar as respostas abertas, constatamos que a palavra homofobia não foi escrita por nenhuma professora. Percebe-se que as professoras se sentem mais confortáveis em falar sobre respeito às diferenças. Frases como *“O respeito entre os diferentes, tratar as pessoas como você gostaria de ser tratado”* ou *“Um olhar mais para cada indivíduo, como ser único”* ou *“Respeito às diferenças, a sua vivência saudável é fundamental para o desenvolvimento global dos seres humanos”* nos apontam para uma direção favorável à inserção da temática na Educação Infantil, no entanto, o que as professoras consideram como respeito? Quem são os sujeitos autorizados a falar sobre respeito às diferenças? Quem está com a palavra?

A seguinte frase *“A meu ver esta questão é complexa, por não conhecer a fundo como abordar o assunto. Portanto, prefiro falar sobre o respeito às diferenças e cuidados uns com os outros”* embora inicialmente pareça ambivalente, revela consideravelmente uma conotação negativa em relação à inserção da temática sobre gênero e sexualidade na educação infantil. Isso porque “preferir” falar em respeito às diferenças, que possivelmente se trata de diferenças físicas perceptíveis aos olhos das crianças, não engloba as diferenças subjetivas dos sujeitos, uma vez que a subjetividade humana é caracterizada como algo que varia de acordo com o julgamento de cada pessoa e diz respeito ao sentimento, à opinião de alguém sobre determinado assunto. Logo, analisamos esse “eu prefiro falar” como “eu decido o que falar”.

Apenas três respostas apontaram que inserir a temática sobre gênero e sexualidade seja importante para a desconstrução de estereótipos. Embora de maneira sucinta, uma professora escreveu *“Cores e brinquedos/brincadeiras de menino ou de menina”* e *“Boneca/carrinho. Azul/rosa”*. Outra sinalizou: *“Naturalizar jogo de papéis, onde meninos podem assumir papéis femininos, e o contrário. Problematicar sempre as restrições de 'trabalho' de homem e de mulher, para que as crianças percebam essa manifestação também na família...”* Tais apontamentos sinalizam para a necessidade de quebrar paradigmas, que implica em abandonar caminhos tidos como seguros e arriscar-se, indo na contramão do senso comum. Essa professora escreveu ainda: *“[...]Sempre se posicionar diante de manifestações equivocadas de outras/os colegas de trabalho”*. Consideramos pertinente essa colocação, pois em algumas situações não se posicionar é enviar uma mensagem de convivência ou indiferença. É importante reconhecer que o silêncio pode ser interpretado como apoio ao comportamento equivocado. Além disso, ao não intervir, pode-se perpetuar um ambiente de trabalho tóxico e

prejudicial para todos os funcionários, reforçando a ideia de que o preconceito ou o sexismo são aceitáveis.

Foi apontado também que é importante considerar os “*novos modelos de arranjo familiar*”. O conceito de família tem se mostrado cada vez mais dinâmico. A família patriarcal, convencional, hierarquizada, heterossexual, unida pelo casamento vem passando por intensas transformações. É necessário conversar sobre a existência e o respeito que devemos ter aos novos arranjos familiares, que podem ser: famílias recompostas, monoparentais, anaparentais, homoafetivas, entre outros.

Em suma, após a análise realizada, a direção sinalizada indica que a maioria das professoras que responderam ao questionário é favorável à inserção da temática sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil. No entanto, o destaque dado ao bem-estar infantil com a prevenção de abusos, cuidado com o corpo e o respeito às diferenças de forma generalizada nos faz refletir que as questões da identidade de gênero, sexismo, homofobia/transfobia não foram pautas consideradas importantes a serem trabalhadas com as crianças. Das 46 respondentes do questionário, apenas uma considerou importante falar sobre orientação sexual: “*Devemos falar sobre a sexualidade na perspectiva de orientação sexual, cuidado com o corpo e prevenção de abusos*”.

É importante considerar que, mesmo que detidamente, as aproximações com a temática sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil estão ocorrendo. Podemos perceber isso pelas respostas de algumas professoras, a partir das quais elas apresentaram um maior “repertório” de palavras e/ou expressões (ex. *orientação sexual, identidade de gênero, jogos de papéis, novos modelos de arranjo familiar*), de maneira adequada se comparadas com respostas que foram dadas em trabalhos acadêmicos realizados anteriormente sobre essa temática. Mas, mesmo assim, os dados parecem sugerir que, aos moldes do mito da democracia racial, existe, entre o coletivo investigado, o mito do respeito e da aceitação à diversidade sexual, que ora refuta, ora evita e ora invisibiliza a sexualidade infantil.

6. AS REPRESENTAÇÕES DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE

Após a leitura dos principais documentos norteadores da política de Educação Infantil do município de Contagem, pudemos observar que o município vem se estabelecendo como uma rede muito interessante na atualidade, que carrega certo histórico vanguardista. No entanto, cabe questionarmos em que medida esse vanguardismo tem efeito. Quais os alcances desses documentos sobre as questões de gênero e sobre a política curricular da Educação infantil? Ou seja, as professoras da rede têm conhecimento do conteúdo desses documentos e eles, de fato, contribuem com as práticas docentes?

Neste capítulo, analisamos os percursos biográficos das cinco professoras entrevistadas, considerando-as nas suas singularidades. A partir dos depoimentos colhidos, elencamos três categorias para análise, quais sejam: identificação dos discursos dominantes, análise das práticas discursivas e análise das resistências e das subversões. A partir desses aspectos, reconstruímos os percursos biográficos das professoras, procurando pontos de convergências/divergências entre as experiências analisadas, no intuito de compreender quais representações são construídas sobre as relações de gênero e sexualidade, na forma como foram vividas e seus desdobramentos em suas práticas pedagógicas.

6.1 Marta: a professora que gosta de quebrar paradigmas

Marta é uma mulher meiga, simpática e muito comunicativa. Marta me recepcionou em sua casa com café, adoçante e açúcar sobre o *rack*. A entrevista foi realizada na sala de estar. Fui recebida por Zaira e Mel, duas cachorrinhas lindas, que foram levadas para outro local antes de iniciarmos a gravação.

Ao ser questionada sobre o motivo pelo qual ela aceitou participar da entrevista, Marta respondeu que decidiu contribuir porque acredita na importância do tema pesquisado e acredita ser primordial discutir a temática sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil, pois ela percebe que há uma lacuna nas pesquisas com essa temática, no campo educacional.

Marta teve uma infância feliz. Morava com seus pais e a irmã mais velha. Quando Marta tinha 6 anos, a irmã se casou. Sua irmã e o cunhado moraram na casa dela até por volta dos dez, onze anos, mais ou menos, quando se mudaram para uma casa no fundo do quintal. A sobrinha mais velha (viva, pois a irmã teve outra filha que nasceu e viveu somente dez horas)

nasceu quando Marta tinha dez anos. Então, ela teve mais relação de irmã com a sobrinha do que com a própria irmã. Depois de quatro anos, nasceu a sobrinha mais nova.

Quando a irmã ainda era criança, a situação financeira dos pais era bem complicada. O pai ganhava pouco e as coisas eram muito difíceis. Mas depois que nasceu, a situação financeira já estava melhor, pois o pai trabalhava em uma empresa que pagava um bom salário na época. Sua mãe sempre foi dona de casa e fazia algumas atividades para ganhar seu próprio dinheiro, como vender produtos da Avon, artesanatos etc. Dentro do possível, Marta considera que tinha tudo de que necessitava para viver, como alimentação, casa própria, família etc.

Marta formou-se em Pedagogia, na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), e contou que sempre quis ser professora. Quando era criança, brincava de escolinha com a amiga, as duas se tornaram professoras e depois essa amiga se tornou médica. Quando foi fazer seu curso de graduação, ela já pensava em fazer alguma licenciatura. A princípio, pensou em fazer matemática, mas depois decidiu fazer pedagogia. A Educação Infantil, na verdade, não era a primeira opção de Marta. Ela fez estágio no Ensino Fundamental (EF) e na Educação Infantil (EI). O primeiro e último estágio que Marta fez na E.I foi no CEMEI, perto de sua casa. Foi nesse CEMEI que ela despertou o seu interesse com a Educação Infantil.

Quando se formou, Marta estava certa de que iria atuar no ensino fundamental, mas conta que, ainda no meio do curso de graduação, ela se apaixonou pela psicologia e pensou, primeiramente, em se tornar professora para, então, depois cursar psicologia. Mas o plano não deu certo, pois ela continua até hoje atuando como professora e desistiu da área da psicologia.

Após sua formação, ela fez vários concursos, e a prefeitura de Contagem foi a que a chamou primeiro. No dia da escolha da vaga, Marta estava certa de que escolheria uma escola que tivesse vaga para o ensino fundamental, no entanto, quando estava a caminho para escolher a vaga, ela se lembrou de que havia feito estágio no CEMEI, que é próximo de sua casa, e pensou que se caso tivesse vaga para aquela escola, lá ela gostaria de trabalhar. Mas, como é uma escola bem localizada, pequena, com poucas professoras, ela pensou que não teria vaga. Para a sua surpresa, havia a vaga, então ela fez a escolha e está até hoje na mesma escola de quando ingressou na rede. A respondente considera que o fato de estar na Educação Infantil tenha sido um pouco por acaso, mas também fruto do primeiro estágio que chamou a sua atenção e a despertou para essa área de atuação

Marta contou que já vivenciou várias experiências na E.I relacionadas às questões de gênero e sexualidade das crianças. Segundo ela, no ano de 2024, ocorreu um fato interessante com uma criança da turma de quatro anos, quando um casal de profissionais da Guarda

Municipal de Contagem fez uma ronda no CEMEI. Nesse dia, a menina ficou deslumbrada ao ver a guarda policial, pelo fato dela ser uma mulher. Então a criança ficou observando a policial e em seguida pediu à professora para ir ao banheiro. Marta ficou olhando e viu que a menina não tinha ido ao banheiro, mas até a guarda, e a tocou de leve, chamando sua atenção. De longe, a professora observou que as duas conversaram um tempo e depois a criança voltou deslumbrada, brincando de policial e, depois que entrou na sala, continuou olhando para fora. Marta então perguntou para a menina se ela havia ido até a guarda e conversado com ela e a criança disse que sim, e que era mesmo uma policial mulher. Então Marta reforçou para ela o fato de que as mulheres podem ter qualquer função, inclusive a de uma policial. Marta relatou, ainda, que percebeu que a menina havia ficado realmente muito deslumbrada com a descoberta e que, posteriormente, registrou esse episódio no relatório individual da aluna. Ao ler o relatório, a mãe da criança disse que achou interessante, pois ela e o marido estavam estudando e se preparando para entrar para a Polícia ou para a Guarda Municipal. O que chamou a atenção de Marta com essa experiência foi a questão do gênero. O fato de uma mulher estar ocupando uma função que, para aquela criança, até então só era ocupada por homens, foi uma quebra de paradigma que ficou visivelmente estampada na expressão da criança.

A participante disse que percebe algumas discussões isoladas sobre as questões de gênero e sexualidade entre as professoras, as pedagogas e a dirigente no CEMEI, embora não seja algo muito aprofundado. Ela acredita que as discussões deveriam ser bem mais amplas e efetivas, pois, na sua visão, referem-se a conversas informais. Segundo ela, uma discussão a respeito desse assunto surge somente quando acontecem alguns episódios, geralmente tidos como “negativos”, ao invés de surgir com o objetivo de se desenvolver um projeto, como acontece com outras temáticas. Então a discussão acaba quando determinado episódio é resolvido de alguma forma.

Para Marta, a identidade de gênero é a forma com que a “pessoa” se enxerga no mundo, diante de si mesma, e como lida com questões particulares e quer ser vista diante da sociedade. Segundo Marta, a maior dificuldade que as professoras enfrentam ao abordarem essa temática na E.I. são os tabus e o fato de, muitas vezes, não saberem como lidar com as situações. Com relação ao tabu, ou seja, o senso comum que as pessoas carregam ao longo do tempo, ela acredita que a dificuldade é devido ao fato de que, quando as pessoas se tornam professoras, elas não deixam de lado essas crenças. Ela citou também a questão do limite, ou seja, até onde ir com as crianças, pois, para ela, a linha é muito tênue entre o que se deve abordar e aquilo que já está extrapolando, devido à idade e à maturidade das crianças. Para

Marta, a maneira como as professoras podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa em relação às diversidades é partir do princípio do respeito: ensinar a respeitar o “outro”, como ele é, indiferentemente de cor, gênero, raça, deficiência física ou qualquer outro aspecto. Para ela, esse é o princípio básico.

Na opinião de Marta, as questões de gênero e sexualidade atravessam o cotidiano da Educação Infantil com demandas trazidas, principalmente, pelas famílias e crianças. Esses atravessamentos acontecem de diversas formas, muitas vezes pelo senso comum, pelo preconceito. Como exemplo, a participante citou um episódio que envolveu a padronização de “coisas de meninos” e “coisas de meninas”, quando uma mãe a questionou sobre a capa do caderno (Ver Figura 3) do seu filho, alegando que a capa estaria feminina demais, ou seja, muito de “menininha”, nas palavras da mãe. A professora Marta havia confeccionado capas iguais para todas as crianças da turma. A capa do caderno era colorida, contendo imagens de borboleta, libélula, passarinho e caracol. A contracapa (ver Figura 3) era a personagem Mônica, da “Turma da Mônica”, do cartunista Maurício de Souza. Incomodada, a mãe a perguntou se, pelo fato de o filho dela ser um “rapazinho”, a capa não deveria conter um carrinho ou um ursinho. Para a mãe, o caderno dos meninos deveria conter “coisas de menino”, e o caderno das meninas deveria conter “coisas de menina”. E a contracapa, na opinião da mãe, deveria ter o personagem Cascão, por exemplo. Mediante a resposta da professora de que as capas eram todas iguais, justamente para evitar práticas influenciadas por estereótipos, a mãe optou por retirar a criança da escola.

Marta afirmou que essas questões atravessam também os momentos que envolvem os brinquedos, as brincadeiras, as cores, os desenhos, as divisões de grupos de meninos e meninas, e, quando ela tenta quebrar os padrões em sala, as crianças vêm com a bagagem de casa carregada com os próprios conceitos das famílias.

Ao ser perguntada sobre o fato de ela reparar se as crianças também falam sobre essa divisão, a respondente afirmou que vivencia essa situação com as próprias crianças. Um evento relatado por ela foi o dia em que, ao distribuir massinhas para as crianças, uma menina se recusou a pegar a massinha preta, alegando ser esta uma cor de menino. Marta, naquele momento, explicou que não existem cores de menino e cores de menina, mas a menina reafirmou que preto era, sim, cor de menino. Naquele dia, a professora estava usando uma blusa preta com o desenho da *Minnie* na frente, e então aproveitou a oportunidade para tentar explicar que estava usando uma blusa feminina preta. Com isso, as outras meninas participaram da conversa e começaram a dizer que também tinham e usavam roupas pretas. Marta contou que isso acontece também envolvendo brinquedos, relatando que certo dia um

menino não queria que a colega brincasse com o celular, pois para ele, celular era brinquedo de menino e boneca era brinquedo de menina.

Marta é uma professora que procura quebrar os paradigmas por meio de questionamentos que levam as crianças a refletirem. Ela percebe que, embora algumas crianças tenham essa distinção bem marcada do que seja “brinquedo de menina” e “brinquedo de menino”, ela pontua que as crianças não costumam ter esses “preconceitos” em relação aos brinquedos. Segundo ela, os meninos brincam de boneca com as meninas e as meninas brincam de carrinho com os meninos. Ela se recordou de um menino da escola, de outra sala de aula, que gostava muito de brincar com as bonecas e o problema era a não aceitação por parte da mãe da criança. Em casa, a mãe não permitia, mas na escola, segundo a participante, ele brincava e ficava muito feliz. Marta não entrou em detalhes sobre esse fato, pois foi algo que aconteceu envolvendo outra professora, então ela só se recorda através dos relatos das professoras que acompanhavam a criança na época.

A participante não se recordou de ter apresentado material paradidático que estivesse relacionado com as questões de gênero e sexualidade para as crianças. Ela afirmou que sempre pensou nas literaturas pelo viés da diversidade, com o intuito de quebrar paradigmas, mas não especificamente com a questão de gênero, e fez o seguinte comentário: “*pois, é, por que não, né, deveria, agora eu vou repensar essa prática!*” Segundo a professora, talvez ela não tenha trabalhado sobre isso por indisponibilidade de materiais que tratam um pouco mais sobre o assunto. Um dos materiais já utilizados pela referida professora é o livro *Tudo bem ser diferente*, do autor Todd Parr, que fala sobre famílias que têm dois pais, família que tem duas mães e outros aspectos. Para Marta, uma professora que defende a diversidade não enfrenta dificuldades para trabalhar literatura que aborde a questão do gênero especificamente, pois é como qualquer outra literatura. Ela acredita que alguma resistência pode surgir por parte das famílias, mas com isso ela lidaria naturalmente, explicando sobre as histórias e os motivos de suas escolhas, por acreditar que, ao propor um trabalho, é preciso ter segurança sobre ele e saber defendê-lo.

Segundo a participante, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola onde atua não tem uma pauta específica que aborde a questão do gênero e da sexualidade. Nesse documento, há apenas algo sobre a diversidade, mas que precisa ser mais bem pontuado. Para Marta, o papel da professora da Educação Infantil é proporcionar experiências para que as crianças façam suas descobertas. É apresentar às crianças outras realidades diferentes daquelas já conhecidas em seu meio familiar e ampliar seu conhecimento de mundo. Há também o papel de colaborar com a educação e a formação das crianças, apresentando valores e ensinando o

respeito à diversidade. A professora de Educação Infantil é também, para Marta, aquela que dá carinho e cuida das crianças enquanto estão no ambiente escolar.

A respondente acredita que o motivo pelo qual poucas professoras aceitaram participar desta pesquisa é devido ao fato de a temática ainda ser um tabu na educação, principalmente para as professoras de Educação Infantil. Para muitas delas, parece precoce falar sobre relações de gênero e sexualidade quando o assunto são os primeiros anos de escolarização das crianças. Ela também acredita que nem todas as professoras conseguem falar sobre o assunto com naturalidade, até mesmo porque suas formações, crenças e valores impedem o aprofundamento das discussões.

Poucos meses depois de participar da entrevista, a professora Marta se afastou de suas atividades, para tratamento de saúde. Quando questionada se ela se considera uma pessoa feliz, ela relatou fazer terapia para tratar a depressão. Ela perdeu a mãe há um tempo, mas nos últimos meses a depressão piorou. Ela acredita que o estresse e a ansiedade gerada pela profissão acabam contribuindo para a piora do quadro.

Figura 3 - Capa e contracapa do caderno de atividades dos alunos, confeccionado pela professora



Fonte: arquivos da pesquisa.

Os relatos de Marta evidenciaram sua consciência sobre a importância da quebra de paradigmas nas propostas realizadas na Educação Infantil e nos fazem refletir sobre a relevância de trabalhar as diversas profissões sem associá-las ao gênero e sobre a

desconstrução da ideia de que existam brinquedos, cores, ou atividades específicas para meninas e para meninos.

6.2 Hortênsia: “deixe o menino amamentar o bebê!”

Hortênsia se sente uma pessoa feliz, pois, para ela, a felicidade são pequenos momentos. Ela não é feliz o tempo todo. Ela busca paz e pequenas realizações que a tornam feliz. Tem dois irmãos e é a filha caçula. Tiveram uma infância feliz, as condições financeiras na época foram apertadas, mas não passaram fome. Comiam carne uma vez por semana e o leite era só para ela, que era bebê, enquanto os irmãos ainda eram crianças, com uma diferença de cinco anos de idade entre eles. Seus pais se separaram quando ela já era adulta, mas ela tem uma boa convivência com eles.

Hortênsia se tornou professora, inicialmente, por acreditar que tinha vocação. Com base nas formações e direcionamentos que recebeu ao longo da vida, passou a ter interesse em conhecer mais a área em que atua. Ela é coordenadora na rede de Contagem em um turno, onde atende crianças de dois a cinco anos, e é professora na rede de Belo Horizonte, onde atua em turmas com crianças de seis a oito anos; atualmente está com uma turma de seis anos. Hoje, Hortênsia percebe que ser professora vai além da vocação. Para ela, o interesse pelo estudo, a busca por conhecimento e aprimoramento a fazem querer saber cada vez mais sobre sua área de atuação.

A referida professora está na Educação desde 1996 e contou que já passou por situações em que se encontrou *em saias justas*, no que se refere às questões de afetividade, gênero e sexualidade das crianças. Situações sérias, em que algumas vezes ficou sem saber o que fazer, e outras cômicas. Hortênsia relatou que teve uma criança que gostava de brincar com bonecas e panelinhas. Por se tratar de um menino, a família não queria que ele brincasse com os brinquedos e então enviou um bilhete “proibindo” a criança brincar na escola. Para a participante, essa foi a situação mais delicada que ela enfrentou, porque, para ela, a família pode proibir a criança de brincar em casa, mas na escola a criança vai brincar daquilo e com aquilo que quiser. Então, o fato de ter que chamar essa família para conversar — e explicar que, dentro do espaço público, os espaços, os interesses, as vontades que a criança tem são respeitados e que a escola não atua nas questões de gênero nessa idade — foi uma situação que a colocou *em saias justas*. Ela conta que teve que lidar com a chateação e o incômodo da família ao explicar que, na escola, o menino brincava com bonecas, panelinhas e também com outros brinquedos. A família, ao manifestar interesse em permanecer na escola para

acompanhar a criança, recebeu a negativa de Hortênsia, que entendeu que a situação limitaria os espaços da criança. A participante agiu dessa maneira porque, para ela, a criança pode e tem o direito de brincar com o que quiser e da forma como achar mais adequada. Hoje em dia, ela percebe que muitos meninos pegam as panelinhas para brincar de outra coisa, de forma não convencional, utilizando como forminhas para modelar as massinhas, por exemplo. E que há meninos que pegam as panelinhas para fazer comidinha e, para ela, está tudo bem também.

Logo que retornou do período da pandemia, Hortênsia conta que trabalhou com “bolhas” de quatro crianças e, nessa época, ficou muito evidente perceber que um menino só queria brincar com um ursinho específico. Todos os dias, quando alguém pegava esse ursinho, ele sentia ciúmes. Ele fazia o ursinho de bebê e inclusive brincava de amamentar esse ursinho. Para Hortênsia, essa criança pode brincar do que quiser e, se quiser brincar de “amamentar bebê”, ela vai lhe permitir isso, pois considera que esteja vivendo e usufruindo de uma fantasia, que é o direito de brincar.

A respeito de discussões, formais ou informais, sobre inclusão de projetos que envolvam a temática gênero e sexualidade na Educação Infantil, Hortênsia disse que vê uma necessidade da inclusão desse tema no PPP do CEMEI onde atua, assim como os outros temas, como a inclusão da criança com deficiência e as questões étnico-raciais, que já constam do Projeto. Ela relatou que o assunto sobre gênero e sexualidade aparece como uma temática em todo fim de ano nas avaliações, mas ainda não se tornou uma prática. Uma exemplificação de situação ocorrida na escola foi com relação a um menino de seis anos que demonstrou estar se despertando para a sexualidade com questões bem formais, que não são próprias da infância. Esse menino, quando achava uma menina bonita, chamava-a de gostosa e passava a mão na bunda dela. Portanto, quando Hortênsia percebe essas situações, ela vê a necessidade de trabalhar a temática, conversar com as crianças, levar algum documento ou alguma parte de revista, como as revistas de Maurício de Souza, para abordar alguns aspectos atinentes. Nessas situações, ela desenvolve o trabalho de forma específica somente com a turma que apresenta tal demanda, e não com todas as turmas. Naquela ocasião, a professora levou o assunto para dentro das rodas de conversa, levou filmes e desenhos que tratam da relação entre idade e suas atitudes próprias. Foi necessário chamar a família para conversar e pedir para que observasse as possíveis situações que a criança estivesse vivenciando e quais os meios em que ela estava inserida, pois a criança estava reproduzindo na escola uma abordagem que não era própria da infância.

