

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA
EDUCAÇÃO BÁSICA

VALQUIRIA NONATA DA SILVA

**PLUNCT, PLACT, ZUM! PASSAPORTE PARA CONVERSAS
COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE OS
MODOS DE SER MENINA E MENINO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

BELO HORIZONTE
2019

VALQUIRIA NONATA DA SILVA

**PLUNCT, PLACT, ZUM! PASSAPORTE PARA CONVERSAS
COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE OS
MODOS DE SER MENINA E MENINO NA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação, Diversidade e Intersetorialidade pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Orientador: Paulo Henrique Queiroz Nogueira

BELO HORIZONTE
2019

S586p Silva, Valquíria Nonata da, 1969-
Plunct, plact, zum! [manuscrito]: passaporte para conversas com professoras da educação infantil sobre os modos de ser menina e menino na primeira infância / Valquíria Nonata da Silva- Belo Horizonte, 2019. 68 f., il.

Monografia - (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Paulo Henrique Queiroz Nogueira

1. Educação. 2. Educação de crianças. 3. Professores - formação. 4. Identidade sexual. 5. Prática de ensino.

I. Título. II. Nogueira, Paulo Henrique Queiroz. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

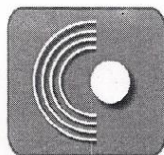
Catálogo na Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário: Moema Brandão da Silva. CRB6 1581 (Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica†.)

* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

* Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º – "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

* Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação de Educadores para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO SEPTINGENTÉSIMO TRIGÉSIMO NONO TRABALHO FINAL DO CURSO
DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INTERSETORIALIDADE

Aos sete dias do mês de dezembro do ano de dois mil e dezenove, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – com o título “Plunct, Plact, Zum! Passaporte para conversas com professoras da Educação Infantil sobre os modos de ser menina e menino na primeira infância”, do(a) aluno(a) **Valquíria Nonata da Silva**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Paulo Henrique Queiroz Nogueira (orientador) e Márcia Dárquia Nogueira da Silva. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho Aprovada, atribuindo-lhe a nota 100, conceito A. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF/A de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte 07 de dezembro de 2019.

Aluno(a) Valquíria Nonata da Silva

Registro na UFMG: 2018750903

Paulo Henrique Queiroz Nogueira
Paulo Henrique Queiroz Nogueira
Professor(a) Orientador(a)

Márcia Dárquia Nogueira da Silva
Márcia Dárquia Nogueira da Silva
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva
Luciana Gomes da Luz Silva

Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação de Educadores para Educação Básica

À Carolina Silva Autran Fernandes.
Filha minha: amada, querida e companheira,
muito companheira nesta jornada.

AGRADECIMENTOS

Manifesto minha gratidão às pessoas que embarcaram comigo nesta viagem, me apoiando, me incentivando e contribuindo de alguma forma, com cada passo dado. Foram muitos passageiros, cada qual, em seus “assentos”, mas colaborando à sua maneira. Fica aqui meu afeto, respeito e consideração:

Aos familiares, pelo longo período de minha ausência;

À equipe da EMEI Heliópolis, pela contribuição com minha pesquisa;

Aos colegas da turma do LASEB, os quais alguns se tornaram muito amigos;

Às “Lulus”, fiéis companheiras de longa data;

À Claudia Maria Bonfim, sempre disposta a ajudar;

À Francine de Souza, pelo empenho com a revisão do texto;

Ao professor e orientador Paulo Nogueira, pela competência, escuta, dedicação, sensibilidade e por me fazer continuar no período em que a turbulência foi grande;

À vida, à saúde e força divina que me impulsionam e me encorajam com meus objetivos.