Para Hortênsia, a maior dificuldade que as professoras enfrentam para tratar desse assunto na E.I. é a falta de informação, pois além de terem uma materialidade para trabalhar, é

necessário saberem como conduzi-la. Para isso, é preciso ter formações nessa área. Como coordenadora, ela participa de reuniões mensais na SEDUC e essa temática sempre entra na pauta. Durante o ano, ela perpassa por todas as pautas que conduzem a temática transversal, que seriam a inclusão da criança com deficiência, as questões étnico-raciais e a sexualidade, mas considera que há pouco conteúdo a respeito da prática da professora em torno disso. Hortênsia acredita que há informações pelas quais as próprias professoras teriam que procurar, por exemplo, por meio da realização de uma especialização ou de um mestrado. A participante afirmou que, dentro da escola, não há professoras com formação nessa temática, mas há algumas com especialização em educação étnico-racial, ludicidade, alfabetização, coordenação etc. Ela ressaltou o fato de não haver na escola profissionais especializados em assuntos relacionados à sexualidade e afetividade, muito menos ao gênero, pois as professoras da E.I. atuam apenas na questão da afetividade e sexualidade.

Quando Hortênsia respondeu, no início da entrevista, que ser professora é ir além da vocação, foi por acreditar que, com a formação e os estudos que ela tem, bem como com as práticas que desenvolve dentro da escola, ela se considera uma influenciadora. Ela forma opiniões e esse é o motivo pelo qual ela está na área da Educação. Como coordenadora, ela forma as professoras, forma as crianças e forma as famílias. Enquanto professora, ela forma as crianças, as colegas de trabalho e as famílias também. Com isso, ao longo dos anos, ela percebe que tem famílias parceiras, pois de forma geral a maioria é assim e apenas uma minoria vai para a escola para reclamar, para xingar e para destratar a professora. Ela percebe que cinquenta por cento das famílias são atuantes e ela gostaria que a outra metade também o fosse, pois, para ela, os profissionais da educação formam essas famílias o tempo todo. Por isso, Hortênsia sente que tem muito mais coisas para informar e formar, pois sabe que pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva em relação às diversidades existentes.

A participante acredita que as questões de gênero atravessam o cotidiano da E.I por demandas trazidas pelas próprias crianças, pelas professoras e também pelas famílias. Mas, para ela, a criança traz aquilo que vivencia. A criança pode ter preconceitos, pois eles podem ter sido vivenciados dentro dos espaços sociais que ela vive, seja a família, a igreja, ou outro lugar. Hortênsia percebe que as crianças que mais convivem no espaço da igreja são as que mais têm preconceitos. Mesmo sendo católica e praticante, ela diz que entende que tanto a igreja católica quanto a evangélica formam preconceitos na cabeça das crianças e com isso algumas crianças levam para a escola atitudes nesse sentido. Entretanto ela percebe que as crianças são mais maleáveis, por serem crianças e não estarem com a sua formação plena, e

que é possível ajustar algumas condutas, pois elas conseguem pedir desculpas e dizer que “fizeram sem querer”. Na visão de Hortênsia, as crianças ainda não conseguem perceber o preconceito e, então, carregam consigo algumas concepções que estão arraigadas, principalmente, nas igrejas.

O preconceito existente por parte das professoras e das famílias revela-se um grande dificultador do trabalho sobre a temática no ambiente escolar. No que se refere às professoras, algumas situações que poderiam ser resolvidas de forma simples são dificultadas, tanto com relação à criança que vivencia uma prática discriminatória quanto em relação à que pratica a ação e às outras em geral. Já no que toca às famílias, os preconceitos surgem o tempo todo, na forma de reclamações, proibições de brincadeiras, interesse em limitar os espaços escolares, entre outras.

Diante disso, Hortênsia acredita que os profissionais da educação são formadores, porque quando ela trata dessas questões em uma reunião de pais, ou numa reunião individualizada, e tenta auxiliar as famílias, ela consegue permear a situação. Algumas famílias são maleáveis, mas, normalmente, as que são mais atuantes dentro das igrejas, ou por serem pastores, ou alguns servos, são menos flexíveis.

No que diz respeito às literaturas, Hortênsia relatou que já apresentou literaturas que abordam questões de gênero e diversidade sexual para as crianças e citou um livro que trata da prevenção de abusos. Ela se recordou que a última vez que precisou fazer uma denúncia por abuso foi no ano de dois mil e dezenove, tendo sido um abuso efetivo, embora isso aconteça uma vez ou outra. O livro em questão aborda as partes do corpo que podem ser tocadas e as que não podem. Hortênsia percebe que essa parte da literatura que trata da sexualidade infantil é muito escassa, pelo fato de estar começando a ter uma divulgação maior atualmente, mas que ainda há uma restrição muito grande. A referida professora acredita que, por muito tempo, dentro do campo da Educação, não se podia falar de sexualidade com as crianças. Então foi preciso se formar e estudar para entender que, quando se fala de sexualidade está se falando de afetividade e, por isso, ela não trabalha tanto a questão do gênero, mas a da afetividade e da sexualidade. A participante trabalhou o livro *Coisa de Menina*, da autora e ilustradora Pri Ferrari, que aborda sobre as meninas que gostam de diversas profissões que, normalmente, são ocupadas por homens e, no final, diz que coisa de menina é tudo aquilo que ela quiser.

Para Hortênsia, é importante apresentar e trabalhar uma literatura que aborde a homoafetividade, pois trata-se de uma maneira de naturalizar e mostrar que essa situação é comum. Ela afirmou que, hoje em dia, ela apresentaria alguma literatura dessa temática para

as suas turmas de seis e de cinco anos, mas, já para as de dois e três anos, não sabe dizer se as crianças têm essa concepção e, por isso, deixaria os livros à disposição das crianças, para elas ficarem à vontade para usá-los com a professora. Ou seja, como estratégia para introduzir a temática com as crianças mais novas, a ideia seria deixar os livros serem manuseados pelas crianças e, a depender do interesse delas pela capa e pelas imagens, ela contaria a história. Com as crianças de quatro a seis anos, ela já levaria o livro com uma proposta de trabalho, no entanto, ainda não tem acesso a nenhum livro com essa temática.

Ela já teve acesso a livros que abordam os diferentes tipos de família, com dois homens, com duas mulheres, mas ainda assim, não é uma situação muito explícita. Quando ela está contando a história, por exemplo, algumas crianças acham que duas mulheres são avó e mãe, pois ainda não entendem a representação de um casal homoafetivo (duas mães). Nesses casos, Hortênsia não pretende desconstruir a imagem que as crianças têm a partir da leitura dos livros, mas as questiona: *ah, será que esse rosto se parece com o rosto de uma avó? Olha para ela.* Mas Hortênsia nunca leva algo pronto, apenas questiona e levanta algumas hipóteses juntamente com as crianças, até mesmo porque na escola tem crianças cujas famílias são formadas por duas mães, e uma dessas crianças diz que uma é a mãe e a outra é a tia. Então a professora questiona: *como a família vive? Quantos quartos têm na casa? Quem dorme com quem? Sua tia é irmã da sua mãe?* Ela o faz justamente com a intenção de trazer essas questões à tona e quebrar com concepções pré-formadas. Quando a criança responde que na casa tem dois quartos, mas dorme junto com a mãe e com a tia, Hortênsia entende que, apesar de não estar dito para a criança, que ainda é muito novinha, daqui a pouco ela vai entender que a tia é parte do casal. Por isso essa participante acredita ser importante levar para o ambiente escolar literaturas que tratam dos diferentes tipos de família, levantando questionamentos e organizando rodas de conversa com as crianças, pois esse assunto ainda é muito velado na sociedade e na escola, por exemplo, não tem nenhuma família homoafetiva formada por dois homens. Embora nas escolas tenham livros sobre a diversidade de famílias e sobre o abuso infantil, ela nunca recebeu uma indicação literária que aborde a homoafetividade.

Em sua família, Hortênsia tem primos que são homoafetivos, embora não tenha convivência com eles, por causa da distância. No entanto, ela tem uma boa relação com as amigas homoafetivas com quem ela trabalha.

Embora esse assunto seja sempre pautado no final do ano como uma questão que as professoras precisam se informar, estudar, conhecer, utilizar mais livros, Hortênsia considera que um grande entrave seja o calendário escolar, que não favorece um tempo para essas

formações. Em Contagem, os dias escolares são poucos e todos eles já vêm com atividades pré-determinadas.

A participante finalizou sua entrevista tecendo algumas considerações sobre as boas abordagens discutidas: afetividade, sexualidade, preconceitos, casais homoafetivos, abusos sexuais, sendo todas elas carentes e necessárias da atuação da escola, que deve estar sempre atenta aos pequenos sinais que são apresentados, sobre a importância, por exemplo, de levar as crianças a se conscientizarem sobre o autocuidado, sobre onde podem ou não permitir ser tocadas.

Com isso, Hortênsia relembrou e contou um caso que ocorreu em dois mil e dezenove, sobre a criança que falava sempre: *meu tio gosta de me dar biscoito!* E as professoras achavam aquilo natural. A criança dizia: *meu tio quer que eu pegue o biscoito dele! Meu tio quer que eu molhe o biscoito dele!* E em momento algum ela viu ali um indício, até que uma das professoras que compunha o trio de trabalho perguntou para a criança qual era o biscoito do tio e a criança respondeu que ficava dentro da calça. Então as professoras se deram conta de que, o tempo todo, a criança estava falando de abuso sexual e elas não estavam percebendo. Então a família foi chamada, o caso foi encaminhado ao Conselho Tutelar e o tio foi indiciado pelo crime. Na época, a mãe ficou horrorizada, porque também não havia percebido. Por isso, Hortênsia frisou a importância de estar sempre atenta aos pequenos sinais, pois até as professoras demoraram a entender o que a criança estava, há mais de um mês, querendo dizer.

A respondente aceitou o convite para participar da entrevista para contribuir com a Educação e sempre participa quando pode, pois entende que, enquanto ajuda, ela também é ajudada. Ela acredita que o fato de algumas pessoas não terem participado pode ter sido por preconceito ou receio, pois o assunto é um campo ainda pouco abordado dentro da Educação Infantil. Para Hortênsia, estar à disposição para falar é se colocar também em reflexão sobre as próprias ações e admitir que sempre precisamos rever alguns conceitos.

Os relatos dessa participante, o seu olhar atento para com as crianças e a sua abertura para lidar com questões até então sensíveis na sociedade foram fundamentais para esta pesquisa, tendo em vista que trouxeram à tona informações relevantes que ilustram a necessidade de implementar e fortalecer discussões sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil.

6.3 Rosa: a transgeneridade infantil¹⁷ e a bissexualidade da colega de trabalho

Rosa é uma mulher aparentemente reservada. Mostrou-se disposta a participar da entrevista, no entanto, parece-nos que respondeu às perguntas de forma ponderada, falando pouco de si e demonstrando preocupar-se com as palavras que iria utilizar. Respondeu com frases curtas e objetivas, dando pouca margem para ampliar o diálogo.

Interessou-se em participar da entrevista pelo tema e acredita que o motivo para muitas pessoas não terem aceitado o convite para participação foi devido a preconceito. Para Rosa, o papel da professora da Educação Infantil é essencial na vida das crianças, pois é na E.I. que se constroem as primeiras vivências escolares e o despertar do gosto pelo aprendizado.

A participante contou que tem três irmãos e teve uma infância feliz até o momento da separação dos pais, pois depois a sua vida se tornou conturbada, mas Rosa preferiu não estender sobre esse assunto.

Ela veio de uma família com muitas professoras, entre tias e primas. A inspiração para ela se tornar professora veio da tia, de quem mais gosta, irmã caçula de sua mãe, hoje aposentada como professora. Então quando ela passava as férias na casa da tia e a via corrigir trabalhos, montar matriz com gravuras, Rosa a ajudava e já pensava que era isso o que queria ser. Havia uma época, antes das férias, em que as crianças faziam reforço escolar, então a tia a levava junto, e Rosa falava que era aquilo que ela gostava e achava interessante. Então, a partir daí, foi um passo para fazer o magistério, o curso de Pedagogia e três pós-graduações.

Ela se formou em 1997. Desde então trabalhou como contratada em escolas particulares, até ser efetivada na prefeitura de Contagem. Após ser efetivada, Rosa deu aula para o Ensino Fundamental I, para turmas de terceiro, quarto e quinto anos. Em 2016, conseguiu uma permuta com uma amiga e foi trabalhar no CEMEI, onde ela teve a primeira experiência com a Educação Infantil. No CEMEI, ela vivenciou uma situação relacionada às questões de gênero e sexualidade: uma criança, cujo nome Rosa preferiu não citar, dizia que não era um menino, mas uma menina. Então a participante fazia alguns questionamentos a essa criança e a pedia para explicar a situação. A referida professora nunca cerceou a criança de brincar de boneca, vestir fantasias de noiva e calçar sapatos de salto, como fazia na brinquedoteca do CEMEI. Rosa sempre aceitou com naturalidade essas atitudes da criança e

¹⁷ Sarlet e Reis (2018), destacam que só há a transgeneridade quando existe a descoberta dos órgãos genitais e, a partir deles, a não adequação com o gênero imposto. Nesse caso, para que a criança seja considerada transgênera, é necessário que ela se descubra dentro do processo corpo-gênero. Enquanto isso não ocorre em seu mundo, pode-se dizer que as atitudes e brincadeiras escolhidas por ela têm a ver com papéis de gênero.

explicava para as outras que as brincadeiras eram fruto da imaginação e que cada criança podia se vestir e brincar da mesma forma.

Outra situação relatada sobre o menino foi o fato de ele comentar que, quando crescesse, gostaria de ter um “cabelão” igual ao dela. Ao achar legal o desejo da criança e perguntar sobre o que sua mãe pensava, o menino respondeu que o pai o batia. Era comum essa atitude do pai sempre que o menino usava o batom e as pulseiras da irmã. Rosa sempre o questionava sobre o fato de ele dizer ser menina, até que um dia ele respondeu que certa vez sonhou com Deus, para Quem dizia: *“Olha, você me colocou no corpo errado, eu não sou menino!”*. Nessa época, Rosa chamou a família, e a mãe ficou muito nervosa. Ela achava que a situação fosse natural, mas a pedagoga não aceitava e dizia: *“Não deixa! Não deixa! Quando ele se vestir assim, você arranca dele a roupa!”* Segundo ela, essa situação foi muito conflituosa, por não concordar que deveria arrancar a roupa da criança. Por também ser mãe, Rosa percebia o dilema da mãe da criança, que não sabia como agir mediante ao fato de o pai bater na criança. A mãe não sabia se deveria ficar a favor do marido e contra o filho ou vice-versa. A situação se agrava ainda mais, pois a pedagoga dizia que “aquilo não era de Deus”, que era “coisa do demônio” e que a mãe deveria levar o menino para a igreja. Durante o ano em que Rosa deu aula para o menino, que tinha cinco anos na época, ela nunca o tratava de forma diferente e sempre incentivava as crianças a aceitá-lo daquela forma. Ela dizia que da mesma forma que algumas crianças gostam de brincar de super-herói, ele também poderia se fantasiar como quisesse.

Certa feita, esse menino chegou triste perto da professora Rosa e disse que os colegas da van escolar chamaram-no de “viadinho”. A professora conversou com o menino e pediu para ele não se chatear, dando-lhe liberdade de procurá-la sempre que quisesse.

Em 2018, Rosa vivenciou outra situação envolvendo, dessa vez, uma menina. Era o mesmo relato, pois a menina dizia ser um menino e que, inclusive, já tinha até um nome na cabeça de como seria chamado quando crescesse. A participante preferiu não dizer esse nome, pois é o correspondente masculino do nome da criança.

No caso do primeiro relato, Rosa manteve contato com a mãe da criança, inclusive por esse fato, mesmo após ter saído do CEMEI, em 2019, quando ficou excedente. Ela contou que, um tempo depois, quando o menino já estava grande, a mãe lhe disse: *“Olha, não tem jeito, ele é homossexual mesmo!”*.

Quando questionada se há discussões sobre essa temática no CEMEI onde atua, Rosa afirmou que não, e acrescentou que é porque não apareceu nenhum caso, então esse assunto não é muito falado na Educação Infantil. Ela atua em um CEMEI que é polo de uma escola

que atende crianças maiores, local onde ela percebe que essa temática é abordada e debatida entre profissionais da Educação.

Ao ser indagada sobre o seu entendimento a respeito de identidade de gênero, a princípio ela começou dizendo que seria uma escolha, mas logo em seguida se corrigiu, afirmando que é a maneira como a pessoa se vê, como a pessoa se interpreta, como homem ou como mulher, indiferentemente da forma biológica com que ela veio, com o corpo físico, na verdade.

Ao falar sobre as dificuldades que as professoras enfrentam ao abordar essa temática na E.I., Rosa apontou que é com relação à maturidade das crianças. Pelos seus dois relatos, as crianças entendem a situação de uma forma “imaginativa” e não como nós, adultos, ou até mesmo os adolescentes. Outra dificuldade apontada é quanto ao posicionamento das famílias, principalmente as de formação religiosa. Muitas vezes, ela pretende ajudar a criança que está vivenciando determinada experiência, mas a família não aceita. Para ela, a família pensa que as professoras estão ensinando “coisas erradas” às crianças. Sem querer questionar nenhuma religião, Rosa citou o fato de que noventa por cento das famílias no CEMEI são evangélicas e contra qualquer tipo de trabalho a respeito do tema, até mesmo a respeito de folclore, por acreditarem que isso vai mudar o gênero da criança.

De acordo com Rosa, na Educação Infantil se trabalha muito sobre os direitos humanos de forma com que as crianças entendam. Ela utiliza muitos livros que tratam sobre as diferenças físicas, religiosas e sobre a tolerância. Ela gosta de ensinar sobre a diversidade de pessoas, de famílias e de religiões no mundo, além de abordar sobre escolhas, como não existir cor só de menina ou de menino ou brincadeira para cada um, exclusivamente. Para ela, a infância é a base dos aprendizados e, então, inicia esses trabalhos aos pouquinhos, sem querer invadir a privacidade e a opção religiosa das famílias, de forma que as crianças comecem a entender.

Sobre alguma literatura que aborda a questão da homoafetividade para as crianças, Rosa relatou que é uma leitora voraz e gosta de comprar livros com temáticas interessantes tanto para ela quanto para as crianças. Ela relatou o fato de a mãe de uma criança ter sido casada com um homem e morar atualmente com uma mulher. Diante dessa situação, quando a mãe e sua companheira a buscavam na escola, as coleguinhas faziam comentários maldosos, como o de que ela tem duas mães ou que a mãe dela era “sapatona”. Naquela ocasião, Rosa trabalhou o livro da família, *Tudo bem ser diferente*, do autor Todd Parr, que mostra que uma criança pode ter duas mães ou dois pais. Ela contou que tentou fazer da melhor forma para as crianças entenderem que famílias são diferentes. Da mesma maneira, Rosa agiu quando uma

de suas estudantes descobriu que era adotada, então levou uma literatura que abordava sobre o assunto.

Ela afirmou, ainda, que na escola não tem nenhuma literatura que aborde especificamente sobre a diversidade sexual, comentou que achou muito interessante o livro do “Príncipe vestido de menina” (*Princesa Kevin*), apresentado no questionário desta pesquisa, e que seria super divertido trabalhá-lo na escola. A partir desse comentário e ao ser perguntada sobre uma possível apresentação do livro ao CEMEI onde atua, ela afirmou que a equipe do turno da manhã é muito “aberta” e aceitaria com tranquilidade a proposta, mesmo porque entre as professoras da Educação Infantil há uma bissexual. Para Rosa, então, é certo mostrar para as crianças a diversidade e que a maldade está nas famílias. Já em relação ao turno da tarde, pelo fato de não ter contato com as professoras, ela não soube dizer como a equipe receberia esse tipo de literatura.

No que se refere à colega bissexual, Rosa afirmou que ambas têm uma relação de trabalho boa, normal, assim como com qualquer outra amiga. Essa própria colega, com quem trabalha há três anos e considera uma pessoa totalmente do bem, foi quem contou sobre sua orientação sexual, fato com que Rosa não se incomoda. Ela relatou que percebeu que a colega tinha uma tatuagem com o nome de um rapaz, no entanto, a colega tem uma namorada, e Rosa nunca a questionou sobre isso. Em determinada ocasião, a colega contou que foi casada com um homem (cujo nome é tatuado no corpo) e o relacionamento não deu certo e, então, percebeu que gostava de se relacionar com mulheres. Atualmente a colega mora com a namorada e, no ambiente de trabalho, ela conversa naturalmente sobre fatos cotidianos, como por exemplo “*minha namorada comprou um presente para mim*”, assuntos que, segundo Rosa, as pessoas conversam normalmente com qualquer amigo. No entanto, ela já percebeu comentários de outras colegas de trabalho, pertencentes a igrejas evangélicas, afirmando que “*ela não é bissexual nada*” e que ela só está se relacionando com mulher porque se desiluiu com um homem, ou comentário do tipo “*essa coisa de ‘cortar para os dois lados’ é safadeza*”. Para Rosa, esses comentários não são feitos abertamente na presença da colega e que certa vez chegou a chamar a atenção das pessoas, pois considera que esse tipo de fala não é o tratamento que se deve dar a uma pessoa, pois cada uma tem seu direito de ter sua própria orientação sexual. Ao falar sobre a colega bissexual, Rosa fez o seguinte comentário:

Eu não tenho nada contra a orientação sexual dela. Ela é uma pessoa muito bacana, ela não demonstra, sabe, nada assim, que possa assim, primeiramente olhando, falar assim: ah ela isso, ela é aquilo! É uma pessoa totalmente do bem. Mas, eu percebo nos cochichos e falatórios de bochichos escondidinhos, as pessoas têm um pouco de preconceito em relação a isso, principalmente pelo fato dela ser “bi”. Eu acho que

essas pessoas acham ainda mais estranho do que se ela fosse só homossexual (Professora Rosa).

No Projeto Político Pedagógico do CEMEI onde trabalha, não há nenhuma pauta para a Educação Infantil relacionada às questões de gênero e sexualidade, apenas para o Fundamental II e o terceiro ciclo.

Para Rosa, o casamento entre pessoas do mesmo sexo é visto como normal, ela acha que o mais importante é a família, não importa como ela é formada.

Por compreender a Educação Infantil como a base para as crianças começarem a aprender e se formarem como futuros cidadãos, Rosa acredita que deveriam ter formações que ajudassem a trabalhar essa temática na Educação Infantil, além de reuniões com as famílias. Para ela, de nada adianta a professora ter o conhecimento teórico, mas não conseguir colocá-lo em prática pelo fato de as famílias dos alunos não aceitarem e afirmarem, com base em suas religiões, que “homossexualismo”¹⁸ e LGBTQIAPN+ não são normais. Diante disso, Rosa faz o seguinte questionamento: por que não são normais? No CEMEI, ela vivencia muito o julgamento de que isso é errado e nota que as crianças não têm apoio. De acordo com a percepção dela, a comunidade entende que a família certa é aquela que tem o pai, a mãe e os filhos, e concluiu a entrevista fazendo a seguinte reflexão: “o marido pode estar fazendo “n” coisas, batendo na esposa, pode estar havendo abusos sexuais dentro da própria família, que tá tudo bem, o que não pode é ser dois papais e duas mães?”.

A forma de entender e mostrar o mundo e as pessoas, bem como a forma com que Rosa lida com as situações no dia a dia na Educação Infantil são importantes para abrir uma reflexão sobre o respeito às diferenças e às liberdades de escolha, atitudes e pensamentos. Diante disso, a participação de Rosa nesta pesquisa fortalece as nossas discussões sobre a temática de gênero e sexualidade.

6.4 Mariza: CEMEI é o lugar de a criança ser feliz!

Mariza é uma mulher entusiasmada, alegre, comunicativa e participou da entrevista bastante animada, sempre com um sorriso no rosto e disposta a contribuir da melhor forma.

¹⁸ Foi citado o termo homossexualismo conforme a fala da professora. O sufixo “ismo” conota doença, distúrbio, anormalidade, e também é usado para ideologia, filosofia e afins. A Organização Mundial de Saúde (OMS), em 1990, entende que a homossexualidade não configura doença e demarca um marco emblemático para a comunidade LGBTQIAPN+. Em março de 1999, o Conselho Federal de Psicologia preceituou, por meio da Resolução nº 001/99, que a Homossexualidade não constitui doença ou distúrbio. Por isso, homossexualidade é o termo correto a ser usado ao se referir a uma pessoa que é homossexual, indicando “modo de ser”.

Ela se considera uma pessoa muito abençoada e feliz, não teve uma infância fácil e tentou resumir sua trajetória de vida abrindo seu coração ao participar da entrevista. Mariza se emocionou ao contar que, aos 33 anos, teve a perda de um filho na semana de nascer, vítima de uma agressão do próprio esposo.

Sua história começou numa infância complicada. Ela foi a caçula de 10 filhos, atualmente são apenas ela e mais seis irmãos vivos. O pai, enquanto morava no interior, era carvoeiro. Quando mudou-se para Contagem, o pai se dedicou a fazer caixão, pois também era marceneiro, e fez os primeiros caixões para enterrar o povo de Contagem. Em seguida, tornou-se porteiro na empresa *Mannesmann*, atual *Vallourec*. Era muito sacrifício vivido pela família, o pai ganhava pouco e tinha muitos filhos, com isso os irmãos tiveram que trabalhar, pois não podiam se dar ao luxo de estudar. A escola era o último plano. À medida que o tempo foi passando, os irmãos foram se casando, indo embora de casa, seguindo a vida, e ela, como caçula, ficou em casa sozinha com os pais. O pai logo se aposentou e não tinha um bom salário, mas ganhava a vida com muito suor. Para complementar a renda, o pai virou relojoeiro, mas ainda assim era tudo muito sofrido.

Os pais de Mariza eram evangélicos, ambos pentecostais, e o pai ficava encantado pela paixão que a filha tinha pela escola. Mariza via a escola como um lugar onde ela podia ser ela mesma, pois foi criada dentro dos dogmas religiosos, como a exigência de usar vestido, saia comprida, e não poder participar de festa junina e de outros eventos. Então, na escola, ela podia ser ela mesma sem qualquer influência de religião. Ela sentia que podia ser a própria Mariza, podia ler um gibi, porque em casa o pai não permitia. Segundo ela, foi uma infância muito sofrida.

A participante trabalhava como doméstica na casa de uma ex-diretora e, aos sábados, fazia faxina em uma loja de eletrônicos. Na época de sua formatura da oitava série, foi ela mesma quem arrumou a roupa e os sapatos para o evento. O seu pai vibrava de alegria com o ânimo que tinha de estudar e de gostar da escola. No dia da formatura, ela estava muito feliz, mas ocorreu uma frustração muito grande, pois um companheiro muito querido, quem havia ajudado a preparar a festa, faleceu.

Após essa tragédia, uma escola do município de Contagem recebeu o nome desse companheiro, em sua homenagem: Escola Municipal Leonardo Sadra. Leonardo Sadra, portanto, faleceu no dia da formatura da oitava série de Mariza, em 22 de dezembro de 1986, e, no dia 30 de maio de 1987, faleceu o pai da participante.

Após a perda do pai, as dificuldades da família aumentaram, pois o curso de segundo grau era particular. Embora o pai ganhasse pouco e Mariza complementasse a renda, ainda era

possível estudar. Após a morte do pai, ela teve que abandonar os estudos e optar por trabalhar, pois a mãe só iniciou o recebimento da pensão sete meses depois do falecimento do marido. Mariza foi trabalhar em outra casa, para onde andava muito a pé para chegar, pois mesmo recebendo auxílio transporte, precisava economizar para pagar as contas de água e luz. Os remédios de pressão e diabetes que sua mãe usava eram indispensáveis e também pagos com a economia do transporte, pois à época não havia farmácia popular. Portanto, o fato de Mariza ter tido que parar de estudar foi outra grande frustração de sua vida.

Um ano após a morte do pai, considerando que a mãe já estava recebendo pensão, Mariza decidiu trabalhar para pagar os seus estudos. Logo em seguida, houve uma proposta do governo para transferir a Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC) para o município. Como proposta de campanha, quem passasse na prova poderia cursar gratuitamente o segundo grau e, conforme a classificação, poderia escolher a escola que melhor atendesse aos interesses. Estudar longe de casa estaria fora de cogitação, pois de nada adiantaria poder estudar gratuitamente e não ter condições de pagar a passagem. Mariza agradece a Deus pelo fato de que a FUNEC SEDE, atual escola Leonardo Sadra, era perto de sua casa.

Foi então nessa época que começou a luta para cursar o segundo grau. Durante o dia, ela trabalhava e, à noite, ia do serviço direto para a escola; da escola ia para a casa, tomava banho, jantava, preparava a marmita para no outro dia começar tudo de novo. Mesmo com tanta luta, Mariza se maravilhava e amava estar na escola. Assim foram durante os três anos de muita luta para cursar o magistério, do qual ela fala, com muito orgulho, que teve muita honra de cursar, pois era muito bom. Quando estava no terceiro ano do curso, a participante perdeu o emprego, mas recebeu muita ajuda da diretora da escola, que via a sua luta para conseguir estudar. Essa diretora deu a ela a beca para se formar, em 1994, com muita alegria. Até hoje, Mariza considera que se formar no segundo grau foi uma das suas maiores conquistas, porque “só ela e Deus” sabem o que ela passou.

A participante não conseguiu trabalhar nas escolas de Contagem assim que se formou, pois, segundo ela, precisaria de um “padrinho”, um político que a indicasse, mas não concordava com o fato de ter que pedir a um vereador, por exemplo, para colocá-la dentro de uma escola. Mariza afirmou, entre risos, que hoje já era para estar aposentada, mas mesmo assim sente-se grata por estar no patamar em que está.

Durante certa época, ela teve que percorrer por outros caminhos, que não eram na área da Educação: trabalhou na área da saúde e no comércio, até que um dia encontrou com uma amiga, com quem tinha cursado o magistério, que afirmou não admitir vê-la trabalhando naquele lugar, pois o seu lugar era na escola. A opinião da amiga ficou insistentemente em

seus pensamentos, até que Mariza decidiu fazer o curso de Pedagogia. Com muito orgulho e com muita luta de novo, ela se formou em 2010, quando já era mãe de uma menina linda. Disse que entrou para a Educação por meio de um concurso público (Processo Seletivo Simplificado - PSS) e não de apadrinhamento político, fato que para ela é motivo de muito orgulho. Depois desse concurso, houve outro, para o qual ela precisava passar: o cargo de Agente de Educação Infantil, o que a permitiu estar, atualmente, atuando como diretora de uma instituição de Ensino do Município de Contagem, de onde tem muito orgulho de fazer parte. Diante desses fatos, pela luta e por ter chegado até onde chegou, Mariza se sente uma pessoa realizada, mas ainda tem o sonho de cursar História.

No que se refere à Educação Infantil, ela tem a opinião de que a professora é tudo na vida de uma criança, é fundamental. Como ela costuma dizer, a pessoa pode fazer quantos cursos superiores quiser, mas jamais poderá voltar a estudar em um CEMEI. Para Mariza, a E.I. é primordial, sendo a fase mais importante na vida de uma criança. O papel da E.I. é o de despertar e instigar as crianças ao conhecimento. Ela sempre gostou de trabalhar muito com o teatro, com a dança, a música, mas atualmente sente que esse tipo de trabalho está faltando nos CEMEIs. Ela tem um lema que sempre utiliza nas reuniões com as professoras em uma comunidade onde trabalha: “Olha, aqui é o lugar de criança ser feliz! Porque lá fora elas podem ter tudo, mas aqui é o lugar dessas crianças serem felizes e o papel de todas nós é proporcionar a felicidade para elas”. Mariza relatou sempre receber crianças que passam por diversas situações negativas, como violações de direitos, por isso ela considera que as crianças são sua prioridade e a escola é o lugar onde elas podem ser felizes e, de fato, crianças.

Quando questionada sobre o motivo de ter se tornado professora da Educação Infantil, Mariza contou que, aos cinco anos, pediu ao pai para que comprasse um quadro, um giz e um apagador. Quando voltava da escola, ela sempre repetia tudo o que aprendia, debaixo de um pé de laranja. Entre risos, ela se lembrou de Paulo Freire, pois era debaixo de um pé de laranja que ela queria dar aula para os seus sobrinhos. Mariza trabalhou em diversos setores, mas foi o encontro com a amiga de magistério que a fez refletir que dar aula era a sua vida. Em 2011, teve sua primeira experiência com a E.I., na região do Nacional, Contagem, numa escola com poucos recursos, de tempo integral, mas ela trabalhava meio turno. Lá ela se encantou e teve a certeza de que nunca iria querer sair da Educação Infantil.

Ao ser solicitada a contar algo que tenha vivenciado relacionado às questões de gênero e sexualidade das crianças no CEMEI, ela afirmou não ter vivenciado nada, pois atuava com crianças de dois anos e esse assunto não era cogitado.

No entanto, Mariza relatou ter passado por uma situação complicada quando começou a trabalhar na escola onde está atualmente. Ela era professora e um pai a perguntou como as professoras tratavam de “homossexualismo” [sic] com as crianças, ao que ela respondeu que a escola não abordava esse tema e que a E.I. ensina as crianças a respeitarem todas as pessoas, em qualquer situação, indiferentemente de religião, de sexo ou de cor. O pai, ainda preocupado, alegou que poderiam ter “casos”, e Mariza afirmou que sim, pois na escola tinha um professor homossexual e que se esse fato estivesse o incomodando, eles precisariam conversar, pois o tema específico não era abordado na E.I. Ao ser questionada pelo pai se na escola teria banheiro unissex, Mariza preferiu agendar uma conversa com ele, em outro dia, durante o tempo de estudo dela, e explicou que havia o banheiro masculino, o feminino e o banheiro para pessoas com deficiência, também separado. E que, às vezes, era necessário usar este banheiro, pois poderia acontecer de algum outro entupir, então as crianças passariam a usá-lo, mas sem terem preocupação em saber se o banheiro era ou não unissex. O banheiro estava ali e incomodava apenas ao pai, pois, para Mariza, “a verdade é que quem se incomoda é o adulto”, pois as crianças são muito puras. Segundo a professora, quando acontece alguma situação, ela precisa chamar a família para conversar, porque a criança reproduz muito o que vê na família. Naquele dia em que o pai esteve na escola, a participante lhe perguntou se em sua casa havia um banheiro para mulheres e outro para homens. O pai respondeu que aquilo não teria nada a ver, pois a casa dele era a casa dele, ao que Mariza afirmou que a escola é como a segunda casa da criança.

A participante contou outra situação também relacionada ao uso de um banheiro: uma menina disse a ela que o banheiro era de menino e que não entraria nele. Então Mariza falou que estaria com ela e que não deixaria nenhum menino entrar. Diante disso e de outras situações, percebeu que essas indagações vêm do seio familiar, por isso ela considera importante o trabalho com as famílias. Atualmente, no cargo de direção, quando percebe alguma situação, Mariza chama a família e sempre busca a reflexão dos pais em relação a esses assuntos.

Ela relatou que mora em uma comunidade 98% ligada à igreja evangélica e que discutir sobre a inclusão da temática de gênero e sexualidade na Educação Infantil é muito delicado, e que com muita constância ocorrem indagações sobre o tema. De acordo com a referida diretora, a partir ano de 2019, a sociedade passou por um período muito triste e sombrio, que se desdobrou em quatro anos em que circularam muitas *fake news*, levando os pais a questionarem a escola. Os pais afirmavam, constantemente, que existiam situações negativas na escola com as quais eles não concordavam. Era necessário, portanto, chamar as

famílias para uma conversa e dizer que as situações relatadas não existiam e que as pessoas que passavam tais informações estavam muito mal informadas e mentindo. Mariza sempre pontuava aos questionadores que a Educação Infantil trabalha o lúdico, o brincar e o respeito.

Ao falar sobre as dificuldades que as professoras encontram para abordar essa temática na E.I., a participante afirmou ser muito preocupada, pois encontra resistência até dos professores. Ela percebe que eles fogem do assunto e que nem eles estão preparados para responder, caso surja uma pergunta.

Certa vez, Mariza se deparou com uma situação inusitada, em que uma professora a questionou sobre o que achava de haver banheiro neutro e onde esse banheiro seria feito. Era uma professora evangélica, para a qual Mariza explicou que se estava criando algo em torno de outra situação que havia acontecido e que a escola é o lugar mais seguro para as crianças, não sendo aquela uma preocupação para a escola. A participante respondeu que na casa dela não tinha distinção, pois ela, o esposo e os filhos usavam o mesmo banheiro, e que era preciso começar a amadurecer e abrir o leque dessa visão antagônica que perturbou muito o Brasil durante quatro anos. Era o que Mariza achava. Para ela, a Educação tem um compromisso com a sociedade e precisa estar inserida em tudo e, principalmente, não acreditar em tudo o que se vê. Complementou dizendo que a igreja é muito conservadora a respeito da temática e sugeriu à professora procurar se informar melhor sobre essas situações, assim ela iria ver que as coisas não são assim como “eles” colocam. E que, na verdade, tudo aquilo era justamente a intenção de um segmento para empurrar aquela situação que a levavam a acreditar, a questionar para voltar a ter aula em casa, com os próprios pais.

Logo em seguida, veio a pandemia. Para ela, foi quando se deparou com uma situação em que os “defensores”, que poderiam ensinar seus filhos em casa, tiveram aquele choque, pois ninguém estava preparado para aquele momento que todos vivemos. Com isso, confrontou a realidade com o que eles queriam defender. Então “eles” viram que não teriam essa condição de assumir o papel de pais e professores. Para ela, isso foi positivo, porque “eles” começaram a questionar qual o papel do professor da escola pública. Os professores, por sua vez, também começaram a ver o que poderiam fazer para melhorar.

Mariza reforçou, durante a entrevista, que na escola onde trabalha, ela procura sempre um diálogo com a comunidade, que é muito participativa. Ela trabalha na região de Nova Contagem, próximo ao presídio, comunidade considerada por ela muito parceira da escola. Ela relatou que, no primeiro ano de gestão, passou por uma experiência com um pai e uma mãe trans ligados ao candomblé. Então, a filha do casal tinha todo “aquele ritual”: não podia comer certos tipos de alimentos, como algumas frutas ou carne. Naquele período, Mariza

estava de férias, então a família foi acolhida pela pedagoga, para quem informou sobre a situação, e tudo se complicou, pois a pedagoga não perguntou nada para a direção da escola e foi logo pedindo um laudo médico à família. Ela disse que por aí se vê como que algumas pessoas têm dificuldades para entender. Afinal, como uma pessoa do centro do candomblé, que é uma religião, vai ter um relatório, um laudo médico que ateste seus costumes? Com isso, Mariza precisou retornar das férias, chamou a família para uma conversa informal na escola, e explicou que todos iriam ser respeitados. Ela solicitou que a família escrevesse tudo o que a criança não podia comer, como peixe, abacaxi e outras coisas das quais não se recordou, mas o peixe e o abacaxi foram o que mais a marcaram.

Após essa situação, Mariza fez uma formação de dois dias com as professoras, para elas aprenderem a receber a diversidade de religião. O mesmo ocorreu também com uma pessoa que não podia trabalhar aos sábados. Ela tem consciência de que, por lei, a escola é obrigada a respeitar o dia do sábado para quem é de determinada religião, da mesma forma que tem que respeitar quem é do candomblé, pois, às sextas-feiras, a criança ia para a escola vestida de branco e descalça. Após a conversa com a família, o pai se propôs a ajudar a escola, pois ele era professor de artes marciais. Então, ela pensou em um projeto aos sábados, envolvendo esse pai, como uma forma de ganhá-lo. Ela conta que foi muito positiva a cumplicidade dessa família com a escola.

Mariza relatou uma situação envolvendo a diversidade de cor. Na população onde ela trabalha, a maioria das pessoas é negra e as crianças tinham muita dificuldade de se reconhecerem como negras. Elas se achavam brancas, amarelas, e não assumiam sua identidade. Então a escola fez um projeto intitulado “Eu não nasci na África, mas a África nasceu em mim”, que fica até hoje na porta da sua sala.

Um fato que também chamou muito a atenção dos pais foi com relação à presença de um professor homem na Educação Infantil, pois, de praxe, trata-se de um cargo ocupado por mulheres. Mas, segundo Mariza, a comunidade o acolheu muito bem, pois ele desenvolveu um trabalho de artes muito legal com as crianças.

A participante vê um grande respeito na comunidade e isso é muito recíproco. Atualmente ela atende a duas mães, dois pais... E a proposta da escola, desde 2014, é motivo de muito orgulho para ela e que “é tão bonita que não tem que tirar nenhuma vírgula”. Na escola, não é comemorado o dia dos pais ou o dia das mães, mas tem a festa da família. Como diretora, Mariza faz questão de falar sobre isso, pois há professora que ainda quer fazer lembrancinhas para o pai ou para a mãe. Então ela precisa mostrar a proposta pedagógica da escola para a professora que tem essa atitude. A participante diz com muito orgulho também

que a BNCC é bem mais recente, mas a escola onde atua desde 2014 já tinha uma proposta que contemplava a diversidade. Quando ela chegou naquela escola, ficou tão maravilhada que sentiu que havia nascido para lá trabalhar, pois lá era tudo o que ela acreditava. Segundo ela, o contato que tem com as duas mães, atualmente, é tão fraterno que elas próprias chegam perto de Mariza e dizem se sentirem muito à vontade naquela escola.

Ao ser perguntada se há alguma criança com preferência por brinquedos e brincadeiras que contrariam as expectativas de gênero de acordo com as normas sociais, e como ela lida com isso, Mariza contou que tinha um menino que adorava brincar de boneca, pois nas brincadeiras livres ele sempre pegava uma boneca. A participante acha que ele deve ter contado isso em casa e a família foi até a escola para questioná-la. Ela, primeiramente, ouviu a família, pois considera que a escuta é muito importante, e depois ela disse que já foi comprovado que os melhores pais são aqueles que brincaram de boneca na infância. Mariza procura sempre trazer os pais para a realidade da criança, porque quando a criança está brincando de boneca, ela está “interpretando o papel” de um pai ou de uma mãe. Ela tenta explicar isso para os pais, mas, às vezes, é preciso explicar também para as professoras. Para ela, é muito complicado ter professoras com a cabeça tão fechada, e, na E.I., ela considera que tem um agravante a mais, pois trata-se de uma área completamente diferente do ensino fundamental. Por exemplo, algumas professoras chegam na E.I. com as bagagens do ensino fundamental, querendo implementar práticas de leitura e escrita utilizando métodos de cópias, colocando as crianças enfileiradas uma atrás da outra, atitudes essas que geram a necessidade de Mariza se reunir com as pedagogas e tentar “tirar isso” delas. A propósito disso, ela contou que na semana anterior a esta entrevista, ela viu uma professora formando fila separada para meninos e meninas, quando ela, brincando, pegou os meninos e os colocou atrás das meninas, fazendo um trenzinho. Portanto, Mariza percebe que as professoras também precisam quebrar certa resistência, porque não tem como fugir da realidade, e elas, como figuras tão importantes no processo educacional, precisam abrir a mente, precisam se informar.

A respeito das literaturas que abordam gênero e diversidade sexual, Mariza disse que, em 2019, cada sala recebeu um cantinho de leitura. Nesse cantinho, tem diversos temas. Ela se lembra de assuntos que abordam sobre as deficiências, sobre as diferenças e qualquer tipo de tema, mas quando ela se depara com esse assunto de gênero na Educação Infantil, disse, abertamente: “*Tenho medo de ser denunciada se chegar algum livro assim!*”. Por enquanto, a escola ainda não tem livro sobre o assunto, mas disse que receberá uma verba governamental e já chamou o corpo docente para informar que tentará incluir na lista de livros, pois ela pensa e acredita que já deveria ter sido incluído no currículo da Educação Infantil.

Para Mariza, o respeito não deveria ser bandeira só de uns, mas deveria ser incluído, de uma maneira suave, na Educação Infantil. Ela acredita que no Ensino Fundamental II poderia ser incluído esse tema dentro do ensino religioso, porque, infelizmente, essas pessoas (LGBTQIAPN+) foram excluídas de tudo. Mariza não soube dizer se tem algum livro de literatura infantil que aborde esse assunto, mas disse que, se tiver, ela vai querer lê-lo, estudar a respeito e ver possibilidades de sua implementação na escola, e ainda completou: *“Até então eu nem me atinei para isso e, olha para você ver, eu trabalho na Educação Infantil”*.

Na visão de Mariza, deveria haver uma mudança na grade curricular tanto do Ensino Fundamental I quanto do Fundamental II, para que no Fundamental III não tenha tanta situação complicada igual tem. Já com relação à Educação Infantil, ela acredita que tem que se trabalhar o respeito. Como exemplo, cita o fato de um menino, com cabelos longos, ser confundido com uma menina e ser questionado quando entra no banheiro masculino. Para ela, essas atitudes acontecem por inocência das crianças e ela explica que o menino gosta de usar cabelos grandes, assim como ela gosta de fazer luzes, mostrando, portanto, que as pessoas têm gostos diferentes e devem ser respeitadas. Já em relação ao Ensino Fundamental, Mariza disse que vai participar do conselho da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, e vai lutar muito para que esse tema seja implementado na grade curricular.

Na última reunião que teve com os pais, Mariza explicou que no CEMEI o lúdico é primordial. Lá é respeitado, e muito, o direito de brincar da criança. O lema é o brincar como parte principal, fundamental. Mas ela sempre se depara com pais que querem que as crianças saiam da E.I. lendo e escrevendo, e já escutou que a escola não ensina nada, então ela precisa fazer o seguinte questionamento em todas as reuniões de pais: “o adulto pode fazer quantas faculdades e pós-graduações que ele quiser, mas ele pode voltar a estudar no CEMEI?” E ainda diz a eles: “infância é uma só, por isso não roube isso do seu filho!”.

Ao ser questionada sobre como a temática de gênero e sexualidade perpassa o âmbito familiar e pessoal, Mariza relatou que o padrinho da sua filha é homossexual.

Olha que coisa, né? eu vindo de uma situação tão pentecostal, e escolhi o padrinho da minha filha é... né... uma pessoa homossexual. A gente tem uma convivência assim de irmão, né? então ... assim... Tenho parente, a minha sobrinha também é homossexual, né? e assim, eu vou falar pra você, eu não aceito nem que maltrate alguém, a minha sobrinha ou o meu compadre (Professora Mariza).