RESUMO

Atualmente falar sobre os modos de ser menina ou menino nas escolas de Educação Infantil tem sido um grande desafio. Não só porque encontramos divergências de opiniões entre o corpo docente. Divergências, opiniões e práticas que precisam ser ouvidas, refletidas e discutidas em conjunto. O maior entrave tem sido quando o poder público, por meio de Lei, censura as escolas, impedindo-as de promoverem práticas educativas condizentes com as manifestações e desenvolvimento da sexualidade nessa fase. Promover momentos de escuta no ambiente escolar com as docentes, foi a motivação para este trabalho, onde as rodas de conversas, deram o tom na promoção de informações e debates necessários para se pensar na importância da formação continuada de professores e professoras dentro das escolas, sobretudo, quando se tem vigilância sobre os corpos e monitoramento constante sobre as crianças. As inquietações são muitas, mas ainda assim é preciso acreditar e potencializar os espaços educativos com a escuta permanente e a promoção de debates no intuito de ressignificar os saberes tão necessários para a prática docente.

Palavras-chave: Educação Infantil, jeitos de ser menina e menino, formação Docente.

ABSTRACT

Nowadays approaching the difference between a girl or a boy's attitude has been a great challenge. And that is not only because of the faculty divergent opinions. Divergence, opinions and practices that need to be heard, reflected, and argued together. The biggest obstacle in school education has been accentuated by public authorities by means of law and school censorship which prohibit the faculty to develop educational practices that match the students displays and sexual development. The motivation for this working was based on discussions with the role of teachers at specific schools which allowed the acquisition of debates and necessary information to foster the importance of the teachers continued education inside the schools, especially when the faculty are constantly supervised and the students monitored. Even though the great amount of problems, it is important to trust the school and enhance the educational spaces through the persistent care and by promoting debates that focuses into the important thoughts there are indispensable for education.

Keywords: Early Childhood Education; Ways of Being a Girl or a boy; Faculty Preparation.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	11
1.1.O desafio da viagem	16
1.2.Trajetórias de uma tripulante.....	18
1.3.Meu plano de voo.....	22
1.4.Passageiros envolvidos.....	25
2.DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA INFÂNCIA	28
2.1.As múltiplas infâncias na educação infantil	32
3.METODOLOGIA.....	36
4.O PERCURSO DA VIAGEM	42
5.CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVALIANDO O PERCURSO	64
6.REFERÊNCIAS.....	66

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1: Grupo de professoras.....	45
Foto 2: Grupo de professoras.....	45
Foto 3: Características das crianças na atualidade.....	46
Foto 4: Características das crianças no passado.....	46
Foto 5: Crianças nas suas diversas manifestações	47
Figura 6: As reproduções sociais do mundo infantil	52
Figura 7: Professoras envolvidas na dinâmica da “Sacola de objetos ocultos”	54
Figura 8: Professoras criando um personagem à partir dos objetos da sacola	55
Figura 9: Professoras recebendo texto para estudo.....	62
Figura 10: Material disponibilizado nos encontros.....	62
Figura 11: Roda de conversa com convidado	63

1.INTRODUÇÃO

Carimbador maluco¹

5... 4... 3... 2
Parem! Esperem aí
Onde é que vocês pensam que vão?
Plunct Plact Zum
Não vai a lugar nenhum!!
Plunct Plact Zum
Não vai a lugar nenhum!!
Tem que ser selado, registrado,
carimbado
Avaliado, rotulado se quiser voar!
Se quiser voar
Pra Lua: a taxa é alta
Pro Sol: identidade
Mas já pro seu foguete viajar pelo
universo
É preciso meu carimbo dando o sim
Sim, sim, sim
O seu Plunct Plact Zum
Não vai a lugar nenhum!
Mas ora, vejam só, já estou gostando de
vocês
Aventura como essa eu nunca
experimentei!
O que eu queria mesmo era ir com vocês
Mas já que eu não posso
Boa viagem, até outra vez
Agora
O Plunct Plact Zum
Pode partir sem problema algum
Raul seixas

Começo minha viagem trazendo esta música que nos dá o tom de que na Educação Infantil também é possível viajar pelo universo da criatividade, da alegria, das cores, dos cheiros e dos sons. É nesse lugar de gente pequena que as primeiras descobertas do mundo passam pelo processo da interação

1 Faço referência a esta música em dois sentidos: o primeiro sobre o imaginário e da fantástica aventura das vivências no mundo da primeira infância. O segundo, quando encontramos barreiras e entraves para seguir esta viagem quando o assunto é falar sobre os modos de ser menina e menino nesta 1ª etapa da Educação Básica.

com o outro de forma coletiva, em que o mediador dessa viagem é o professor da infância.