Ela fala com muito carinho do seu compadre, tido por ela como uma pessoa fabulosa. Ele ficou cego aos vinte anos e ela o levou para estudar no Instituto São Rafael. Atualmente ele tem dois cursos superiores, fez Pedagogia e também é massoterapeuta. Tanto o compadre

quanto a sobrinha são pessoas do convívio dela, são do aconchego, são pessoas que sempre a apoiam e de quem ela deseja estar sempre por perto, pois tem um vínculo muito forte com os dois. E ela afirmou que esse sentimento é recíproco. Ela não se esquece de uma palavra que o compadre disse quando ela sofreu uma violência do ex-marido. Ele disse que “as pessoas só fazem aquilo que a gente permite”, e que ela estava permitindo aquela violência. Foi a partir dali que Mariza acordou. Ela não o considera apenas um compadre, ele é um amigo, um irmão, ele faz parte da sua vida.

Ao se referir à sobrinha, Mariza até mudou a entonação da voz. Ela afirmou ser “a titia que a sobrinha tem no coração” e que é recíproco o amor que uma sente pela outra. Ela falava com entusiasmo que a sobrinha é uma menina fantástica, guerreira, batalhadora, que tem a vida toda independente e de quem ela se orgulha muito.

Mariza aceitou participar da entrevista de bom grado e disse que ficou muito feliz por ajudar e que a sua participação neste trabalho serviu de inspiração para ela, pois ama estudar e espera que um dia também faça mestrado. A participante gosta de ler e afirmou que na área da Educação é necessário ler todos os dias, e que quem não gostar não deve nem ir para essa área. Ela ficou emocionada ao falar um pouco da sua trajetória, pois ela está muito abalada com a perda recente de um irmão, a quem ela considerava um “paizão”, um “irmãozão” e um porto seguro.

A participação de Mariza na entrevista permite-nos refletir sobre como é desafiador lidar com diferenças culturais e religiosas, crenças, dogmas e outros conceitos adotados pelas famílias quando o assunto é gênero e sexualidade na Educação Infantil.

6.5 Margarida: tem família que não compensa tentar mudar!

Margarida é uma mulher muito simpática, mostrou-se disposta em participar da entrevista e contribuiu bastante durante todas as etapas da pesquisa. Ela não tem filhos, no entanto, tem quatro sobrinhos maravilhosos a quem considera como filhos. Define-se como uma pessoa agradecida. É grata pela pessoa que é hoje, pelos pais maravilhosos, pelos irmãos e amigos que tem, pelo trabalho e pela profissão que exerce.

A infância de Margarida foi pautada pelas dificuldades financeiras, mas nem por isso ela considera que teve uma infância ruim. O pai era militar e a mãe, do lar. A participante tem uma irmã mais nova e um irmão mais velho. Juntos formam uma família muito unida e respeitosa. Ela relatou sempre ter tido muito apoio dos pais para as atividades escolares e que eles sempre foram muito presentes em sua vida.

Ela se formou no magistério em 1988 e iniciou a carreira docente no Ensino Fundamental, em 1990. É professora efetiva na rede Municipal de Belo Horizonte, desde 2004, e pedagoga na rede Municipal de Contagem, desde 1995. Margarida sempre quis fazer matemática, mas na época em que prestou vestibular, em 1988, ela não conseguiria fazer uma faculdade particular e tinha o entendimento de que não daria conta de passar no vestibular de uma federal. Então ela teve a proposta de fazer o vestibular na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) para Pedagogia, e passou. Ela cursou a graduação e achou a Pedagogia uma ciência maravilhosa. Ela ama a área e se deu muito bem, pois adora estudar e adora o trabalho que é proposto no cotidiano das escolas. Ser pedagoga para Margarida é desafiador, mas é um espaço onde ela se sente muito bem. Ela considera que é um espaço privilegiado de observatório do trabalho docente e no qual ela pode fazer as propostas e interferências necessárias daquilo que acredita como princípio. Ela não saiu da sala de aula, pois acha que deve haver esse equilíbrio, pois enquanto pedagoga, ela pensa que é necessário ter esse espaço que é o chão da sala de aula, para verificar se o trabalho que sugere dá ressonância, se dá certo, se é realmente o caminho. Por esse motivo, ela não saiu da sala de aula, então em um turno ela é pedagoga e, no outro, professora.

Para Margarida, o papel da professora na Educação Infantil na vida das crianças é essencial e imprescindível. Ela entende que a professora tem que ser motivadora, mediadora, companheira, acolhedora, amiga e versátil. A professora precisa entender de infância para fazer as mediações necessárias e assertivas.

Na Educação Infantil, disse que sempre se depara com o tema relacionado ao gênero e à sexualidade das crianças. Ela contou que vivenciou uma situação intrigante quando foi trabalhar o livro de literatura do Todd Parr, que trata a questão da família. Ela relatou que todos os anos trabalha a identidade com as crianças e, dentro dessa temática, acaba trabalhando também o gênero, sendo que a partir dessa proposta, as crianças constroem a sua identidade e percebem a identidade do outro, dentro daquilo que conseguem compreender.

Apesar de desenvolver esse tipo de trabalho, ela contou o fato de que uma família não concordou com a utilização do citado livro, a ponto de ele ter voltado da casa de uma das crianças, faltando a página que aborda sobre sexualidade. A ausência da página foi identificada pela pedagoga da tarde, situação que fez Margarida perceber o grau de resistência por parte da família. Ao ser questionada se, mediante aquela situação, foi feita alguma intervenção com a família, a participante disse que não, pois considerou atitudes relacionadas a valores éticos e morais. Ela acredita nos princípios daquilo que é trabalhado na escola e que dá suporte para o currículo, então, para ela, há situações e famílias cujos conceitos a escola

não compensa tentar mudar. Na sua avaliação, o que compensa é continuar trabalhando da forma como o currículo, a Base Nacional e as Orientações Curriculares sugerem. Margarida afirmou que é direito da criança tomar ciência do contexto, da cultura local, do conjunto da sociedade. Então, para ela, “não compensa ficar fazendo esse vai e vem com famílias que não dão muito conta disso”.

Outra situação vivenciada foi referente a um menino de cinco anos que, durante a brincadeira com a caixa de brinquedos, sempre queria brincar mais com as meninas, de bonecas, bolsas, vestidos e sapatos femininos. A mãe desse menino, em uma das reuniões de pais, a procurou para dizer que achava estranho o filho ter a opção de brincar de bonecas e com as meninas, fato esse que ela havia percebido quando o filho chegava à escola, e que ela não queria que voltasse a acontecer. No entanto, Margarida tentava explicar que o brinquedo é uma escolha da criança e que não é um brinquedo que vai determinar a sexualidade dela “*e independentemente da sexualidade ou da escolha que ela vir a ser enquanto pessoa*” [sic], isso não importa, porque, de acordo com a percepção de Margarida, muitas crianças vivem em ambientes héteros e são homos depois que crescem. Mesmo assim, ela disse que não tentou convencer a família, apenas continuou com as práticas de livre acesso aos brinquedos. Para ela, a criança brinca do que quiser, embora perceba que muitas pessoas têm o entendimento de que menina brinca de boneca e menino brinca com carrinho, ou a menina brinca com as panelinhas e o menino com os jogos. Neste ano de 2024, por exemplo, ela montou vários kits de brinquedos e notou que os meninos escolhem, muitas vezes, brincar de panelinha, de chefe de cozinha, e eles adoram, assim como as meninas também gostam de brincar de carrinho. A escola continua vivendo a prática do brincar como um direito que a criança tem de escolher o seu brinquedo, mas Margarida afirmou que não tenta convencer as famílias do contrário, porque no espaço da escola ela trabalha aquilo no que ela acredita.

Sobre a inclusão de projetos relacionados com a temática sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil, disse que nunca fizeram um trabalho específico. Ela mencionou que houve uma formação recentemente sobre Ações Afirmativas e Antirracistas e a tutora abordou sobre a temática com as famílias, ao mencionar que o trabalho para as ações antirracistas atende aos vários eixos do preconceito, inclusive o do gênero, pois a base para o trabalho antirracista é a humanização, é o cuidado e o acolhimento com o outro, independentemente da raça, cor, gênero, credo. Margarida disse que o assunto é tratado nas reuniões com as professoras no início do ano, por ser um que perpassa a identidade da criança, e cada vez que a professora vai trabalhar com determinada turma, a pedagoga fica atenta para conduzir o trabalho de forma a ter leveza na hora de abordar a diversidade e não impactar a família, mas

que seja sempre possível abordar o tema sem exacerbação. Margarida confirmou que no Projeto Político Pedagógico do CEMEI há pautas relacionadas ao gênero e à sexualidade, pois constam os direitos de aprendizagem da criança e um deles é conhecer-se. Então, embasado nos direitos de aprendizagem e nos cadernos de Currículo da Educação Infantil e de orientação do município, há o tratado de se trabalhar a convivência social, conhecer o outro, saber quem ele é, qual sua identidade, entre outros aspectos. Margarida afirmou ser tranquilo atualmente trabalhar a diversidade sexual, a diversidade de famílias com dois pais ou duas mães e com os textos que abordam o assunto. Ela continua trabalhando com livros do autor Todd Parr do mesmo jeito, pois o currículo embasa todo esse trabalho e, por isso, não impede a criança de ter o acesso ao material e às realidades. Ela percebe que as famílias começaram a ter um entendimento nesse sentido, mas ainda têm dificuldade quando o assunto é o corpo em si, por exemplo, não aceitam que meninos e meninas usem o mesmo banheiro.

Margarida relatou que este ano recebeu uma criança cuja família tinha feito uma promessa, motivo pelo qual o menino tinha o cabelo enorme, o que fazia com que se parecesse uma menina, na visão das crianças. Quando ele entrava no banheiro masculino, as meninas iam lá e pegavam na mãozinha dele e diziam que o banheiro dele não era lá. Mas ele dizia que não, que o seu banheiro era aquele mesmo. Ao presenciar um desses episódios, Margarida disse a ele para falar o próprio nome para as meninas, então ele disse que se chamava Kauã. A participante, a partir disso, explicou para as meninas que ele era um menino, cujo nome era Kauã, e que ele tinha o cabelão grande que o fazia parecer uma menina, mas ele não é. Da mesma maneira, outro menino, que não conhecia a história do Kauã, contou aos avós que havia uma menina no banheiro dos meninos. No dia seguinte, a avó procurou a escola para entender o que estava acontecendo e Margarida explicou toda a história, mas enfatizou que cada família tem o direito de deixar a criança usar o cabelo do jeito que preferir, do jeito que acreditar e convir. Segundo ela, a pedagoga da escola às vezes fica muito irritada pelo fato de ter muitas famílias com esse olhar de que não se pode usar o banheiro um do outro, por isso ela até evita deixar de acontecer. Mas para Margarida, isso não é uma situação que traga nenhum desgaste.

Em relação às literaturas, a participante disse que nunca teve acesso a alguma com temática homoafetiva, gênero e/ou diversidade sexual. Ela disse que, no ano de 2023, quando recebeu sugestões de livros para serem comprados, as editoras levaram os livros para ela e sua equipe lerem, então a pedagoga leu mais de cem livros, porque ambas estão fazendo o curso de Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). Elas sempre têm o cuidado de avaliar o conteúdo, a mensagem, a proposta do livro, do autor, pois consideram ser primordial saber o

que o livro está trazendo de novidade, apesar de não ter tido acesso a nenhum livro que abordasse essa temática.

Margarida não vê problema em adquirir material com essa abordagem e enfatizou que não trabalharia de forma impositiva dando foco na questão do gênero. Ela disse que, caso adquirisse livros sobre a diversidade e as diferenças de gênero, ela os colocaria no meio dos outros com naturalidade, pois acredita que são temas como todos os outros que tratam, por exemplo, da velhice, da criança negra, do autismo, da morte etc. Margarida ainda relatou que comprou alguns livros, exemplificativamente, que tratam da perda do avô, do falecimento do pai, e montou uma caixa da diversidade. Então, para ela, trabalhar literatura sobre gênero e/ou diversidade sexual não seria um problema, pois já foi montada essa caixa, que é levada para a sala de aula pela professora, para trabalhar os livros a partir da escolha com as crianças. Margarida confessou ficar receosa com o trato que algumas famílias podem fazer caso tenham um grau de preconceito e de ignorância muito exacerbado, mas ela estaria disposta a fazer aquela respiração profunda para tratar da questão enquanto currículo e direito da criança. A participante aproveitou o momento da entrevista e até pediu indicação de literaturas sobre esse tema.

Sobre o conceito de identidade de gênero, Margarida disse ser sincera ao assumir que não entende profundamente os conceitos, mas ela compreende que a genitália não está relacionada com a questão da sexualidade. Para ela, “genitália é uma coisa, sexualidade e o interesse pelo outro, outras coisas”. Na sigla LGBTQIAPN+, disse que não saberia dizer o que significa cada letra, mas sabe que os comportamentos e características de cada caso se diferem entre uma situação e outra. Ela afirmou saber também que tem o gênero masculino e o gênero feminino e, independente da genitália, a sexualidade acontece nas diferentes dimensões, e são muitas sexualidades, pois, segundo ela, o ser humano é muito criativo, então são “n” possibilidades de relações afetivas, das quais a escola precisa dar conta de abordar e aceitar. E não é apenas por ser criativo, mas o ser humano sente emoções e sensações diferentes, então ela não consegue configurar cada caso.

Em relação às dificuldades que as professoras enfrentam ao abordar a questão da diversidade sexual e de gênero na E.I., para Margarida é, primeiramente, o próprio preconceito que elas têm. A participante percebe que várias professoras têm muita dificuldade de falar sobre esse assunto, pois têm dificuldades em falar do próprio corpo, das relações e da vida que têm. E, da mesma forma, têm dificuldades de ouvir as crianças e como elas se apresentam em suas descobertas. Às vezes, a criança leva para a escola uma demanda que é de casa e a professora fica horrorizada, arrepiada ou assustada, porque aquilo não faz parte da

sua cultura. Uma criança de cinco ou seis anos, por exemplo, que toma banho com a mãe e com o pai, às vezes conta isso na sala de aula, então a professora comenta que aquela criança já está com uma idade que não pode mais tomar banho junto com o pai ou com a mãe. Margarida percebe que a maior dificuldade consiste no fato de a professora não saber ouvir com tranquilidade e já pensar que a criança esteja sofrendo algum assédio sexual, um abuso sexual, mas, às vezes, é apenas uma questão cultural.

Margarida, por sua vez, tem clareza de que não é possível confundir assédio sexual e pedofilia, porque cada caso tem uma configuração própria, mas existem algumas culturas familiares cuja sexualidade é trabalhada de uma forma mais natural. Ela percebe que algumas professoras, a escola e ela própria acabam não fazendo um estudo mais aprimorado sobre a questão de gênero e de sexualidade infantil. Muitas vezes a criança trata de um assunto que ela quer saber, que ela está se descobrindo, percebendo as diferenças entre si e o/a coleguinha, e por isso é importante a professora ter tranquilidade ao tratar do assunto.

Margarida acredita que as professoras da E.I. só podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva se elas estudarem, lerem e romperem barreiras. Quanto aos livros de literatura voltados para a Educação Infantil, como os que foram apresentados nesta pesquisa, Margarida considera que são próprios para formação, pois se há autores escrevendo sobre essa temática, significa que já há pessoas tratando desse assunto, pensando na criança pequena. Ela entende que a formação é necessária e que precisa pautar mais esse tema com frequência.

A entrevistada percebe que as demandas sobre gênero e sexualidade atravessam o cotidiano da Educação Infantil no comportamento das crianças. A demanda só existe porque a criança está na escola e é na vivência com a criança que se percebe. No entanto, Margarida percebe que, às vezes, a professora não faz a escuta, finge que não vê, finge que não ouve. Então, por exemplo, tem criança que prefere brincar com brinquedos ditos incongruentes com o sexo que lhe foi atribuído ao nascer, mas há professora que não faz essa observação. Para Margarida, isso é um problema, porque a professora precisa observar com o quê a criança gosta de brincar. Ela tem feito essa reflexão na escola, pois a observação e a escuta são necessárias e são elas que vão trazer as demandas do trabalho e são as demandas do cotidiano que trarão prioridades ao currículo. Por isso a importância de observar melhor, ouvir melhor a criança, dar essa atenção para nortear o trabalho. Margarida disse que essas demandas não são apresentadas com frequência porque, infelizmente, algumas professoras não fazem nem observações e nem escutas, então essas questões passam de liso.

Para ela, o maior desafio para se trabalhar a questão do gênero e da sexualidade na Educação Infantil é a interlocução com as famílias, porque na sociedade tem muita deformação de conceitos e há famílias muito reacionárias. Por mais que a escola apresente a proposta pedagógica, que inclui esse assunto de forma genérica, no início do ano letivo, Margarida ainda prefere inserir a temática no projeto *Identidade*, que ocorre durante o ano, para não ter que aprofundar sobre a questão do gênero ou da sexualidade.

Para Margarida, a temática sobre gênero e sexualidade é necessária na E.I., mas ela se questiona como poderia trabalhar de forma mais amena com a família. Para ela, essa temática é necessária, porque é quando a criança começa a se perceber diferente do outro, e a Educação Infantil é o lugar privilegiado onde a criança poderá aprender sobre essas diferenças. Assim, a inserção dessa temática tem de acontecer para naturalizar o assunto, que é tão cheio de tabus e mitos que precisam ser rompidos com celeridade.

A referida professora contou que um dos seus sobrinhos, filho de seu irmão, é homoafetivo. Desde os seis anos de idade, mais ou menos, já demonstrava interesse por brinquedos e brincadeiras tipicamente, culturalmente falando, femininas. Na adolescência ele não tocava no assunto. Somente por volta dos dezoito ou dezenove anos ele assumiu sua identidade para a família. Ela tem uma relação de muito amor e respeito pelo sobrinho. Tanto a família do pai como a da mãe o acolhem com afeto e muito amor.

Margarida decidiu contribuir com a pesquisa porque considera que é um assunto que poderia ser tratado com naturalidade por familiares, escola e mídia. No entanto, ainda no século XXI é tratado como se fosse algo errado, sujo ou nojento. Um dos papéis da escola é o de formação de opinião e esse é um assunto necessário na escola para a quebra de tabus e paradigmas. Ela acredita que muitas pessoas decidiram não participar da pesquisa porque, em sua opinião, são pessoas limitadas e cheias de tabus que se estagnaram no senso comum.

A participação de Margarida faz-nos refletir sobre a linha tênue existente entre conceitos familiares, por um lado, e as atitudes típicas de crianças e as realidades que devem ser discutidas no ambiente escolar, por outro.

Neste capítulo, apresentamos os relatos das professoras que participaram da entrevista, o que serviu de base para entendermos melhor a realidade vivida nas escolas e, conseqüentemente, fazer comparações, indagações e proposições a respeito da abordagem da temática na Educação Infantil. O próximo capítulo é dedicado a tratar sobre as relações de poder percebidas a partir dos discursos das professoras.

7 AS RELAÇÕES DE PODER PRESENTES NAS INTERAÇÕES

7.1 Identificação dos discursos dominantes

Por meio das entrevistas realizadas, identificamos vários discursos dominantes em relação ao gênero e à sexualidade, dentre eles: rígidos papéis de gênero, heteronormatividade, binaridade de gênero e pressão para a heterossexualidade.

Analisar a história das professoras participantes nos ajudou a compreender que alguns discursos dominantes que prevalecem em nossa sociedade influenciam sobre a maneira como as pessoas entendem o mundo e a si mesmas.

Minha mãe sempre foi **dona de casa** e fazia algumas coisas para ganhar seu próprio dinheiro, como vender Avon, artesanatos etc. (Professora Marta).
 Meu pai era militar e a mãe, **do lar**. (Professora Margarida).
 Eu economizava para pagar a água, a luz e toda a medicação que minha mãe usava. (Professora Mariza).

Esses discursos, que estabelecem os *rígidos papéis de gênero* em nossa sociedade, são considerados dominantes por serem amplamente aceitos, e são incorporados nas instituições sociais, moldando normas, valores e expectativas sociais.

Eles funcionam tanto para manter relações de poder quanto para normalizar certas visões de mundo em detrimento de outras. Os exemplos ora citados reforçam os estereótipos de gênero nos quais a mulher desempenha o papel do lar e do cuidado com as pessoas da casa. Nota-se que, na história de Mariza, ela sendo a única filha mulher e a caçula entre os 10 filhos, foi a única que ficou em casa para cuidar da mãe após o falecimento do pai, pois os irmãos, à medida que iam se casando, saíam de casa para cuidar de suas novas famílias.

Mariza, filha de pais evangélicos, foi criada dentro dos dogmas religiosos e relatou que era vítima de agressão do ex-marido. A relação entre ser criada nos dogmas religiosos e a agressão física dentro do casamento é complexa e multifacetada, refletindo como as interpretações dos ensinamentos religiosos podem influenciar as dinâmicas familiares e conjugais. Importante destacar que a religião, por si só, não é uma causa direta de agressão física; no entanto, a maneira como os dogmas são interpretados e aplicados na vida das pessoas pode ter um impacto significativo em suas ações e relações.

Muitas tradições religiosas têm ensinamentos específicos sobre os papéis de gênero dentro do casamento. Em algumas interpretações, esses papéis são vistos de maneira rígida, com o homem frequentemente colocado em uma posição de liderança ou autoridade sobre a

mulher. Quando essas visões são interpretadas de maneira extremamente rígida, podem contribuir para um ambiente onde a desigualdade é normalizada, potencialmente justificando ou minimizando a agressão como forma de "disciplina" ou "correção".

Em muitas comunidades religiosas, o divórcio é fortemente desencorajado ou até mesmo proibido, baseando-se nos dogmas religiosos. Esse estigma pode levar indivíduos a permanecerem em relações abusivas por acreditarem que a separação é contra os ensinamentos de sua fé, priorizando a manutenção do casamento acima de sua segurança e bem-estar.

No caso de Mariza, somente após sofrer uma violência do ex-marido que ocasionou a perda do filho na semana dele nascer, foi que Mariza “*acordou*” e se encorajou a se divorciar, aos 33 anos.

Notamos também a presença do discurso religioso quando a professora Rosa contou sobre a postura da pedagoga em tentar manter rígidos os papéis de gênero, em relação ao menino que costumava usar vestidos e fantasias femininas: “E a pedagoga pressionando: isso não é de Deus! Isso é coisa do demônio! Você tem que levar esse menino pra igreja”.

A partir dos relatos da professora Rosa, podemos perceber como esses discursos estão presentes na sociedade em geral e na Educação Infantil, especificamente. A relação de poder entre a gestão escolar e a professora se manifestou para reforçar as normas heteronormativas:

Só que a pedagoga, não sei se por uma formação religiosa dela, ela não aceitava. Ela falava comigo, não deixa! Não deixa! Quando ele vestir assim você arranca dele a roupa! Aí foi muito conflituoso pra mim (Professora Rosa).

Notamos que além desse discurso ter sido transmitido por uma pessoa de autoridade dentro da escola, ele foi mantido em diferentes contextos e por diferentes atores. A professora Rosa contou sobre os comentários que as colegas de trabalho faziam, na sala das professoras, sobre a companheira de trabalho que se declarava bissexual:

Ela não é bissexual nada, ela só está se relacionando com mulher porque se desiludiu no caso com um homem (Professora Rosa).
Essa coisa de ‘cortar para os dois lados’ é safadeza” (Professora Rosa).

O fato de os comentários serem feitos pelas costas da colega incomodava Rosa. Esses relatos, que segundo Rosa foram feitos pelas pessoas evangélicas da escola, revelam que essas professoras, além de terem uma concepção equivocada sobre o que vem a ser bissexualidade, não demonstram empatia e respeito pela orientação sexual da colega de trabalho.