Educar uma criança é viajar com ela na busca do conhecimento e imprimir a primeira marca da instituição chamada escola. É dar significado a cada experiência vivida, em que os sentidos estão todos conectados. Criança é pura experimentação, curiosidade, inquietude e “língua solta”. Com ela não há barreiras para o descobrimento quer seja pelo olhar, pelo tato, pelas indagações e muitos porquês. A criança é naturalmente curiosa com tudo: que é material, o palpável, o imaginável, tanto com o que lhe cerca, quanto seu próprio corpo que cresce diariamente.

Potencializar esse espaço educativo é ampliar os recursos físicos e humanos, onde cada qual apresentará valorosa contribuição. Nas palavras de Dias (2003, p. 234), a escola ganha um destaque mais que especial, pois:

Num momento em que os espaços públicos – que possibilitavam a criação dos grupos informais, onde crianças reelaboravam a herança cultural de maneira significativa e democrática – se restringem, é preciso mais do que nunca investir na escola. A escola deverá ser esse espaço de convivência com suas diferenças, com a diversidade cultural, espaço de troca, assimilação, diferenciação e integração. Espaço de construção da identidade pessoal e cultural. Espaço onde as crianças possam viver com autonomia experiências indispensáveis à realização de suas potencialidades criativas.

Partindo dessa premissa, volto a destacar o papel do educador da Primeira Infância². Esta pessoa que, na sua prática, haverá de contribuir ou desconstruir todo o potencial criativo da criança. Quando digo que é nesse lugar que ela interage com tudo e com todos é no sentido de “descobrir o mundo” em que o professor, assim como a própria escola, muitas vezes orientada por uma Proposta Político Pedagógica desarticulada com a realidade local e atual, impedirá, muitas vezes, que a viagem percorra essa fase tão importante para o desenvolvimento integral da criança.

Quando ela é tolhida de suas vivências para atender uma rotina institucional, engessada pelo paradigma da normatização dos comportamentos

² Primeira infância é o período que compreende a idade de zero a seis anos

ditos como “mais adequados”, abre-se uma lacuna no processo de aprendizagem, que deveria ser de troca, de interação e de experimentação.

Muitas vezes o docente não compreende, não respeita a inquietude ou os silêncios de seus alunos. Não os observa devidamente enquanto brincam, enquanto escrevem, enquanto (re)produzem as expressões de gênero associados ao masculino e ao feminino, e acabam reforçando comportamentos estereotipados, naturalizando-os ao imprimirem marcas de gênero nos alunos. Nessa hora a pane pode vir a se instaurar em sala de aula ou fora dela e a criança poderá ainda desafiar o professor com perguntas que lhe deixam na “saia justa”.

Qual a melhor saída?

De acordo com Furlani (2011), a instituição escolar deveria ser o lugar para inserir no currículo as questões ligadas à sexualidade. Segundo a autora, a escola tem um importante papel social e, por meio dela, podem-se desenvolver ações muito positivas de práticas educativas:

Podemos dizer que a “função social da escola” é tornar-se significativa para a vida das pessoas. Traduz-se essa “função” no “desenvolvimento integral” da criança, na contribuição para a vida de uma cidadania plena”, no “minimizar as desigualdades e promover a inclusão social”, ou ainda, “democratizar o conhecimento”. Independentemente desse ou daquele paradigma pedagógico e político, a inclusão nos currículos escolares da educação sexual me parece óbvia, necessária, desejosa e coerente com uma escola útil à formação integral de crianças e jovens à sociedade. “As escolas que não proporcionam a educação sexual a seus alunos e alunas estão educando-os parcialmente” (FURLANI, 2011, p.65)

Entretanto, essa viagem às vezes é dolorosa, principalmente, quando encontramos “carimbador(es) maluco(s)” e tudo se torna um entrave para quem quer inserir novos saberes e ver com outros olhos o que dizem as crianças quando brincam, alimentam-se, desenham, criam, interagem com o espaço, com os profissionais e com tantas e mirabolantes ações oferecidas a elas, a partir de propostas fundamentadas no estudo e conhecimentos de uma rede de ensino que se tornou referência para o Brasil.

Lamentavelmente, essa não é realidade somente da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Em todo o país há um bloqueio aéreo impedindo que tenhamos êxito nos voos para vivenciarmos uma infância mais saudável,

diversa, criativa, inclusiva, espontânea e que tenha respeitada seu modo de ser enquanto sujeitos multiculturais.

Contudo, é nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte³ em que destaco a valorização do trabalho com o tema da diversidade quando Arroyo (2007, p.) cita: “Este documento compreende que as crianças, mesmo pequenas, chegam às escolas com “identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, periferia [...]”.

É nessa hora que o referido documento nos desafia a sermos bons profissionais, termos coerência com um currículo que respeita a criança enquanto sujeito e que advém de comunidades distintas, com sua cultura própria. Assim como a música citada, as proposições nos dão o tom de novas concepções de infância, de política para a educação, de cultura e de novas práticas pedagógicas, menos excludentes.

No entanto, estamos passando por uma longa turbulência em que o maior entrave é encontrar lugar para falar sobre como as crianças se comportam, como interagem junto a seus pares, como elaboram o jeito de ser de cada um: meninas e meninos em processo de conhecimento de si e do outro. E, sobretudo, como a equipe docente pode agir e intervir, quando necessário, com práticas pedagógicas menos engessadas, menos sexistas, menos hegemônicas.

Mas a viagem ainda não tomou seu rumo como poderia e é sabido que muitas de nós, professoras de Educação Infantil, geralmente nos sentimos pouco à vontade para falar sobre o comportamento nos quais se diferenciam e expressam as diferenças entre ser menino ou menina na primeira infância. Sabemos que é muito delicado tratar o assunto, em especial com as famílias que, nessa idade, se mostram vigilantes e muito presentes nos espaços escolares.

Contudo, boa parte também concorda que nossas atitudes nesse ambiente dizem muito do que trazemos de nossas aprendizagens particulares,

³ Documento elaborado pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, que norteia o trabalho na educação da primeira infância, com o objetivo de oferecer atendimento de qualidade às crianças de zero a cinco anos.

nossos valores, tabus e entraves para lidar com tão delicado assunto. Por vezes, o silêncio é a melhor opção já que o confronto, muitas vezes, coloca-nos num lugar desconfortável, não sabemos quem será nosso aliado diante de alguma situação constrangedora envolvendo uma criança atendida e nos sentimos extremamente vulneráveis, especialmente em tempos de retrocesso e censura na educação.

É preciso dar voz ao corpo docente para externar e ressignificar ações por meio de estudos sobre a infância, sobre as experiências das crianças observadas no cotidiano escolar: suas vivências, seus diálogos, interações e permitindo que se possa ver como as crianças se manifestam e reproduzem seus modos de ser menina e menino.

Propor esta discussão é um grandioso desafio, pois se faz necessário desconstruir e redescobrir saberes e significados em um grupo de profissionais que supostamente estão preparados para lidar com várias questões que envolvem as relações socioeducativas no território escolar. Contudo, ao se falar especificamente sobre as relações de gênero na primeira infância, relacionando com o cotidiano escolar, estaremos abrindo uma porta no entendimento do que é ser menina e menino na atualidade.