A presença desses discursos, principalmente os que ocorrem de maneira informal, em rodas de conversas nas salas das professoras, acaba por influenciar e reforçar concepções que consideram a existência de apenas dois gêneros, masculino e feminino, e que são determinados pelo sexo biológico, considerando a *heteronormatividade* como única possibilidade natural. Tais discursos acabam influenciando as práticas pedagógicas, em que a *binaridade de gênero* se faz presente, conforme relatou Marta:

Uma determinada cor é para um menino, uma determinada cor para menina... as brincadeiras, os brinquedos, acabam passando por tudo isso. A própria divisão é muitas vezes até nós professoras que fazemos (Professora Marta).

Tais práticas podem contribuir para a alienação e marginalização das crianças que não se identificam dentro desse binário. Mesmo reconhecendo que algumas práticas são efetuadas com base em tabus, a professora Marta assume que quando se torna professora, esses tabus permanecem:

A maior dificuldade é o tabu, o senso comum que as pessoas trazem com elas e, querendo ou não, quando viram professoras não deixam esses tabus e o senso comum de lado (Professora Marta).

A família também surge para estabelecer uma relação de poder, reforçando esses discursos que *pressionam para a heterossexualidade* por considerá-los amplamente aceitos e naturais:

A família não queria que a criança brincasse com esses brinquedos e então enviou um bilhete “proibindo” a criança de brincar na escola (Professora Hortênsia).

Algumas professoras, mesmo com as recomendações das famílias, ignoram e continuam realizando o trabalho da maneira como elas acreditam, respeitando os interesses e desejos da criança em detrimento dos interesses das famílias:

Eu me lembro de ter um menino da escola, que não era da minha sala que gostava muito de brincar com as bonecas e aí tinha o problema que a mãe não aceitava de forma alguma, a mãe não deixava que ele brincasse de boneca e na escola nós permitíamos que ele brincasse com as bonecas e ele ficava muito feliz (Professora Marta).

(...) tem família que não compensa, na nossa avaliação. Não compensa você tentar mudar aquele conceito. O que compensa é a gente continuar trabalhando da forma que o currículo sugere, da forma que a base nacional sugere... da forma que as orientações curriculares sugerem (Professora Margarida).

A pedagoga fica atenta para a gente poder conduzir o trabalho de forma a ter leveza na hora de tratar a diversidade e sem a família impactar, mas a gente tratando o

tema, sem dar o impacto que possa exacerbar o tema, o assunto (Professora Margarida).

Outras, no entanto, preferem não contestar, para não correr riscos de criar conflitos com as famílias.

Mas eu penso que a maior dificuldade nossa é ‘tá’ fazendo interlocução com a família... a gente tem famílias muito reacionárias, então eu acho que o maior desafio é esse, como que a gente poderia trabalhar de uma forma mais amena essa temática que é necessária (Professora Margarida).

Os discursos dominantes de pressão para a heterossexualidade por parte das famílias acabam influenciando o comportamento e as práticas de algumas professoras, que são frequentemente expostas a expectativas sociais e familiares que reforçam a heterossexualidade como padrão, e mesmo que elas reconheçam a importância da temática, o receio em gerar conflitos acaba sendo determinante para que o assunto seja tratado de forma superficial.

7.2 Práticas discursivas das professoras

Ao examinar a prática discursiva dessas professoras sobre a questão de gênero e sexualidade, foi possível perceber que o modo como elas se expressaram reproduz os discursos dominantes, principalmente o que considera as crianças imaturas para compreenderem as questões de gênero e sexualidade. Essa foi uma perspectiva expressa pelo coletivo de professoras entrevistadas:

A gente, às vezes, se pergunta um pouco sobre o limite. Até onde ir com as crianças, por ser educação infantil e porque acho que a linha é muito tênue do que a gente deve abordar e do que a gente já tá extrapolando o limite, pela questão mesmo, assim como outros assuntos, da idade delas, da maturidade delas (Professora Marta).

Porque a gente trabalha identidade todo ano, acaba trabalhando também gênero, que é a sua identidade e a identidade do outro, a gente se compara... é naquilo que a criança dá conta de compreender (Professora Margarida).

Tais discursos enfatizam a proteção da suposta inocência da infância, baseados na crença de que crianças são seres em desenvolvimento que carecem de capacidade cognitiva, emocional e moral para entender assuntos considerados complexos ou sensíveis, como o gênero e a sexualidade.

Na prática, esses discursos acabam prevalecendo, uma vez que nenhuma das professoras, ao serem questionadas se já apresentaram para as crianças alguma literatura

homoafetiva para as crianças, responderam que sim. Algumas apresentaram literaturas que falam sobre a diversidade de família, e o livro mais citado foi o *Tudo bem ser diferente*, de Todd Parr. E, mesmo se tratando de um livro, que aborda a questão forma “amena”, houve relatos de resistência por parte de algumas famílias:

(...) e acabou que, quando uma criança levou esse livro para a casa, ele voltou faltando página, justamente a parte que aborda a questão da sexualidade. A ausência da página foi identificada pela pedagoga da tarde (Professora Margarida).

Figura 4 - Página do livro *Tudo bem ser diferente*



Fonte: capturada da internet (2024).

A página do livro, a que a professora Margarida fez menção, deixa subentendida a ideia de família composta por duas mães ou dois pais. Na resposta à questão 23 do questionário, 42 professoras disseram que, com certeza, apresentariam essa literatura para as crianças. Pelo relato de Margarida, podemos inferir que as professoras não apresentaram resistência em apresentar essa literatura para as crianças por considerarem que é uma forma amena de ensinar sobre a diversidade familiar e que não aprofunda o relacionamento afetivo amoroso entre pessoas do mesmo sexo. Ao ser questionada se a escola fez alguma intervenção com a família que devolveu o livro faltando uma página, Margarida respondeu que não, e acrescentou o seguinte:

Essas questões de valores éticos, morais e os princípios daquilo que a gente trabalha na escola e que dá suporte para o currículo, tem situação que com a família não compensa, na nossa avaliação, não compensa você tentar mudar aquele conceito. O que compensa é a gente continuar trabalhando da forma que o currículo sugere, da forma que a base nacional sugere, da forma que as orientações curriculares sugerem. É direito da criança tomar ciência do contexto da cultura local, do conjunto da

sociedade. Isso é direito dela, ter acesso a essa informação. Então não compensa a gente ficar fazendo esse vai e vem com famílias que não dão muito conta disso (Professora Margarida).

Margarida mostrou que tem conhecimento dos documentos norteadores da política de Educação Infantil de Contagem. Então, independentemente da postura de algumas famílias, essa professora coloca a criança como centro do currículo e respeita os direitos de aprendizagem que são propostos dentro da legalidade.

No entanto, ao questionar as professoras se elas já apresentaram alguma literatura que fosse bem específica sobre a homossexualidade, em que um príncipe se apaixona por outro príncipe, por exemplo, ou literatura que abordasse sobre a transgeneridade das crianças, elas responderam:

Na verdade eu nunca tive acesso a esses aí, esses temas que você colocou por exemplo (Professora Margarida).

Tenho medo de ser denunciada se chegar algum livro assim! (Professora Mariza).

Até então eu nem me atinei para isso e, olha para você ver, eu trabalho na Educação Infantil (Professora Mariza).

Mas é interessante dizer que, mesmo reconhecendo que nunca trabalharam a temática da homoafetividade de modo específico, as professoras se mostraram flexíveis a refletirem sobre isso em suas práticas.

É... eu sempre pensei nas literaturas, até mesmo no viés do que eu disse antes assim, da questão da diversidade, de quebrar paradigmas, não especificamente a questão de gênero. Pois é, (pausa) porque não né? (pausa) Deveria. Agora eu vou repensar essa prática! (Professora Marta).

Você leva um livrinho daquele, eu pra te ser sincera, se eu tivesse daquele livrinho lá do Príncipe vestido de menina (Princesa Kevin) na escola ia ser super divertido (Professora Rosa).

A Professora Hortênsia foi a única que disse já ter trabalhado com literaturas que abordam a questão da sexualidade, enfatizando que quando se fala de sexualidade está falando de afetividade, por isso ela afirmou que não trabalha tanto a questão do gênero. Embora ela tenha citado um livro sobre abuso sexual, que menciona sobre as partes do corpo onde a criança pode ou não pode ser tocada, Hortênsia trabalhou o livro *Coisa de Menina*, da autora e ilustradora Pri Ferrari, que aborda sobre as meninas que gostam de diversas profissões que, normalmente, são ocupadas por homens e, no final, diz que coisa de menina é tudo aquilo que ela quiser. De certo, modo trata-se de uma literatura que aborda sobre os papéis de gênero, mas não especificamente sobre a homoafetividade.

7.3 Resistências e subversões

Notamos que, no momento das entrevistas, algumas professoras, mesmo quando tiveram oportunidade, não desafiaram os discursos dominantes sobre gênero e sexualidade, outras, que ousaram desafiar, foram desvalidadas em suas posturas.

A exemplo do não desafio, a professora Margarida narrou a história de Kauã, um menino de 5 anos que tinha os cabelos grandes. Foi possível perceber que a primeira informação que a professora deu, antes de adentrar o relato propriamente, foi que “*a família tinha feito uma promessa*”. Tal informação pareceu importante, na narrativa de Margarida, para que todo o discurso sobre um menino apresentar-se com um cabelo grande fosse validado pelo fato de ser o cumprimento de uma “promessa”. Independentemente de ter sido ou não uma promessa, meninos e meninas podem apresentar seus cabelos da forma como preferirem, sejam curtos ou compridos. Margarida narrou:

Esse ano nós tivemos uma criança que começou na escola e a família tinha feito uma promessa e o menino com cabelo enorme, cabelo comprido. Então ele parecia uma menina (Professora Margarida).

O fato de Margarida apresentar essa informação sobre a “promessa” revela que tal assunto já havia sido discutido entre família e escola, caso contrário, ela não teria como saber sobre essa informação. Nesse caso, reparamos que o discurso tido na sociedade como natural que diz que “meninas têm cabelos compridos e meninos têm cabelos curtos” não foi desafiado, pelo contrário, quando esse menino se apresenta contrariando as expectativas do seu gênero, foi apontada uma justificativa para isso.

A professora Rosa, por sua vez, em sua prática, desafiou os discursos dominantes ao se mostrar empática em relação ao comportamento do seu aluno que contrariava as expectativas do gênero impostas pela sociedade:

Esse menino se vestia de noiva, calçava os sapatos de salto. **Eu aceitava isso normalmente** e falava para as outras crianças que aquilo era da imaginação dele e que cada criança podia se vestir e brincar da mesma forma (Professora Rosa).

No fim das contas, essa “aceitação natural” por parte da professora caiu por terra, pois a família acabou sendo chamada na escola:

Nessa época, ‘a gente’ chamou a família, aí a mãe veio assim, muito nervosa, e... **eu achei muito natural aquilo dele** (Professora Rosa).

Esse “a gente” referiu-se à escola, pois o fato de a professora considerar natural o comportamento da criança, por ela não seria necessário encaminhar o assunto para a família. No entanto, a escola, que neste caso foi representada pela figura da pedagoga religiosa, não deixou de chamar a família para comunicar sobre o comportamento tido como “inadequado” da criança. Esse alerta vermelho que a escola acendeu em relação aos papéis de gênero esperado para a criança apenas reforçou os discursos dominantes presentes na sociedade.

Essas contradições acabaram desvalidando o trabalho da professora Rosa que, mesmo possuindo uma visão mais holística e que claramente compreende a importância de trabalhar com naturalidade a desconstrução dos estereótipos para prevenir a discriminação desde cedo, foi ignorada em sua postura de aceitar, com naturalidade, a criança como ela é.

Sabemos que essa naturalidade só é alcançada com o tempo. Percebemos que, mesmo havendo professoras que acreditam que é importante encarar esse desafio de desconfiar de tudo aquilo que é tido como natural, as suas concepções de natural estão enraizadas:

Tem-se o entendimento de que a menina brinca com boneca e o menino brinca com o carrinho. A menina brinca com as panelinhas e os meninos brincam com os jogos. E aí... este ano nós montamos vários kits de brinquedos. As crianças, **por incrível que pareça**, os meninos, do gênero masculino, eles escolhem muitas vezes brincar de panelinhas, de chefe de cozinha, fazer comida, eles adoram e as meninas gostam de brincar de carrinho também (Professora Margarida).

Conforme o relato de acima, Margarida ainda se surpreende, o que podemos perceber pela expressão utilizada “*por incrível que pareça*” pelo fato de os meninos escolherem brincar com as panelinhas e as meninas brincarem de carrinho. Ora, parece que ainda não está claro que, de fato, essas escolhas são naturais das crianças e que o olhar contaminado do adulto é que faz com que a professora ainda se surpreenda com as crianças que subvertem as expectativas de gênero.

Em outro momento da entrevista, embora esteja muito aberta para acolher a diversidade e trabalhar sobre o respeito às diferenças, Margarida demonstrou possuir uma concepção de que existem apenas dois gêneros e as crianças são seres em devir, ou seja, ainda não são consideradas pessoas e só serão assim consideradas quando estiveram na fase da adolescência ou na fase adulta. E somente depois de crescidas, essas pessoas farão suas “escolhas” em relações às suas orientações sexuais:

Eu vou ser sincera... eu não entendo profundamente os conceitos...mas eu sei que tem o gênero masculino, o gênero feminino, independente do gênero, da genitália,

na verdade, a sexualidade acontece nas diferentes dimensões (Professora Margarida).

Independente da sexualidade ou da ‘escolha’ do ela é vir a ser né, enquanto pessoa, isso não importa, né? (pausa) porque quantas crianças vivem nos ambientes héteros e são homos, né? depois que cresce (Professora Margarida).

A crença de que a orientação sexual é uma escolha pessoal é uma visão desatualizada e que esteve presente nas falas dessa professora. Normalmente esses discursos são usados para justificar a discriminação e o preconceito contra pessoas LGBTQIAPN+. Mesmo reconhecendo e respeitando a diversidade, essa professora ainda não considera que a orientação sexual de uma pessoa não é uma questão de escolha, mas uma parte intrínseca de quem ela é.

Em relação ao banheiro unissex em instituições de educação, o assunto tem sido foco de debates e polêmicas em muitos lugares. Há aqueles que se opõem aos banheiros unissex, muitas vezes argumentando questões de privacidade, preocupações com a segurança e crenças culturais ou religiosas. Alguns temem que permitir que pessoas de diferentes gêneros usem os mesmos banheiros possa levar a situações desconfortáveis ou até mesmo perigosas, especialmente em ambientes como escolas.

Sobre esse assunto, Mariza contou que um pai a procurou questionando a existência do banheiro unissex no CEMEI. Mariza explicou o seguinte:

Aqui, embora as crianças tenham um banheiro de meninas de meninos e tem o PNE também separado, que é banheiro unissex, às vezes acontece mesmo de um banheiro entupir, então as crianças passam a ir no outro. Mas que as crianças não tinham essa preocupação em ser um banheiro unissex (Professora Mariza).

Pela resposta dada, observamos que Mariza respondeu ao pai, mas direcionou a conversa para outro assunto, se desviando sobre a “possível” preocupação do pai, que se refere ao banheiro neutro destinado a pessoas transgêneras e/ou transsexuais.

Tal postura revela que, naquele momento, não foi intenção de Mariza discutir sobre essa temática, seja por receio de criar uma polêmica ou por realmente não ter pensado nesse viés. Além disso, a falta de compreensão sobre identidades de gênero diversas e o medo do desconhecido podem contribuir para a resistência aos banheiros unissex, em que o discurso dominante de que é necessário encontrar soluções que levem em consideração as preocupações de todas as partes envolvidas e garantam a segurança e o conforto de todos os usuários, não foi desafiado.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação mergulhou nas complexas representações das professoras da Educação Infantil da cidade de Contagem/MG acerca das questões de gênero e sexualidade no trato com crianças de 4 a 6 anos de idade. Ao final deste estudo, torna-se evidente que, embora enfrentem desafios e não possuam formação específica, muitas dessas educadoras demonstram um comprometimento notável com a desconstrução dos estereótipos de gênero.

Os resultados revelaram que, apesar dos riscos inerentes a abordagens mal orientadas e concepções enviesadas, um número significativo de professoras procura promover um ambiente inclusivo e diversificado em suas aulas. Esse esforço é louvável, pois reconhece a importância de se criar espaços onde as crianças possam se desenvolver livremente, sem a imposição de normas ou expectativas de gênero restritivas. Chama a atenção, no entanto, o fato de parte pequena das docentes — que, apesar da baixa proporção, não deve ser desconsiderada — ainda ter concepções tradicionalistas, quando não veem como importante ou mesmo são contra trabalhar a temática de gênero e sexualidade com as crianças na Educação Infantil.

É crucial destacar que o caminho rumo à construção de uma educação verdadeiramente igualitária e emancipatória é longo e repleto de desafios. As professoras enfrentam pressões sociais e religiosas, falta de suporte institucional e até mesmo resistência por parte de alguns pais e membros da comunidade. Não podemos deixar de apontar também a falta de um debate institucional sério, que ficou evidente nos contextos de participantes deste estudo. Tal situação deixa as docentes desamparadas e dificulta o avanço de um trabalho efetivo para a emancipação das crianças e a garantia para a expressão plena de suas personalidades, sem cerceamentos advindas de pressupostos religiosos ou socioculturais. No entanto, a dedicação das profissionais conscientes e engajadas em superar tais obstáculos e em oferecer uma educação que valorize a diversidade é digna de reconhecimento.

Nesse sentido, é fundamental que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pela formação docente assumam um papel ativo na promoção de programas de capacitação e sensibilização sobre questões de gênero e sexualidade.

Como possibilidade de trabalho, o Recurso Educacional, como ferramenta a ser utilizada nas formações, tanto inicial quanto continuada, de professoras pode contribuir significativamente para uma reflexão sobre as práticas discursivas. Além disso, políticas públicas que apoiem e incentivem práticas pedagógicas inclusivas e não discriminatórias devem ser implementadas e fortalecidas. Paralelamente, é preciso que a sociedade como um

todo se conscientize a respeito da temática, para evitar qualquer tipo de imposição ou constrangimento.

Em última análise, este estudo oferece uma visão panorâmica das representações das professoras da Educação Infantil sobre gênero e sexualidade, destacando tanto os desafios enfrentados quanto os avanços alcançados. Ademais, o presente estudo foi particularmente benéfico às participantes, visto que contribuiu para, além dos momentos de introspecção, ampliar seu repertório literário para o trabalho pedagógico com temas ligados a gênero e sexualidade.

Que estas considerações finais possam servir como um convite à reflexão e à ação contínua em prol de uma educação mais igualitária, justa e respeitosa para todas as crianças.

PRODUTO EDUCACIONAL

O produto derivado desta investigação foi a construção de uma literatura infantil para crianças de 4 a 6 anos, titulado *Daniela*¹⁹, acompanhado de um *Guia de Ações permanentes para a prevenção à LBGTQIAPN+fobia desde a Educação Infantil*²⁰, que abarca reflexões sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil, com o intuito de ampliar o olhar docente para contribuir na desconstrução de preconceitos e estereótipos históricos, social e culturalmente construídos. O Guia poderá ser utilizado como material de apoio individual e nas formações iniciais e continuadas para professoras, coordenadores, gestores e demais pessoas da comunidade escolar que atuam na Educação Infantil.

O Guia traz orientações para identificar como os estereótipos de gênero podem surgir entre as próprias crianças, entre os adultos, e, principalmente, entre os adultos e as crianças, e como realizar intervenções pautadas nos valores de igualdade e respeito entre os diferentes gêneros, bem como sugerir como evitar padronizar papéis “de menino” e “de menina” presentes em diferentes situações do cotidiano escolar.

¹⁹ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1pCt9m1Napvt2NNpNWycJmdKbHV-2xvIH/view>.

²⁰ Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1y1YaoQQOMkILLVijK1Rt7JYcqrYCZFkc/view>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, Philipe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BÍBLIA. II Pedro. In: **Bíblia Sagrada**. Tradução brasileira. Rio de Janeiro: Imprensa bíblica brasileira, 1988.

BÍBLIA. II Timóteo. In: **Bíblia Sagrada**. Tradução brasileira. Rio de Janeiro: Imprensa bíblica brasileira, 1988.

BÍBLIA. Romanos. In: **Bíblia Sagrada**. Tradução brasileira. Rio de Janeiro: Imprensa bíblica brasileira, 1988.

BLANKENHEIM, Thais; PIZZINATO, Adolfo; COSTA, Ângelo Brandelli. Evaluation of a Formative Intervention on Sexuality and Gender for Early Childhood Education Teachers. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [S.L.], v. 32, p. 1-9, maio 2022. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3216>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução Nº 175 de 14/05/2013. Dispõe sobre a habilitação, celebração de casamento civil, ou de conversão de união estável em casamento, entre pessoas de mesmo sexo. DJE/CNJ nº 89/2013, de 15/05/2013. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_175_14052013_16052013105518.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Biblioteca Virtual em Saúde**, [S. l.], 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em 19 nov. 2023.

BUJES, M. I. E. Infância e Risco. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13079>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019. 236p.

CIRIBELLI, Carlos José de Moura; RASERA, Emerson Fernando. Construções de Sentido sobre a Diversidade Sexual: outro olhar para a educação infantil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 39, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003175599>. Acesso em: 28 jul. 2024.

CÓLIS, Eduardo Benedito; SOUZA, Leonardo Lemos de. Infâncias, Gênero e Sexualidades: uma investigação-intervenção com professores de educação indantil. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 53-68, jun. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100053>. Acesso em: 28 jul. 2024.

CONGREGAÇÃO CRISTÃ NO BRASIL. **Pontos de doutrina**. [s.d.]. Disponível em: <https://congregacaocristanobrasil.org.br/institucional/doutrina>. Acesso em: 22 jul. 2024.

Conselho Federal de Psicologia. Resolução nº 001/99, de 22 março de 1999. Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Brasília, 1999. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/1999/03/resolucao1999_1.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura. **Caderno da educação infantil: construindo o projeto político-pedagógico**. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2007.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura. **A Política de Educação Infantil em Contagem**. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2020.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura. **Discutindo o Currículo da Educação Infantil de Contagem**. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2012.

CONTAGEM. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, Esportes e Cultura. **Diretrizes para o trabalho com as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual na Rede Municipal de Educação de Contagem**. Contagem: Prefeitura Municipal de Contagem, 2013.

DE LAURETIS, Teresa. A Tecnologia do Gênero. In.: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-241.

Descartes, R. (1641) *Meditations on First Philosophy*. In: J. Cottingham, R. Stoothoff and D. Murdoch. **The Philosophical Writings of René Descartes** (Trad.). Cambridge: Cambridge University Press, 1984, vol. 2, p. 1-62.

Escoffier, Michael. **Princesa Kevin**. Ilustrações: Roland Garrigue. Tradução: Lígia Ulian. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, [1971] 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura: na idade clássica**. Tradução: José Teixeira Coelho Neto. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, [1972] 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. 40ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, [1975] 2012.

FURLANI, Jimena. Sexos, sexualidades e gêneros: monstrosidades no currículo da educação sexual. **Educação em Revista**, [S.L.], n. 46, p. 269-285, dez. 2007. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200011>. Acesso em: 28 jul. 2024.

Hall, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Hall, Stuart. Cultura e representação. Tradução: Daniel Miranda; William Oliveira. Organização: Ituassu, Arthur. Rio de Janeiro: Ed. PUC - Rio: Apicuri, 2016. p. 260.

INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 27 jul. 2024.