Ver que essas relações são construções sociais e históricas em que, afinal, a hegemonia masculina sempre esteve onipresente sem ser questionada e que as manifestações da infância são, muitas vezes, a reprodução do seu ambiente domiciliar e de sua interação com os espaços de sua comunidade e, até mesmo, através do uso de tecnologia, recurso hoje comumente inserido em todos os lares, independentemente da classe social, bem como é citado no caderno dois do Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil:

A estrutura familiar na qual se insere a criança fornece-lhe importantes referências para sua representação quanto aos papéis de homem e mulher. Em um mesmo grupo de creche ou pré-escola, as crianças podem pertencer a estruturas familiares distintas, como uma que é criada pelo pai e pela mãe, outra que é criada só pela mãe, ou só pelo pai, ou ainda outra criada só por homens ou só por mulheres (RCNEI, 1998, p. 20)

Criar espaço para refletir e rever conceitos são necessários na formação de professores, independente do assunto, mas, com esse tema específico, a necessidade é ainda maior devido o contexto educacional em que vivemos frente a circulação de ideias que buscam depreciar e impedir que as crianças e

jovens acessem informações confiáveis e seguras sobre a sexualidade e as relações de gênero.

Além do mais, possibilitar lugar para a reflexão no ambiente de trabalho, também se torna um entrave, pois interfere no funcionamento institucional e ainda exige inferir na Proposta Político Pedagógica (PPP), na revisão de conceitos até então trabalhados e tão necessários de serem revistos. Mas não é uma tarefa fácil, pois a incidência de transferência anual de professores para outras escolas é recorrente fazendo, que, constantemente tenha um novo membro na equipe. Isso faz com que a escola tenha sempre que rever suas práticas, aliando novos conceitos, trocas de experiências e ir elaborando seu plano de voo sabendo que nem sempre a aterrissagem será tranquila.

1.1.O desafio da viagem

Ser professora e professor na atualidade nos remete a desafios constantes. O prazer de ensinar é concomitante ao prazer de aprender, e também nos sentimos instigados a buscar novos conhecimentos que nos tornem melhores enquanto pessoas/profissionais críticos, sensíveis, atentos e ávidos de novas reflexões e posturas.

Paulo Freire contribui dizendo:

[...] é fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (Freire, 1996, p 38 e 39)

Assim, uma vez que estamos dispostos a encarar a formação docente como algo necessário e contínuo, tornarmo-nos sujeitos mais críticos no exercício da profissão e nos sentiremos desafiados a atuar com mais criticidade.

O professor que se sente instigado a saber certamente encontrará no seu caminho oportunidades as quais não poderá abrir mão desse mergulho enriquecedor em uma viagem que vai se tornando motivadora e inspiradora, como nos diz, novamente, o mestre Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

Na busca desse “desconhecido”, me deparei com a seleção para o curso de especialização em formação de educadores para a educação básica, oferecido pela Prefeitura de Belo Horizonte em parceria com a FAE/UFMG. Nele encontrei uma área bastante instigante: Educação, Diversidade e Intersetorialidade e essa foi a minha primeira opção.

A ementa do curso já trazia algo que me suscitava grande interesse, uma vez que propunha trabalhar “questões relativas à convivência com a diversidade em contextos escolares”, além de “problematizar as relações entre os sujeitos, suas ações coletivas e o direito à diferença nas políticas públicas em educação”.

Esse teor me veio como norte para o estudo sobre as questões da sexualidade na Educação Infantil, uma vez que já havia participado de outras formações sobre esta temática.

Como professora para a Educação Infantil em Belo Horizonte há sete anos, encarei esta proposta como oportunidade de aprimorar meus estudos, em especial no que se refere às questões de gênero na primeira infância.

O primeiro passo foi dado, bastava então me inserir na jornada de um ano e meio de estudo em todos os sábados conforme o cronograma do curso.

De acordo com o Plano de Curso de cada disciplina fui descortinando um leque de novos conhecimentos com temáticas relevantes acerca da subjetividade dos sujeitos, da inferência dos currículos sobre o meu tema de estudo, a diversidade e desigualdades sociais que interferiram e ainda interferem no processo educacional no mundo, bem como pensamentos e ações colonizadoras que ainda permeiam nosso campo educacional e que contribuem até hoje com a prática autoritária e sem sentido de muitas redes de ensino, assim como também de educadores.