JESUS, J. G. de. **Orientações sobre identidade de gênero**: Conceitos e termos — Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores de opinião. Brasília. 2012. Disponível em: <https://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%A8NERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

JUNQUEIRA, R. D. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. Revista Espaço do Currículo, [S. l.], v. 2, n. 2, 2010. DOI: 10.15687/rec.v2i2.4281. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/4281>. Acesso em: 27 jul. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.) **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 7-34.

LOVE, Jessica. **Julián é uma sereia**. Tradução: Bruna Beber. 1. ed. São Paulo: Boitatá, 2021.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 38, n. 141, p. 951-964, 10 ago. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017175137>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dJB4g8cKkCqfQQvBLNQthNr>. Acesso em: 19 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, cap. 1.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. Ilustrações: Todd Parr. Tradução: Marcelo Bueno. São Paulo: Panda Books, 2009.

PRADO, M.A.M. Homofobia: muitos fenômenos sob o mesmo nome. Prefácio. In: BORRILLO, D. **Homofobia**: História e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 7-11.

RAMOS, J. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG**. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_RamosJ_1.pdf. Acesso em: 27 jul. 2024.

ROCHA, Sergio Lizias Costa de Oliveira. **O Jogo da Compreensão de Gênero na Educação Infantil**: Um Diálogo Hermenêutico do Pesquisador com Diversos Horizontes de Sentidos. 2009. 231 f. Tese (Programa de pós-graduação em Educação) - Universidade

Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3584>. Acesso em: 03 set. 2022.

SALGADO, Raquel Gonçalves; MARTINS-GARCIA, Paula Fernanda. Em nome dos cuidados, da proteção e da educação: infância, corpo, gênero e sexualidade como discursos entre professoras da educação infantil. **Zero-A-Seis**, [S.L.], v. 20, n. 37, p. 112-124, 21 maio 2018. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2018v20n37p112>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SANTOS, Anelise Dutra. Emílias e pinóquios: um olhar pedagógico sobre o entrelaçamento do sexismo, gênero e sexualidade nos modos de aprender a ser mulher e a ser homem. 2005. 172 f. Dissertação (Programa de pós-graduação em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS. Disponível em <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1914>. Acesso em 03 set. 2022.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales; SILVA, Isabel de Oliveira e. Relações de gênero na Educação Infantil: estrutura e agência no processo de construção de sentidos sobre ser menino e ser menina. **Educar em Revista**, [S.L.], v. 36, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69973>. Acesso em: 28 jul. 2024.

SARLET, G. B. S.; REIS, L. S. Notas sobre o transgênerismo infantil: uma análise sobre os limites da autonomia corporal das crianças na perspectiva dos direitos humanos e da constitucionalização do direito civil no atual contexto brasileiro. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, Porto Alegre, n. 39, vol. esp., p. 40- 66, dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revfacdir/article/download/84180/51643>. Acesso: 28 jul. 2024.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In M.J. Sarmento; Cerisara, A. B. (Coord.). **Crianças e miúdos: Perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004, p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Estudos da Infância e sociedade contemporânea: desafios conceituais. **O Social em questão**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 21, p. 15-30, 2009.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, n. 26 (91), p. 361-378, 2005.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes, problemáticas e controvérsias. **Cadernos do Noroeste**, Porto, vol. 13. 2000. p. 145-164

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. How to bring your kids up gay. In.: WARNER, Michael. **Fear of a Queer Planet: queer politics and social theory**. Minneapolis / London: University of Minnesota Press, pp. 69-81. Disponível em: https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Sedgwick_Kids.pdf. Acesso em: 22 jul. 2024.

SOUZA, Ana Lúcia de. **Gênero e sexualidade na primeira infância: representações sociais de professoras da educação infantil**. 2019. 225 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/19995>. Acesso em: 03 set. 2022.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 33, p. 265-283, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644928>. Acesso em: 19 set. 2023.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Revista Estudos Feministas**, [S.L.], v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200008>. Acesso em: 27 jul. 2024.

ANEXO A – Termo de anuência para a pesquisa da SEDUC de Contagem



**PREFEITURA DE
CONTAGEM**

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA EDUCAÇÃO INFANTIL

CONTAGEM, 07 DE MARÇO DE 2023.

TERMO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CONTAGEM

O(a) mestrando(a)/doutorando(a) Kalina Lara Narciso Silva, apresentou à Secretaria Municipal de Educação (Seduc) a proposta de Pesquisa intitulada "Representações e Práticas docentes de professoras e professores da Educação Infantil sobre as relações de gênero e sexualidade", a ser realizada com professores(as) que atuam em Centro(s) Municipal(is) de Educação Infantil (Cemeis) de Contagem. Após a análise do Projeto pela Diretoria de Educação Infantil, a Seduc está ciente e de acordo com a realização desta pesquisa, após aprovação pelo Comitê de Ética ao qual o estudo foi submetido.

Entretanto, ressaltamos a necessidade dos(as) responsáveis pelo projeto fazer(em) contatos prévios com a direção da(s) escola(s) e com os possíveis participantes da pesquisa, apresentar a proposta de metodologia e necessidades do projeto; verificar os(as) profissionais que se mostrem interessados(as) e disponíveis para colaborar com o mesmo; respeitar aqueles(as) que optarem por não participar; respeitar a confidencialidade dos dados, de modo a não expor a escola, profissionais, crianças e seus responsáveis.

Assinaturas


Mayara Luna Rocha

Superintendência de Educação Infantil


Telma Fernanda Ribeiro

Secretária de Educação de Contagem

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada Professora,

Eu, Jáima Pinheiro de Oliveira, professora adjunta do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, juntamente com a mestranda Kalina Lara Narciso Silva, estudante do Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), gostaríamos de convidá-la para participar de uma pesquisa sobre as **“Representações e Práticas docentes de professoras e professores da Educação Infantil sobre as relações de gênero e sexualidade”**.

Esta pesquisa tem como principal objetivo investigar quais são as concepções, representações e práticas que os/as professores/as da Educação Infantil têm sobre gênero e sexualidade, frente às crianças dissidentes, no contexto educativo de crianças de quatro a seis anos.

Acreditamos que nossa investigação possa contribuir para o alargamento da compreensão dos docentes no que se refere à desconstrução do preconceito e superação das discriminações relacionada às questões de gênero e sexualidade desde a mais tenra idade. Ademais, nosso intuito é colaborar para a reflexão acerca dos fatores que contribuem para o fracasso escolar, violência, autoextermínio, bullying e outras formas de exclusão que atingem de maneira contundente os estudantes dissidentes que não se enquadram nos padrões cis-heteronormativos.

Para isso, gostaríamos de realizar uma entrevista com você, que será gravada para podermos consultar quando necessitarmos. Trechos dessa entrevista poderão ser divulgados em eventos ou materiais educativos.

Você pode concordar ou não em participar da pesquisa. E se você sentir algum desconforto poderá mudar de ideia e parar de participar em qualquer momento, sem problemas.

Você pode decidir se quer que seu nome, imagem e voz sejam compartilhados na pesquisa ou não. Ressaltamos que o professor que não aceitar que as gravações das entrevistas sejam apresentadas em eventos acadêmicos e produtos educacionais ou ter o seu nome e imagem identificados na divulgação, terá o seu anonimato garantido, pois será utilizado um pseudônimo no lugar do nome e, assim, as informações fornecidas não serão associadas ao mesmo, em nenhum documento.

A coleta de dados é imprescindível para análise. Portanto, solicito sua autorização para aplicação de entrevista semiestruturada e registros com uso de gravação de áudio. Essas entrevistas serão realizadas, preferencialmente, na escola em que você atua, porém, caso haja necessidade, ela poderá ocorrer em outro local previamente agendado de acordo com a sua disponibilidade de horário. A previsão de duração dessa entrevista é de 40 a 60 minutos. Todas as observações e informações que obtivermos serão voltadas para fins acadêmicos; primariamente, no material em texto desenvolvido como Dissertação de Mestrado e/ou ainda destinado à inclusão em outros trabalhos científicos e de estudos (livros, artigos, slides, transparências e recursos audiovisuais), sem limitação de tempo ou de número de publicações e exibições.

Todos os dados obtidos serão arquivados na sala da pesquisadora, professora Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira, no Departamento de Administração Escolar (DAE), da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, situada na Avenida Antônio Carlos, 6627, Pampulha – Belo Horizonte, MG, por um período de cinco anos sob responsabilidade da pesquisadora principal, sendo o seu acesso restrito somente aos envolvidos na pesquisa. Os dados coletados e arquivados farão parte de um banco de dados que poderão ser utilizados nesta e em outras pesquisas realizadas pela pesquisadora.

A sua participação não envolverá qualquer natureza de gastos, pois a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários e, portanto, não haverá ressarcimento de despesas. E será garantida a indenização em casos de eventuais danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

É importante te explicar que de acordo com as Resoluções 466/12 e 510/2016 (documentos do Ministério da Saúde, Governo Federal), durante a fase de realização de qualquer pesquisa, decorrente dela ou não, existe a possibilidade de as/os participantes se expor(em) a riscos, referentes a aspectos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais, em virtude das relações humanas e sociais, de modo geral. De acordo, ainda, com essas Resoluções, ainda que o(s) dano(s) causado(s) por ela seja(m) imediato(s) ou tardio(s) os riscos podem comprometê-lo(a).

No caso deste estudo, consideramos que no momento das entrevistas é possível que você se sinta constrangida/o em relação à exposição de alguma dificuldade de sua parte, incluindo aspectos da própria temática. Caso isso aconteça, nós explicaremos os benefícios que as discussões realizadas nesse momento podem trazer para todos os envolvidos e para outras pessoas também.

Esses benefícios estão relacionados, principalmente, às mudanças que podem ocorrer na sua prática, enquanto professora, com a finalidade de contribuir para o alargamento da compreensão no que se refere à desconstrução do preconceito e superação das discriminações relacionada às questões de gênero e sexualidade desde a mais tenra idade. Além disso, o estudo pode colaborar para a reflexão acerca dos fatores que contribuem para o fracasso escolar, violência, autoextermínio, bullying e outras formas de exclusão que atingem de maneira contundente os estudantes dissidentes que não se enquadram nos padrões cis-heteronormativos.

Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento; bastando, para isso, entrar em contato com a pesquisadora ou com o Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG. Os contatos estão no final deste documento.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Caso você concorde em participar da pesquisa, pedimos que preencha e assine o termo apresentado a seguir. Faz parte da adesão autorizar a gravação de áudio da entrevista.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa intitulada “**Representações e Práticas docentes de professoras e professores da Educação Infantil sobre as relações de gênero e sexualidade**”, realizada pela pesquisadora Dra. Jáima Pinheiro de Oliveira e pela mestranda Kalina Lara Narciso Silva, de maneira detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Aceito que as gravações das entrevistas sejam apresentadas em eventos acadêmicos e produtos educacionais:

Sim (☐) Não (☐)

Gostaria de ter meu nome e imagem identificados na divulgação:

Sim (☐) não (☐)

Assinatura do/a professor/a:

Data: ____ / ____ / ____

RESPONSÁVEL PELA PESQUISA

Jáima Pinheiro de Oliveira (Responsável pela pesquisa)
Professora do Departamento de Administração Escolar
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
Contatos para esclarecer dúvidas sobre a pesquisa:

Contato do Comitê de Ética para esclarecer dúvidas éticas
Telefone: (31) 3409-4592
E-mail: coep@prpq.ufmg.br
Horário de funcionamento: 09:00 às 11:00/14:00 às 16:00

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



MESTRANDA: Kalina Lara Narciso Silva

ORIENTADORA: Jáima Pinheiro de Oliveira

LINHA DE PESQUISA: Infâncias e Educação Infantil

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FaE/UFMG
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PROMESTRE)

PROMESTRE
MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
Compreender quais são as percepções que as professoras da Educação Infantil têm sobre as representações de gênero e sexualidade.	Identificar, a partir dos relatos das professoras, se (e como) elas atuam frente às demandas apresentadas pelas crianças em relação ao gênero e sexualidade.
1) Conte-me como você se tornou professora da Educação Infantil.	1) Em sua opinião, como as questões de gênero e sexualidade atravessam o seu cotidiano na Educação Infantil? Essas demandas são trazidas pelas crianças? Pelos professores? Pelas famílias? Por você?
2) Você já vivenciou algo (engraçado/constrangedor/intrigante/sério) na Educação Infantil, que estivesse relacionado às questões de gênero e sexualidade das crianças? Conte-me como foi.	2) Você já teve alguma criança que apresentou comportamentos e/ou preferências por brinquedos e brincadeiras que contrariaram as expectativas do gênero de acordo com as normas sociais? Conte-me sobre essa experiência.
3) No CEMEI onde você atua, há discussões, formais ou informais, entre as professoras/pedagogas/dirigentes sobre a inclusão de projetos relacionados às temáticas de gênero e sexualidade?	3) Na sua experiência, você já apresentou algum material paradidático com intuito de abordar a diversidade de gênero para as crianças? Se não, por quê? Se sim, como foi?
4) Atualmente, diante dos movimentos LGBTQIAP+ são tantas letras e nomenclaturas que acabam nos confundido. Fala pra mim, o que você entende por “Identidade de Gênero”.	4) E em relação à literatura, você já leu e/ou apresentou para as crianças alguma literatura infantil que abordou a diversidade sexual e de gênero?

5) Que tipo de dificuldades você acha que as professoras enfrentam quando abordam assuntos relacionados à diversidade sexual e de gênero para as crianças na Educação Infantil?	5) Como você percebe que a escola atua, em suas práticas cotidianas, no que diz respeito à diversidade sexual e de gênero dos diferentes sujeitos?
6) Como você considera que as professoras da Educação Infantil podem contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva em relação às diversidades existentes?	6) Na escola onde você atua, o Projeto Político Pedagógico prevê ações relacionadas ao gênero e sexualidade?
Você gostaria de acrescentar algo que não foi contemplado nas perguntas?	

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

Olá!

Meu nome é KALINA LARA NARCISO SILVA.

Estou realizando o mestrado no PROMESTRE/FAE-UFMG com a orientação da professora Dra. Jaima Pinheiro de Oliveira e coorientação do professor Drº. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira. Vamos trabalhar com o tema Gênero e sexualidade no contexto educativo de crianças de 4 a 6 anos.

Peço a gentileza de verificar a possibilidade de participar comigo dessa atividade preenchendo o formulário que se segue.

Todos (as) professores (as) que atuam nos CEMEI'S podem ajudar nessa discussão.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO PROJETO: REPRESENTAÇÃO E PRÁTICAS DE PROFESSORAS E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE.

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada **GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, sob a responsabilidade da orientadora Profª. Drª Jaima Pinheiro de Oliveira e do coorientador Profº. Drº. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira.

Nesta pesquisa, nós buscamos identificar as representações e práticas das professoras e professores, nos Centros Municipal de Educação Infantil de Contagem, sobre as relações de gênero e sexualidade no contexto educativo de crianças de 4 a 6 anos.

Na sua participação, você será convidado (a) a responder o questionário a seguir. Em nenhum momento da análise dos dados e nos resultados da pesquisa a serem publicados a sua identidade será revelada, pois os dados não serão analisados individualmente e sim em conjunto. O acesso às respostas coletadas é restrito às pesquisadoras. Para responder a pesquisa você levará aproximadamente 10 minutos, e não terá nenhum gasto financeiro ou ganho direto pela sua participação. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Os benefícios dessa pesquisa são

coletivos e servem para subsidiar ações futuras de formação de professores, bem como contribuir para outras pesquisas acadêmicas.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Profa. Dra. Patrícia Santana pelo e-mail patsantana64@gmail.com e com a Profa. Dra. Jaima Pinheiro de Oliveira pelo e-mail jaima.ufmg@gmail.com e com o Prof. Dr. Paulo Henrique de Queiroz Nogueira pelo e-mail pauloqn@yahoo.com.br

LI E ACEITO O TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- ☐ Sim
☐ Não

1. Sua idade (em números inteiros)

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Menos de 20 anos
☐ De 21 a 30 anos
☐ De 31 a 40 anos
☐ De 41 a 50 anos
☐ De 51 a 60 anos
☐ Acima de 60 anos

2. Sua identidade de gênero

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Feminino
☐ Masculino
☐ Não binária
☐ Outros

3. Levando em consideração a classificação do IBGE, como você autodeclara sua raça/cor:

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Preta
☐ Parda
☐ Branca
☐ Amarela
☐ Indígena

4. Qual a sua religião? *

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Ateu/Ateia
- ☐ Budismo, Hinduísmo e Outras Religiões Orientais
- ☐ Candomblé, Umbanda ou outras religiões de matriz afro-brasileira
- ☐ Católica
- ☐ Espírita
- ☐ Evangélica
- ☐ Judaísmo
- ☐ Sem religião
- ☐ Outros

5. Qual? Você poderá citar uma ou mais religiões que você segue

Sobre seu vínculo com a Prefeitura de Contagem

6. Qual o nome da regional do CEMEI onde você atua?

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Eldorado
- ☐ Industrial
- ☐ Nacional
- ☐ Petrolândia
- ☐ Ressaca
- ☐ Riacho
- ☐ Sede
- ☐ Vargem das Flores

7. Qual o seu vínculo com a Prefeitura de Contagem?

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Efetivo estável
- ☐ Efetivo em probatório
- ☐ Contrato

8. Qual é o seu nível de escolaridade?

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Médio — Magistério
- ☐ Superior — graduação
- ☐ Pós-graduação — especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

9. Há quanto tempo é servidor(a) público(a) da área de ensino?

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Há menos de 2 anos
- ☐ De 2 a 4 anos
- ☐ De 4 a 6 anos
- ☐ De 6 a 8 anos
- ☐ De 10 a 20 anos
- ☐ Há mais de 20 anos

Nas perguntas seguintes, não há resposta certa ou errada. Assinale a alternativa que mais se aproxima da sua concepção sobre o assunto

10. Você considera importante o trabalho sobre as relações de gênero e diversidades sexuais na Educação Infantil?

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Sim
- ☐ Não

11. Inserir a temática gênero e sexualidade na Educação Infantil...

Marcar apenas uma opção.

- ☐ pode acabar despertando nas crianças uma tendência à homossexualidade,
- ☐ é interessante, pois caso alguma criança apresente "desvio de gênero" ainda dá tempo de corrigir.
- ☐ é importante para desconstruir mitos e crenças.

12. O trabalho sobre as questões de gênero para você...

Marcar apenas uma opção.

- ☐ não é assunto que deva ser necessariamente trabalhado na Educação Infantil.
- ☐ quanto mais cedo trabalhar esse assunto na escola, melhor.
- ☐ é de responsabilidade da família, não devemos nos envolver nessas questões.

13. O trabalho sobre a sexualidade na Educação Infantil é mais importante para...

Marcar apenas uma opção.

- ☐ ensinar a criança a se proteger de abusos sexuais.
- ☐ ensinar a criança sobre a importância do autocuidado com próprio corpo.
- ☐ (...) ensinar a criança a crescer livre de preconceitos.
- ☐ estabelecer diferentes padrões sociais de comportamentos entre meninos/meninas.

14. Em relação a inserção da temática gênero e sexualidade no âmbito escolar, você se sente...

Marcar apenas uma opção.

- ☐ angustiada(o) por não saber lidar com as manifestações sexuais das crianças.
- ☐ desobrigada(o) a lidar com essas questões.
- ☐ confiante para tratar desse assunto com naturalidade.

15. Na sua formação acadêmica, você teve disciplina sobre Gênero e sexualidade?

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Sim. Aprendi muito.
- ☐ Sim. Mas considero que aprendi pouco.
- ☐ Não.

16. Você já participou de algum curso de formação ou realizou alguma pós-graduação sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil?

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

17. A Homossexualidade para você é...

Marcar apenas uma opção.

- ☐ uma doença ou algo socialmente inaceitável.
- ☐ uma escolha privada a ser respeitada e vivida com discrição.
- ☐ uma escolha individual da pessoa e portanto não merece atenção do Estado.
- ☐ um fenômeno de natureza tão biológica quanto a heterossexualidade
- ☐ algo imoral que não agrada a Deus.

18. Ficar perto de pessoas gays te deixa desconfortável?

Marcar apenas uma opção.

- ☐ Não
- ☐ Sim.

19. Em relação ao seu nível de concordância sobre homossexuais trabalhando em locais onde possam servir de exemplo para crianças, você...

Marcar apenas uma opção.

- ☐ concordo com a presença de homossexuais como educadoras(es) na Educação Infantil.
- ☐ nem concordo nem discordo sobre a presença de homossexuais como educadores (as) na Educação Infantil.
- ☐ não concordo com a presença de homossexuais como educaras(es) na Educação Infantil.

20. A julgar pela capa, você se sentiria confortável em realizar a leitura desse livro para as crianças na Educação Infantil?

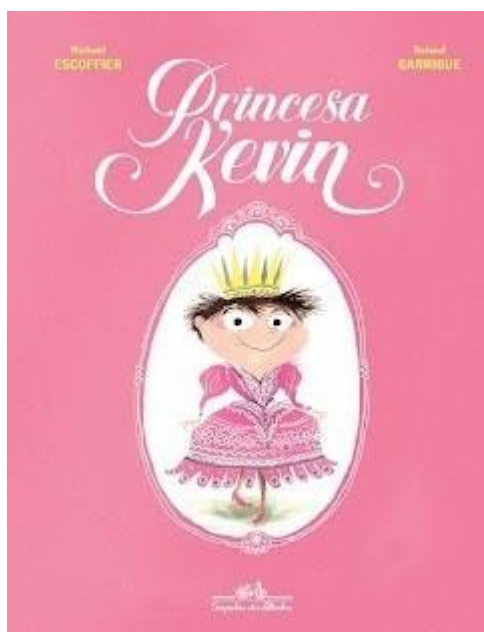
Marcar apenas uma opção.



- () Sim, com certeza.
() Não, de jeito nenhum.

21. A julgar pela capa, você se sentiria confortável em realizar a leitura desse livro para as crianças na Educação Infantil?

Marcar apenas uma opção.



- () Sim, com certeza.
() Não, de jeito nenhum.

22. A julgar pela capa, você se sentiria confortável em realizar a leitura desse livro para as crianças na Educação Infantil?

Marcar apenas uma opção.



- () Sim, com certeza.
() Não, de jeito nenhum.

23. Você sabe a diferença entre "orientação sexual" e "identidade de gênero" ?
Marcar apenas uma opção

- () Sim
() Não

24. Cite um ou mais pontos que você considera importante ressaltar ao inserir a temática gênero e sexualidade na Educação Infantil.

25. Você gostaria de ajudar participando da segunda fase da pesquisa nos cedendo uma entrevista presencial de mais ou menos 50 minutos a ser realizada no seu local de trabalho no seu tempo pedagógico?

Marcar apenas uma opção.

- () Sim. Será um prazer poder colaborar na sua pesquisa!
() Não. Agradeço o convite.

Muito obrigada por aceitar o meu convite para participar da entrevista presencial! Para mim também será um prazer trocarmos ideia sobre essa temática.

Deixe seu nome e número de telefone para facilitar o agendamento da entrevista presencial.

Não se preocupe, você não terá nenhum gasto, eu irei até você! Abraços, Kalina.

APÊNDICE D - A Política de Ensino da Educação Infantil da Rede Municipal de Contagem e suas interfaces com a diversidade sexual

Algumas nuances da política de ensino da Educação Infantil citadas nos documentos legais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem e suas interfaces com a diversidade de gênero e sexual focalizando o olhar sobre como essas questões são pensadas e abordadas nesses documentos.

Os documentos consultados foram: Caderno da Educação Infantil: Construindo o Projeto Político-Pedagógico (2007), Cadernos de Currículo da Educação Infantil de Contagem (2012) e A Política de Educação Infantil em Contagem (2020). Outro achado, que não foi direcionado especificamente à Educação Infantil, mas que sua consulta contribuiu para o alargamento da compreensão sobre o tema, foi um documento nomeado “Diretrizes para o trabalho com as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual na rede municipal de Educação de Contagem (2013)”.

Caderno verde

O caderno da Educação Infantil: Construindo o Projeto Político-Pedagógico, também chamado de caderno verde, por tal cor ser predominante na capa, foi construído no ano de 2007 para orientar na elaboração, reelaboração, avaliação e implementação dos projetos políticos-pedagógicos nas Instituições de Educação Infantil do município de Contagem.

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional/LDBN, de 1996, e definiu o município como responsável pela oferta da Educação Infantil às crianças lá residentes. Esse reconhecimento passou a exigir que cada instituição elaborasse e executasse, com autonomia, sua proposta pedagógica.

O Projeto Político-Pedagógico/PPP é um documento que sistematiza, mediante alguma forma de registro, todos os aspectos que constituem a identidade de uma instituição educativa escolar. Além de situar o contexto da instituição, trazer sua história, as expectativas, as crenças e valores de todos aqueles envolvidos no trabalho que é desenvolvido, o documento explicita os propósitos mediante a definição de finalidades e objetivos, e para concretizá-los prevê formas de organização e gestão do trabalho de cuidar das crianças e educá-las de forma relacionada ao regimento da instituição. É um documento de compromisso, uma vez que sua

elaboração prevê o envolvimento e a participação de toda a comunidade escolar: crianças, professoras, demais profissionais, família e comunidade.

No capítulo 2.2 do caderno intitulado “Educação Infantil: Construindo o Projeto Político-Pedagógico”, que versa sobre “A política educacional e a Educação Infantil: princípios e perspectivas”, o documento cita a palavra gênero no tópico “Educação como direito do sujeito, considerando os aspectos socioculturais, as questões de gênero, raça, etnia e crenças religiosas”. No entanto, o parágrafo referente ao tópico não aprofunda sobre nenhuma questão em específico, mas deixa clara a importância de uma educação inclusiva que considera a diversidade rica e fundamental para a construção de uma sociedade mais justa:

Na questão do reconhecimento dos direitos da criança, a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDBEN colocam a criança como um cidadão de direitos. Isso quer dizer que, independentemente da sua história, da sua origem, da sua cultura e do meio social em que vive, estão garantidos direitos iguais a todas as crianças. Assim, ao mesmo tempo em que começaram a ter sua especificidade respeitada, as crianças passaram a ser consideradas cidadãs, parte de sua classe, do seu grupo, da sua cultura. Assistência, saúde e educação passaram a ser compreendidas como direito social de todas as crianças. Todos esses pressupostos são diretrizes de uma educação inclusiva que considera a diversidade humana rica e fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e plural (Contagem, 2007, p.25).

Diante do exposto, embora com ressalvas — por nomear como “educação inclusiva” a proposta de uma educação que não seja racista, homofóbica e sexista —, ao fazer uso do termo “educação inclusiva”, cunhado na luta pelo fim da educação especial para pessoas com deficiência e marcada pelo enfrentamento a uma educação segregada para esse público, há um apagamento das questões de gênero e de orientação sexual. Entretanto, consideramos que, aqui, indica-se o respeito à especificidade da criança e à diversidade humana como pressuposto para que a criança passe a ser considerada cidadã de direitos.

Contudo, como o documento tem como objetivo “orientar” a elaboração/reelaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos, cabe às instituições a decisão de inserir ou não a temática sobre gênero em seus PPPs.

De acordo com esse documento, constata-se que há um saber-fazer construído por crenças e concepções que devem ser valorizadas, desde que não contradigam concepções já reconhecidas pela Educação Infantil:

Em alguns casos, essas crenças fundamentam a construção de uma prática pedagógica coerente, intencional e consistente, entretanto, na maioria dos casos, essas crenças e valores não são explicitados: imprimem-se nas diversas ações, sem que seus protagonistas tenham consciência delas (Contagem, 2007, p.34).

Como exposto, há o reconhecimento da diversidade de formas de trabalho que surgem em resposta às necessidades cotidianas. E, muitas vezes, esses diferentes arranjos evoluem com o tempo, sem que haja necessariamente uma discussão formal para chegar a um consenso.

O caderno verde traz, então, reflexões sobre o conceito de Projeto Político-Pedagógico, considerando, dentre outros, o documento em que se instaura o princípio da consciência em relação ao que fazer, para quê e como fazer e também o princípio da consistência de que é um documento fundamentado não apenas nas crenças, mas também nas definições legais e nos conhecimentos produzidos na área.

O documento cita que nos PPPs dos CEMEIs de Contagem deve ser garantido que as crianças sejam reconhecidas em suas diferenças em termos de suas habilidades, personalidades, temperamentos, interesses e necessidades individuais. E que se reconheça que as experiências que cada uma delas vivencia em seu meio cultural também são diversas. Porém, cita exemplos de práticas que contradizem essa concepção:

A concepção de que as crianças são diferentes umas das outras e de que vivenciam experiências múltiplas no meio cultural em que vivem é bastante defendida nos PPPs. Contudo, a prática se mostra bastante contraditória em relação a essa concepção, por exemplo, quando as instituições propõem que as crianças rezem apenas orações da igreja católica, não levando em consideração outras culturas, crenças e rituais religiosos presentes nas famílias das crianças (Contagem, 2007, p.61).

Conforme o trecho acima, percebe-se que as autoras do documento, responsáveis pela diretoria da Educação Infantil, tiveram um olhar atento para as práticas que são desenvolvidas nos CEMEIs e que se preocupam com o respeito à diversidade religiosa de forma a orientar as professoras da rede a garantirem que haja uma educação que não imponha e/ou valorize algumas crenças religiosas, desconsiderando as demais.

Em 2007, no caderno verde, documento aqui analisado, os termos diversidade de gênero e sexualidade já eram citados explicitamente como princípio da Inclusão Social da Educação Infantil na cidade de Contagem:

A educação inclusiva tem compromisso político, ético e moral com a **diversidade de gênero, sexualidade**, religião, cultura, classe social, etnia e com as deficiências, valorizando as diferenças e fazendo do espaço da educação um ambiente da “multiplicidade”, propício ao desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo, sociocultural (Contagem, 2007, p.67, grifo meu).

À vista disso, ao permitir que as crianças tenham contato com a diversidade de gênero, elas aprendem, desde cedo, a respeitar, valorizar e aceitar as diferenças entre as pessoas. Por isso, o documento considera “importante que a diversidade social seja privilegiada nas instituições de Educação Infantil” (Contagem, 2007, p. 67).

O documento traz também uma consideração acerca da ressignificação do olhar sobre os profissionais nas instituições de Educação Infantil e suas condições de trabalho nas Instituições de Educação Infantil/IEIs, reconhecendo que para garantir um trabalho de reflexão teórica e crítica sobre as práticas, é necessário estabelecer estratégias de formação contínuas e que nesse processo de formação, a inclusão seja tratada de forma a possibilitar esse redimensionamento. Como diretrizes o documento cita: “no processo de formação continuada das/dos professoras/professores, a inclusão seja tratada de forma a possibilitar o redirecionamento da prática pedagógica por meio da ação e reflexão constantes” (Contagem, 2007, p. 135).

Por fim, ao abordar sobre o trabalho com as famílias nos PPPs, o documento sinaliza que, para haver parceria entre as instituições e familiares, é necessário que os profissionais atuantes considerem a diversidade da composição dos arranjos familiares:

Há famílias compostas por pai, mãe e filhos, outras nas quais apenas a mãe é a única responsável pelas crianças, aquelas em que os avós são responsáveis pelos netos e **atualmente, também, encontramos a união de pessoas do mesmo sexo, que apesar de não ser uma união oficialmente legalizada no Brasil, existe e essas pessoas estão entre as pessoas responsáveis pelas crianças da Educação Infantil** (PROINFANTIL/MEC, 2006, p.26 apud Contagem, 2007, p.141, grifo nosso).

Vale ressaltar que o trecho citado na COLEÇÃO PROINFANTIL, módulo III, unidade dois livros de estudo — vol. 2, p. 26 é o seguinte:

Há famílias compostas por pai, mãe e filhos, outras nas quais a mãe é a única responsável pelos filhos, aquelas em que os avós ou as avós são responsáveis pela criança, **entre outras**. Essas famílias precisam se sentir acolhidas e respeitadas pela instituição de Educação Infantil, de modo a encontrarem espaço, nessas instituições, para compartilharem seus problemas e expectativas com relação à educação das crianças (PROINFANTIL/MEC, 2006, p.26, grifo nosso).

O documento original citou apenas, “entre outras” formas de composição familiar, no entanto, observa-se que, ao redigir o caderno da Educação Infantil de Contagem, os autores preocuparam-se em explicitar quais seriam essas outras formas de arranjos, alterando assim o texto original. Importante retomar também o trecho em que os autores acrescentam que “apesar de não ser uma união oficialmente legalizada no Brasil”, para explicar que o

documento foi escrito em 2007 e no ano de 2011 o Supremo Tribunal Federal (STF) regulamentou a união Estável de casais homoafetivos no Brasil e, em 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) aprovou a *Resolução nº 175*, de 14 de maio de 2013, que obriga os cartórios de todo o Brasil a celebrar o casamento civil e converter a união Estável homoafetiva em casamento.

O PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA, no uso de suas atribuições constitucionais e regimentais, RESOLVE: Art. 1º É vedada às autoridades competentes a recusa de habilitação, celebração de casamento civil ou de conversão de união estável em casamento entre pessoas de mesmo sexo. Art. 2º A recusa prevista no artigo 1º implicará a imediata comunicação ao respectivo juiz corregedor para as providências cabíveis. Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação (Conselho Nacional de Justiça, 2013).

O documento reconhece a família como uma instituição fundamental no processo educativo das crianças e a importância de compreender que ao chegarem à escola, as crianças já trazem consigo uma história de vida construída com a família e com a comunidade em que vivem. Por isso é necessário estabelecer uma forte parceria entre família e escola para garantir a formação integral das crianças. Dentre outros pontos importante considerar em relação ao trabalho com as famílias nos CEMEIs, cito as seguintes diretrizes que dizem respeito à diversidade de gênero e sexualidade que o documento apresenta de forma coerente com as concepções norteadoras explicitadas: “sejam consideradas as diversas estruturas e formas de organização familiares; seja respeitada a diversidade cultural, étnico-racial, religiosa e sexual das famílias” (Contagem, 2007, p. 143).

Cadernos de Currículo da Educação Infantil de Contagem

Os cadernos de currículo da Educação Infantil de Contagem compõem uma coleção de onze volumes, sendo que cada um se relaciona a um Campo de Experiência, Saberes e Conhecimentos a serem trabalhados com as crianças. A coleção teve como objetivo orientar o processo de construção da proposta curricular de cada instituição de Educação Infantil de Contagem. Lançada em 2012, a coleção é ainda considerada um documento importante e a frente do seu tempo, pois quando, em 2017, a BNCC apresentou o desenvolvimento de habilidades e competências por meio dos eixos de experiências, Contagem já havia discutido a relação do currículo por campo de experiência. O conceito de currículo trabalhado nesta coleção foi o seguinte:

Conjunto de experiências culturais relacionadas aos saberes e conhecimentos, vividas por adultos e crianças numa Instituição de Educação Infantil – IEI –, na perspectiva da formação humana. As experiências vividas nessa caminhada são selecionadas e organizadas intencionalmente pelas profissionais da IEI, embora estejam sempre abertas ao imprevisível. O currículo é um dos elementos do PPP, devendo se articular com os demais elementos desse projeto e ser norteado por suas concepções. Nesse sentido, a seleção das experiências é determinada pelas necessidades e interesses das crianças com as quais a IEI trabalha, considerando as especificidades do seu desenvolvimento e do contexto onde vivem, **a diversidade que as caracteriza**, bem como pelas exigências do mundo contemporâneo (Contagem, 2012, p.4, grifo nosso).

Além do volume um, no qual se discute o currículo da Educação Infantil, a coleção foi organizada em dez campos de experiências, sendo eles: volume dois — A Criança, o Brincar e as Brincadeiras; volume três — A Criança, o Cuidado e as Relações; volume quatro — A Criança e a Linguagem Oral; volume cinco — A Criança, a Arte e a Linguagem Plástica e Visual; volume seis — A Criança, a Música e a Linguagem Musical; volume sete — A Criança, o Corpo e Linguagem Corporal; volume oito — A Criança e o Mundo Social; volume nove — A Criança e o Mundo Natural; volume dez — A Criança e a Matemática; volume onze — A Criança e a Linguagem Escrita.

O objetivo de consultar todos os cadernos foi apurar se e/ou como foi abordada a questão do gênero e sexualidade no currículo da Educação Infantil correlacionando a questão da diversidade com todos os campos de experiências, saberes e conhecimentos que são desenvolvidos com as crianças dessa etapa da Educação Básica.

Volume 1 — Discutindo o currículo da Educação Infantil de Contagem

O primeiro volume traz uma apresentação de como se deu a construção do conceito de currículo que embasou a escrita de todos os demais cadernos da coleção de currículo da Educação Infantil de Contagem. A função da coleção é orientar e fomentar nas instituições a elaboração de propostas curriculares coerentes com a legislação, com as concepções de criança, infância e Educação Infantil defendida pela política vigente na época. Teve como objetivo possibilitar a construção de um currículo que respeite as diferenças e os direitos da criança, contribuindo para que tenham uma formação mais rica e mais plural.

O entendimento que o currículo não é algo pronto e acabado levou em consideração que o conceito de currículo evolui ao longo do tempo, pois é uma relação, marcada pela heterogeneidade, pela pluralidade e pela multiplicidade de concepções e propostas, entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação. A instituição de Educação Infantil é vista

hoje como um espaço educativo que promove a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, sendo um espaço de “socialização, de construção de identidades, de exercício da autonomia e do protagonismo, de respeito à diversidade étnico-racial, **de gênero e orientação sexual** e, finalmente, de afirmação, proteção e resgate de direitos” (BRASIL, 2009b, p.8 apud Contagem, 2012, p. 10, grifo nosso).

Um dos desafios elencados quanto ao currículo é “estruturar uma proposta que leve em consideração a diversidade de culturas e de sujeitos” (Contagem, 2012, p. 20).

Ao explicitar o elemento **diversidade** no conceito de currículo adotado na coleção, entendemos que a questão da diversidade está posta e falar sobre ela significa assumir um posicionamento político frente às diferenças que nos caracterizam. O papel da educação, neste caso, é, além de reconhecer as diferenças, trabalhar para corrigir as desigualdades e criar estratégias de diálogo e respeito entre as pessoas. Segundo Gomes:

[...] o currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder. O currículo pode ser considerado uma atividade produtiva e possui um aspecto político que pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz) (Gomes, 2008, p.23 *apud* Contagem, 2012, p. 49).

Embora este primeiro caderno, que discute sobre o currículo da educação infantil em Contagem, considera a criança como sujeito social, histórico e cultural e a coloca na centralidade da ação curricular, ao propor uma revisão de postura, valores e representações para superar preconceitos e discriminações, o destaque maior na discussão diz respeito à diversidade racial e à educação das crianças com deficiência. Apenas um parágrafo cita, rapidamente, com apenas duas palavras, algo relacionado à questão do gênero como aspecto a ser considerado ao instituir uma educação mais democrática, ou melhor dizendo, inclusiva:

Entender a diversidade como elemento para a seleção e a organização de experiências, saberes e conhecimentos pressupõe buscar uma Educação Infantil que assuma a diferença como algo que nos caracteriza e que busque estratégias para o trabalho com as crianças que sejam pluralistas, **não homofóbicas**, antirracista e igualitárias e que priorizem o diálogo, o respeito e a convivência (Contagem, 2012, p. 51, grifo nosso).

Desta maneira, sondei cada volume da coleção para verificar como se deu a articulação entre o conceito de currículo proposto e cada campo de experiência, com o olhar atento para as propostas que respeitam as diferenças e os direitos das crianças de forma a contribuir para uma formação rica e plural.

Volume 2 — A Criança, o Brincar e as Brincadeiras

Este campo de experiência diz respeito ao brincar como linguagem que deve, necessariamente, ser vivenciada na Educação Infantil e permear toda a prática pedagógica.

Reconhecido como um dos direitos das crianças no seu processo de humanização, o brincar possibilita a construção da sensibilidade e de valores como a solidariedade, a cooperação e o respeito. De acordo com o documento analisado, o brincar é o espaço que “possibilita que seja desenvolvido um trabalho em que as crianças possam agir e pensar sobre o racismo, o preconceito, a cidadania e a vida” (Contagem, 2012, p.8). Através do brincar, as crianças compreendem e subvertem a ordem das coisas. De acordo com Gouvêa:

O caráter lúdico medeia a ação da criança no mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados buscados pelo adulto, mas no prazer da sua execução. [...] A criança vai além da realidade significada pelo mundo adulto, ao atribuir ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real. (Gouvêa, 2006, p. 21 *apud* Contagem, 2012, p. 8).

Desta forma, compreendemos que as crianças transformam o mundo e produzem cultura. Por isso é importante oferecer às crianças brinquedos variados que falem da diversidade que nos caracteriza como seres humanos. O documento cita como exemplo “bonecas e bonecos brancos, negros, pardos, indígenas e asiáticos, etc.”, como variedade para possibilitar às crianças cultivarem o respeito aos diferentes gêneros e etnias.

Conforme o caderno *a criança, o brincar e as brincadeiras*, “os brinquedos refletem nossas concepções de criança, infância, sociedade, gênero, sexualidade, etnia, dentre outras, pois são objetos carregados de significados e simbologia. A partir das experiências lúdicas que podem ser vivenciadas, o documento cita que, dentre vários saberes e conhecimentos, as crianças poderão construir “atitudes de respeito à diversidade” (Contagem, 2012, p. 27).

Volume 3 — A Criança, o Cuidado e as Relações

Este campo de experiência diz respeito a aspectos afetivos e socioculturais da formação humana.

Ao considerar o período de zero a seis anos de idade como de extrema importância no desenvolvimento humano, o documento traz reflexões sobre a construção das identidades, a crença em determinados valores e a adoção de algumas posturas. Além do cuidado e do

autocuidado e da relação entre o eu e o outro, os aspectos filosóficos e éticos são levados em consideração neste caderno.

O documento menciona que, desde o nascimento, as crianças estão inseridas num mundo repleto de significados simbólicos constituídos culturalmente e são influenciadas pelas expectativas criadas em relação a elas e ao seu desenvolvimento. Por isso, a atitude de cuidado do adulto deve envolver a “conscientização como forma de garantir vivências, no espaço educativo, pautadas no respeito mútuo e na construção de práticas não discriminatórias, excludentes ou racistas” (Contagem, 2012, p. 9).

Um dos objetivos da Educação Infantil, em relação ao cuidado e às relações é “reconhecer e respeitar as diferenças entre pessoas, valorizando suas individualidades.” (Contagem, 2012, p. 21). Sendo assim, a partir da sugestão de uma série de experiências que podem ser proporcionadas às crianças, presume-se que elas poderão construir saberes e conhecimentos como, respeito por si mesmo e pelo outro, respeito às diferenças e atitudes de solidariedade, cooperação, companheirismo e responsabilidade.

O caderno *a criança, o cuidado e as relações*, cita que a prática do cuidado deve ser planejada e intencional e que carrega como princípio a cooperação, a valorização da vida, a diversidade e a solidariedade. No entanto, a questão sobre gênero e sexualidade não foi abordada nos trechos que fazem menção à palavra diversidade neste campo de experiência, o que nos faz atentar para esse discurso generalizante da diversidade, em que ela não é nomeada, explicitada. A falta de nomeação e explicitação deixa margem para as generalizações na prática, sem a implicação de um trabalho pedagógico efetivo que considere a diversidade racial, de gênero, de sexualidade, etc.

Volume 4 — A Criança e a Linguagem Oral

Este campo de experiência diz respeito à linguagem oral como sistema simbólico construído nas interações sociais.

O caderno não aborda, em nenhum momento, questões relativas ao gênero e a sexualidade, contudo, traz elementos importantes a serem considerados ao propor experiências que podem ser trabalhadas com as crianças.

Ao sugerir que deve ser proporcionado às crianças a experiência de “conversar sobre diversos assuntos” (Contagem, 2012, p.22), além de desenvolver a capacidade de utilizar a fala e a escuta, de forma cada vez mais competente, em diversos contextos, permite que as dúvidas e questionamentos trazidos pelas crianças possam ser debatidos. Por isso o

documento aponta sobre a importância das profissionais promoverem trabalhos em grupos pequenos nos quais as crianças possam discutir sobre temáticas complexas e ao mesmo tempo cruciais para a vida como as questões de gênero, raciais, sexualidade, pessoas com deficiência, entre outras, pois as crianças poderão trocar ideias, expor argumentos e opiniões e vivenciar a prática do diálogo como forma de construção de conhecimento coletivo. Ao discutir sobre gênero e sexualidade, por exemplo, as crianças poderão confrontar os próprios posicionamentos com os dos demais.

Volume 5 — A Criança, a Arte e a Linguagem Plástica e Visual

Este caderno diz respeito à Arte tratada em sua dupla dimensão: como linguagem e como conhecimento. Em suma, o caderno discorre sobre a importância da apropriação das diferentes linguagens como um fator importante para o processo de humanização dentro das instituições. Não foi possível perceber uma relação entre este campo de experiência e as questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual. A palavra gênero foi mencionada no trecho que versa sobre como a criança aprende, desenvolve-se e se torna progressivamente humana por meio da arte e da linguagem plástica visual quando cita sobre a evolução do desenho:

Nesse processo, o desenho da criança evolui. [...] Suas figuras humanas já dispõem de novos detalhes, como cabelos, pés e mãos, e a distribuição dos desenhos no papel obedecem a certa lógica. Esse pode ser um bom momento para discutir questões de raça e **gênero**; como a cor da pele. Por que sempre usamos rosa claro para colorir as bonecas? Mostrar para as crianças que existem pessoas negras e que, portanto, elas devem estar nos registros. As pessoas ainda têm medo de colorir com o lápis preto ou marrom. Isso é uma questão de estética e precisa ser discutida com as crianças (Contagem, 2012, p. 25, grifo nosso).

Neste trecho, que fala sobre a importância de as professoras terem um olhar atento às produções das crianças, as autoras consideram que o momento do desenho é oportuno para discutir sobre questões de raça e gênero. Embora a palavra gênero apareça, a ênfase maior e o exemplo de sugestão de intervenção se deu sobre a questão da cor e da raça, e que neste contexto aparece com uma concepção enviesada, pois pensar na cor dos desenhos somente como uma questão da estética desconsidera-se outras questões como racismo e estereótipos negativos associados a cor preta.

Volume 6 — A Criança, a Música e a Linguagem Musical

Este campo de experiência diz respeito a aspectos relacionados à escuta, apreciação e ao fazer musical.

Enquanto linguagem, a música foi criada pelo homem “para expressar sentimentos, emoções e pensamentos, ultrapassando os limites da palavra” (Contagem, 2012, p.7). O documento cita que uma das formas de superar as desigualdades sociais está nas possibilidades de acesso ao conhecimento e aos saberes na forma como eles são compartilhados. Assim, quanto mais cedo a criança estiver exposta a um ambiente que estimule a cultura musical, mais ela aprende. Por isso, todas as crianças devem ter a mesma oportunidade de participação nas experiências de escuta, apreciação, interpretação e produção musical nas instituições. Sobre isso o texto diz que “as experiências possibilitadas às crianças devem ultrapassar as barreiras das deficiências, cor da pele, orientação sexual ou religião” (Contagem, 2012, p.18).

Sendo assim, em meio a tantas dimensões da formação humana, este campo de experiência permite utilizarmos da sensibilidade para acolher os aspectos raciais e étnicos dentro do princípio da diversidade.

Volume 7 — A Criança, o Corpo e Linguagem Corporal

Antes de citar os objetivos e experiências que a Educação infantil deve possibilitar às crianças em relação ao corpo e a linguagem corporal, este caderno traz reflexões importantes sobre como esse campo de experiência foi construído historicamente pela humanidade.

A dicotomia entre corpo e mente foi se consolidando ao longo desse processo e tanto o corpo como algumas dimensões e canais de expressão da experiência humana foram relegados a um segundo plano:

(...) com o advento do cristianismo, começaram a se disseminar concepções que se pautavam na valorização do espírito em detrimento do corpo. A noção hegemônica era que o corpo submetia o homem à sua condição de animal. Mas foi na Idade Média, com a consolidação do Teocentrismo (a ideia de Deus como centro do universo), que o corpo perdeu definitivamente seu lugar privilegiado, passando a ser associado a práticas pecaminosas (Contagem, 2012, p.12).

Desta forma, com a supervalorização da razão em detrimento de outras dimensões humanas, de acordo com Foucault ([1972] 2005), cada governante passou a gerir seu território implantando políticas de controle sobre as questões pessoais (nascimento, óbito, casamentos)

que poderiam interferir na vida da população. Assim, o corpo das crianças também passou a ser alvo de vigilância, demonstrando preocupações que antes não eram cogitadas.

Dentro do formato de escolarização atual, essas preocupações não ficaram de fora. De acordo com o documento:

Toda essa discussão serve de base para entendermos o formato de escolarização que temos hoje, pois a escola não é natural. Ela nasce da necessidade de disciplinar os corpos dos meninos (e, mais tarde, das meninas) para atender a demandas econômicas (mercado de trabalho), sociais (moral burguesa) e políticas (fortalecimento dos Estados Nacionais). Haja vista que o início da escolarização, no século XIX, desconsiderava a subjetividade do corpo infantil, indo ao encontro da ideia de um corpo científico, biológico e psicológico, que precisava ser educado, disciplinado, controlado (Contagem, 2012, p.13).

Para pensar na constituição das identidades das crianças, além de ressignificar concepções e práticas pedagógicas referentes ao corpo, a escola lida também com a influência da mídia e da indústria de produtos destinados ao corpo, com a erotização do corpo infantil e com a banalização da sexualidade. Por isso, para além de garantir um trabalho com a linguagem corporal que contemple diversas experiências, as instituições devem preocupar-se em questionar estereótipos e "verdades" produzidas pela mídia e pela cultura.

Este campo de experiência, com ênfase nos movimentos, na expressividade, nas sensações, na saúde e na sexualidade, cita que é na interação com os outros que o corpo biológico é alterado pela cultura e pelos valores de determinado tempo histórico. É com o corpo que experimentamos sensações, vivenciamos nossa sexualidade e perpetuamos nossa espécie.

A cultura molda a maneira de andar, de se comportar e falar nos diversos lugares, os gestos, a forma de expressar sentimentos e emoções, os hábitos de higiene, e saúde e a sexualidade das crianças. Sendo assim, o corpo não é apenas resultado, mas também produtor de cultura:

(...) ao inserir-se no mundo, também produz cultura, na medida em que imita, repete, nega ou transgride os saberes, os conhecimentos, as normas e os costumes. Ao se tornar "cultural", humanizado, o corpo "fala", manifestando emoções, ideias, valores, preconceitos e sentimentos (Contagem, 2012, p.8).

Desta maneira, o caderno diz que passa ser responsabilidade das instituições de Educação Infantil possibilitar vivências que contemplem a diversidade que caracterizam as crianças como humanos. É preciso que as profissionais estejam atentas para o fato de que as características físicas das crianças deixam marcas no seu corpo e por isso devem intervir no

sentido de ajudar todas as crianças a terem uma autoimagem positiva, a respeitarem o próprio corpo e o copo das outras pessoas:

Marcas que precisam ser compreendidas, significadas, ressignificadas e, não raro, problematizadas. Assim como as crianças negras, também as meninas, as crianças com deficiência, as gordas, as altas, as muito magras, as que usam óculos podem sofrer preconceitos e discriminações por parte de outras crianças e de adultos. Ao serem detectadas, essas situações precisam ser discutidas, esclarecidas e, na medida do possível, desconstruídas (Contagem, 2012, p.9).

Sobre a questão relacionada à sexualidade, o caderno aponta que a criança precisa sentir que sua natural curiosidade sobre o assunto é considerada, respeitada e respondida pelos adultos. “É interessante levar em conta que a sexualidade faz parte da vida da criança desde o seu nascimento e que uma postura mais tranquila e equilibrada diante dessa questão, por parte dos adultos, exerce grande influência na construção de uma sexualidade sadia e sem culpa”. (Contagem, 2012, p. 11). Para isso, o interessante seria que todas as profissionais que lidam com a educação das crianças compreendessem o corpo como uma construção biológica e cultural e que a atenção neste campo de experiência é importante para o trabalho na perspectiva da formação humana.

Volume 8 — A Criança e o Mundo Social

Este campo de experiência diz respeito às relações humanas, abrangendo as práticas sociais e o ambiente social, perpassados por questões como identidades, ética, cidadania, diversidade e tecnologia.

Partindo da premissa de que o homem é um sujeito sócio-histórico e cultural, este campo de experiência conceitua que o trabalho cotidiano da instituição de educação infantil deve considerar tudo aquilo que a humanidade construiu ao longo de sua história em tempos e espaços diversos. O documento cita o inciso V do artigo 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil/DCNEI/2009 que diz que “[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil devem garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, [...] construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, **de gênero**, regional, linguística e religiosa.” (BRASIL, 2009, p. 2 *apud* Contagem, 2012, p. 7, grifo nosso).

De acordo com este campo de experiência, “a instituição de Educação Infantil é um lugar privilegiado para o encontro e o debate sobre as diferenças que nos constituem” (Contagem, 2012, p. 9), pois trata de um ambiente social repleto de elementos construídos socialmente nas relações e nas interações entre os seres humanos. Nesse sentido, o caderno diz que:

(...) é urgente negar práticas sociais que ressaltam como positivos e melhores os valores de determinado grupo, em detrimento de outros, gerando rejeição e estranhamento ao diferente. Essas práticas podem levar ao etnocentrismo, racismo, sexismo, **homofobia**, xenofobia e à exclusão das pessoas com deficiência do convívio social. Partimos do pressuposto de que as diferenças são construídas socialmente, variam de acordo com a posição que os sujeitos ocupam nas sociedades e são marcadas pelas relações de poder existentes.

Assim, a estrutura organizacional e curricular da Educação Infantil precisa tomar como foco a criança com suas **identidades de** raça, **gênero**, classe social, dentre outras. Uma proposta curricular que coloque a criança na centralidade, levando em conta sua diversidade, enquanto ser histórico e cidadão de direitos (Contagem, 2012, p. 9, grifo nosso).

O Campo de experiência “A criança e o Mundo Social” enuncia notadamente que a diversidade requer o reconhecimento e o respeito em relação à construção das identidades culturais, sejam negros, brancos, indígenas, homossexuais, entre outros. Conviver com a diferença, além de ser um direito, traz benefícios para a coletividade quem compõe o todo social.

Cabe aqui aprofundar um pouco mais o destaque que é dado neste volume em que se nomeia a homofobia, a identidade de gênero e a importância dessa nomeação para as relações humanas nos ambientes sociais.

É importante demarcar que determinadas identidades, relações e orientações sexuais são construídas historicamente como “normais” e legítimas. Estas identidades estão vinculadas à heterossexualidade. Sendo assim, as outras são consideradas errôneas, patológicas e problemáticas. Quando o documento cita sobre a importância de colocar a criança na centralidade, respeitando a sua diversidade enquanto ser histórico e cidadão de direitos, ele está se referindo a superação dessa visão estigmatizante.

Compreendemos que os ambientes sociais não servem apenas ao objetivo de sobrevivência, mas ao lazer, ao prazer, entre outras necessidades que variam com os diferentes grupos e classes sociais. Neste contexto, a instituição da Educação Infantil é um lugar privilegiado para o debate sobre as diferenças que nos constituem.

Cabe então às instituições prestar atenção nos diversos momentos em que podem aparecer manifestações homofóbicas para que toda a escola possa trabalhar contra a discriminação.

Volume 9 — A Criança e o Mundo Natural

Este campo de experiências, na Educação Infantil, diz respeito aos elementos e fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como à relação da criança com o meio ambiente, enquanto ser da natureza e à sustentabilidade da vida no planeta.

Um dos objetivos propostos em relação ao mundo natural é possibilitar às crianças demonstrar respeito por si, pelos outros, pelos demais seres vivos e pelo ambiente em que vivem. No entanto, não foi abordada a questão do gênero e sexualidade neste caderno, desta forma, não foi possível estabelecer uma relação entre a diversidade e este campo de experiência.

Volume 10 — A Criança e a Matemática

Este campo de experiência na Educação Infantil trata de aspectos relacionados ao número e ao sistema de numeração, às grandezas e medidas, às formas e às orientações espaço-temporais, bem como ao tratamento da informação, que perpassa todos esses eixos.

Da mesma forma que o volume nove desta coleção, não foi abordada a questão do gênero e sexualidade neste caderno, desta forma, não foi possível estabelecer uma relação entre a diversidade e este campo de experiência.

Volume 11 — A Criança e a Linguagem Escrita

Este campo de experiência na Educação Infantil diz respeito à leitura, à escrita, à reflexão sobre a língua e à literatura, que é a expressão artística dessa linguagem. Sua aprendizagem ocorre por meio dos processos de alfabetização e letramento, com a progressiva apropriação dos aspectos funcionais, textuais, gráficos e do sistema alfabético de representação da escrita.

A aprendizagem da linguagem escrita traz em si dois processos que se desdobram em outros e se interrelacionam: alfabetização e letramento. Para que a criança se desenvolva e se torne progressivamente humana por meio desse campo de experiência, o objetivo de ensinar a

ler e a escrever deve circular, de fato, no mundo social. Por isso, é trabalho da Educação infantil despertar nas crianças o gosto pela leitura.

Para além de trazer reflexões sobre a construção do sistema alfabético da escrita, este caderno aponta que:

(...) é papel da instituição de Educação Infantil criar tempos e espaços para ler, ouvir e apreciar os textos literários, possibilitando, por meio da palavra, o envolvimento emocional, a criatividade, a vivência artística, a experiência estética, o sentido de pertencimento e a **reflexão sobre a diversidade** (Contagem, 2102, p.12, grifo nosso).

Como experiência artística e estética, a literatura influencia o processo de formação humana das crianças por se constituir como elemento que instaura a sensibilidade, desenvolve a imaginação e amplia as possibilidades de compreensão do mundo. A literatura se apresenta como oportunidade para a constituição de outras leituras de mundo, pois reorganiza o conhecimento na perspectiva da arte, cumprindo o papel primordial de prazer e fruição. O objetivo primeiro da literatura é a produção de conhecimento estético e não a simples veiculação de conhecimentos produzidos pela humanidade de maneira mecanicista. Embora também informe, ela vai muito além dessa função, pois possui sentido em si mesma, não podendo aplicar a ela uma visão meramente utilitária. A didatização da literatura não dialoga com suas funções de prazer, fruição, apreciação e desenvolvimento da sensibilidade. É importante que a leitura literária seja, de fato, vivenciada como prática cultural, artística, estética, interativa e inclusiva.

Diante do exposto, este caderno considera necessário que as profissionais oportunizem o contato das crianças com livros, histórias e outros materiais que abordem a diversidade humana, discutindo as diferenças de gênero e étnico raciais:

É necessário conhecer e oportunizar às crianças o acesso a textos de qualidade e em diversos gêneros literários: textos narrativos, líricos (poesia) e dramáticos; obras de caráter ficcional e não ficcional; além de atentar para a qualidade do projeto gráfico, as ilustrações, a qualidade do papel e a diversidade de temas. Nesse sentido, cabe-nos fazer mais algumas perguntas: quais gêneros literários temos priorizado na Educação Infantil? Os textos literários são trabalhados a partir de quais concepções de literatura, de vida, de ser humano? Quais são os critérios utilizados para escolher livros? **Pensamos nessa escolha na diversidade que nos caracteriza como humanos? Buscamos histórias que tratem das questões de gênero, étnico raciais e sociais?** (Contagem, 2012, p. 26, grifo meu).

Cabe, assim, à instituição de Educação Infantil, promover esse acesso de forma significativa, por meio de experiências que se pautem pelos usos sociais dessas práticas,

contribuindo para que as crianças se apropriem progressivamente dessa linguagem, fundamental para a construção de sua cidadania na sociedade em que vivemos.

Caderno amarelo

O caderno amarelo, denominado A Política de Educação Infantil em Contagem, é fruto de uma construção coletiva (gestores, pedagogos, agentes educadores, professores, crianças e famílias) que refletiram sobre a organização dos espaços, rotinas, documentação e Projeto Político-Pedagógico, em cada instituição que atende educação Infantil. Foi lançado em 2020, pois apesar dos avanços e do reconhecimento dos demais documentos, percebeu-se uma dificuldade de algumas instituições colocarem em prática a implementação deles. Além do mais, houve a necessidade de rever o currículo de Contagem, tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular/BNCC agregou os Campos de Experiências a partir do entendimento que eles estão interligados e a criança vivencia as experiências como um todo.

O objetivo deste caderno é que ele se torne uma referência para consulta com orientações gerais permitindo que cada CEMEI reflita sobre seus fazeres e reformule práticas visando colocar a criança como foco em todas as propostas.

O ponto preponderante que o documento aborda é o princípio da indissociabilidade entre o cuidar e o educar. A ação de cuidar é considerada importante na construção da identidade da criança, e dependendo da forma como ocorrem essas ações, se contribui para uma autoestima elevada ou uma baixa autoestima. A proposta do currículo da Educação Infantil é que as professoras proporcionem às crianças experiências gratificantes que permitam deixar marcas positivas, lembranças boas e alegres de um período que não terá mais volta e não trazer constrangimento, memória de dor, vergonha, cicatrizes emocionais ou sentimentos de menos valia. De acordo com o documento, “a proposta do currículo da Educação Infantil é deixar marcas, lembranças, de um tempo em que puderam explorar, **expressar-se por meio/[...] dos gestos particulares e pessoais**, comprovando sua autoria e competência”, (Contagem, 2020, p. 17, grifo meu). Neste ponto, podemos considerar que todo e qualquer gesto da criança seja permitido uma vez que expressa sua autonomia e sua característica particular de ser e existir no mundo. Não cabendo, portanto, nenhuma intervenção com intuito de mudar o jeito de ser e de agir da criança, mas respeitá-la e valorizá-la. Considerando que o **Expressar-se** foi definido como um direito de Aprendizagem das Crianças na Educação Infantil, a criança pode fazê-lo por meio de diferentes linguagens.

No capítulo 3.1, que aborda sobre a Criança como o foco, o texto indica que “colocar a criança no centro do currículo significa conhecê-la em profundidade [...], significa ter uma escuta cuidadosa e intencional a fim de identificar seus interesses, desejos e necessidades” (Contagem, 2020, p.19). Neste capítulo, a palavra diversidade aparece no trecho em que se refere à elaboração de projetos em que sejam evidenciadas as diferenças existentes. No entanto, embora o texto traga explícito que “há de se lembrar do papel da Educação Infantil na construção da autoestima, do autocuidado e da identidade de **todas** as crianças”, o texto enfatiza o cuidado e estratégias para implementação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

O texto diz que “o tratamento será dado ao tema diversidade de qualquer natureza: de cor, nacionalidade, estrutura familiar, deficiência, entre outras” (Contagem, 2020, p.20), todavia não aborda a questão do gênero ou sexualidade. Tal timidez ao abordar o assunto pode ser atribuída à influência de alguns nichos conservadores da população que aponta para uma distorcida compreensão de que as escolas, ao falarem de gênero, estariam impondo às crianças modos de construção das expressões de gênero diferentes do modelo cisheteronormativo, tido como “o adequado” para esses grupos conservadores.

De um modo geral, o documento preocupa-se em propor ações que garantam a inclusão de todas as crianças e a efetivação de uma escola de fato inclusiva.

O Programa Gênese

A Secretaria Municipal de Educação de Contagem/SEDUC, com intuito de fortalecer e consolidar as discussões e os projetos sobre as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual nas unidades escolares da Rede, implementou diversas ações.

Em 2007, período em que estavam ocorrendo, nacionalmente, orientações e ações em torno da temática sobre direitos humanos, foi institucionalizado, em Contagem, o programa GÊNESE, sigla utilizada em referência às sílabas iniciais das palavras **Gênero** e **Sexualidade**, cujos principais objetivos foram a construção e a implementação de políticas públicas educacionais voltadas para o combate à homofobia e ao sexismo, a valorização da diversidade e a garantia de uma escola democrática e inclusiva.

Neste mesmo ano, foi produzido o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) que ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos

humanos agregando demandas antigas e contemporâneas da nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz.

Desde então, foram fortalecidas ações intersetoriais e articulações com os movimentos sociais, ampliaram-se os acervos das bibliotecas com materiais específicos sobre a temática gênero e sexualidade, foram ofertados cursos de formações aos professores da Rede em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (educação sem homofobia) e com a Universidade Estadual de Minas Gerais, dentre outras ações.

Em 2011, foi organizado um grupo de trabalho (GT) para criar espaço para o diálogo e dar continuidade à formação e troca de experiências entre as educadoras. Neste grupo foram debatidos os avanços e as dificuldades para efetivação das propostas construídas durante os cursos de formação e foi apontada a necessidade de construir um documento que referenciasse o trabalho das educadoras nas escolas sobre as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual.

Sendo assim, em 2013, após dois anos de diálogos, formação, trocas de experiências e trabalhos coletivos entre educadores e educadoras da Rede Municipal de Contagem, foi constituída **“As diretrizes para o trabalho com as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual na Rede Municipal de Educação de Contagem”**.

Este documento aponta que as questões sobre gênero e sexualidade já estão presentes no universo escolar e que, na maior parte das vezes, o assunto é abordado com preconceito, produzindo violência e exclusão. Por isso, essas diretrizes foram criadas com o intuito de indicar possibilidades para o desenvolvimento dessa temática nas escolas de maneira a superar o preconceito e trazer reflexões que problematizam as “verdades” naturalizadas sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual.

O texto enfatiza que cada escola da Rede Municipal de Contagem tem autonomia para construir seu Projeto Político-Pedagógico de acordo com suas particularidades socioeconômica e cultural da comunidade escolar. Sendo assim, eles precisam ser constituídos buscando estratégias para incluir, efetivamente, grupos historicamente excluídos, de forma que as educadoras e educadores possam “identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando discriminação e os estereótipos, de forma a construir um espaço educativo de interação e respeito” além de “reconhecer a construção social do gênero e da sexualidade, posicionando-se contra as discriminações a ela associadas” (Contagem, 2013, p. 9).

As diretrizes instruem que o PPP deve prever a sexualidade e as várias discussões suscitadas por ela como elementos norteadores (na prática escolar) e conteúdos em todas as

etapas e modalidades da Educação Básica, adequando-se em conteúdo, aprofundamento e vocabulário às etapas de desenvolvimento de ciclo de Formação Humana. Ademais, deve conter políticas de formação para a comunidade escolar que contemplem a discussão da sexualidade nos aspectos da diversidade sexual (desejos e práticas), da diversidade de gênero e da saúde sexual e reprodutiva.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) as escolas têm a obrigação de se articular com as famílias e as mesmas têm a obrigação de ter a ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Contagem, 2013, p. 15).

Neste sentido, o texto diz que é importante que as escolas apresentem as propostas e as práticas pedagógicas da escola à família e promova tempos e espaços para as famílias dialogarem sobre a proposta educativa, inclusive no que diz respeito às bases legais para a discussão da sexualidade nas escolas.

Em relação às propostas pedagógicas, o documento cita que as propostas devem prever tempos e espaços para a formação continuada sobre a temática gênero, sexualidade e diversidade sexual para as educadoras. Estas propostas precisam ser periodicamente revisadas e trazerem projetos específicos que possam acolher as manifestações e dúvidas dos estudantes.

A Secretaria de Educação de Contagem compreende que devem existir instrumentos/elementos na formação inicial das/dos docentes para contribuir para uma ação pedagógica não discriminatória. Todavia, percebe-se que o aprofundamento nas discussões das temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual, através da formação continuada em serviço, é fundamental a fim de propiciar uma ação educativa verdadeiramente inclusiva e pautada no respeito ao outro e nos direitos humanos (Contagem, 2013, p. 13). Compreende-se que os educadores se sintam inseguros em função de um processo histórico de negação às diversidades sexuais e de gênero, principalmente por reconhecer que o espaço escolar é embasado por perspectivas normatizantes acerca das identidades. Por isso a importância de dialogar com os educadores e educadoras sobre a superação do preconceito e à discriminação.

Sobre os materiais pedagógicos, o texto diz que estes precisam ser adequados a cada fase do desenvolvimento humano dos educandos, pois com o uso de metodologias diversificadas e materiais adequados, o desenvolvimento das temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual pode ocorrer de maneira dinâmica e descontraída. Uma das propostas apontadas foi garantir que 10% da verba destinada às bibliotecas das unidades escolares seja

destinada à aquisição de materiais didáticos nas temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual. Dentre outras propostas, consta também a elaboração de materiais didáticos que não reproduzam estereótipos e que auxiliem o desenvolvimento da temática nas escolas.

Ao final do documento, os autores apontaram reflexões acerca dos conceitos de diferença, diversidade sexual, gênero, cisheteronormatividade, homofobia, identidade de gênero, movimento LGBTQIAPN+, preconceito/discriminação, orientação sexual, sexismo, sexo, sexualidade.

Como mencionado no início deste capítulo, essas diretrizes não foram direcionadas especificamente à Educação Infantil, no entanto, as reflexões e informações trazidas neste documento contribuíram de maneira significativa para a pesquisa.

Finalizando a leitura dos documentos que regem a política de Educação Infantil de Contagem, embora revelada a brevidade no trato sobre a questão do gênero e sexualidade, é importante reconhecer que algumas iniciativas públicas vêm dando destaque às questões da sexualidade e da diversidade de forma a contribuir com a introdução dessa temática desde a Educação infantil. Constar que há pautas relacionadas a essas questões nos documentos da Educação Infantil de Contagem amparam as bases para que trabalhos voltados para essa temática sejam realizados nos CEMEIs, legitimando, resguardando e dando autonomia às professoras e equipes de gestão para desenvolverem propostas que respeitem a diversidade sexual.

Sendo assim, buscamos compreender por que mesmo com as orientações na política de ensino da Educação infantil para esta temática ser abordada e inserida no cotidiano escolar, muitas professoras reconhecem suas dificuldades no trato com a temática bem como apresentam resistências e demonstrações de preconceitos enraizados pelo senso comum.

Por isso consideramos necessário tomar como aporte o envio do questionário e as entrevistas semiestruturadas para sondar as concepções das professoras desta rede de ensino sobre as questões de gênero e sexualidade, pois os dados encontrados nos documentos foram importantes para nos orientar, servindo como uma lente interpretativa para analisar os dados, mas longe de ser suficientes para delimitar o objeto de estudo com clareza.