O curso veio ainda trazer um grupo de colegas das escolas municipais engajados em ações pontuais no campo da diversidade, em que as discussões em sala me colocaram muitas vezes como espectadora de uma vastidão de experiências bastante significativas, que me serviram de exemplo de determinação e militância para com os excluídos da sociedade. Excluídos

esses que são nossos alunos, inseridos nas diversas comunidades atendidas pela rede de ensino desta cidade a qual atuamos como docentes.

1.2.Trajetoórias de uma tripulante

Minha viagem profissional como professora e como educadora social sempre foi envolvida por experiências significativas em ambas as funções. Experiências essas vividas por escolhas e oportunidades que me foram dadas. Falar desta trajetória é antes de tudo descrever não são os lugares e ações, mas, sim, lembrar afetuosamente das pessoas que me inspiraram a ser o que sou, naquilo que acredito e nos sonhos e conquistas que ainda almejo.

Natural de Santa Luzia/MG e residente em Belo Horizonte há 17 anos, conclui o curso de magistério em minha cidade de origem onde atuei em escolas públicas de Ensino Fundamental. Para cursar Pedagogia em Belo Horizonte, iniciei um longo período de dificuldades: a primeira delas foi lidar com o luto da perda repentina do meu querido pai na primeira semana de aula. Sendo a única filha a cursar o nível superior, sabia o quanto era importante para ele me ver na Faculdade. Iniciei então a busca por bolsa de estudo e contei com ajuda da família para custear o curso, até conseguir um trabalho.

Tendo vivido uma infância singela, em um pequeno bairro da cidade, tive minha primeira experiência de trabalho comunitário por meio de ações com grupo de jovens. Foi um período marcante em que me envolvi com atividades em prol de melhores condições urbanas para a população local e entorno. Desde então, fui tendo noção do engajamento e do poder de grupos comunitários na cobrança pela melhoria urbana dos bairros, bem como de ações sociais para a população menos favorecida. Nesta trajetória, vi nas palavras de Paulo Freire (1979, p.31) o sentido de pertencimento quando ele diz que “o homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história.”

A partir de então minha história foi tomando outros rumos, quando fui eleita na composição da 1  equipe de Conselheiros Tutelares do município, no ano de 1993. Começava assim a descoberta de um novo ser profissional: o

trabalho social me abriu os olhos perante as mazelas de uma sociedade marcada por injustiça e desrespeito com a infância.

Na função de Conselheira Tutelar vi o quanto a masculinidade tinha o rigor da autoridade soberba sobre as mulheres, e, em especial sobre as crianças. Foi também nesse momento que pude presenciar inúmeras situações de violência doméstica e o quanto tivemos, enquanto equipe, de lidar com falas e atitudes preconceituosas de policiais militares e civis, bem como de professores e diretores das escolas de onde vinham muitos casos.

Sem falar na população que na sua maioria desacreditava no trabalho do Conselho, alegando que “passávamos a mão na cabeça das crianças”. Contudo, tivemos a satisfação de atuar junto a Juízes e Promotores da Vara da Infância que já tinham um olhar diferenciado no tocante à violência e no modo mais humanizado de tratar os casos, vendo muitas vezes os “agressores” também como vítimas da reprodução machista da sociedade.

Como era recente o cargo de Conselheiros no país, a equipe passou por diversas formações com ilustres pessoas de conhecimento e capacidade intelectual admiráveis, atuantes nas mais diversas esferas do trabalho socioeducativo. No final do mandato e já formada em Pedagogia, ousei passar pela experiência em uma instituição social. Não queria naquele momento estar em uma escola. Pretendia algo diferente.

Desde então, me envolvi com o trabalho social por 12 anos como Coordenadora Pedagógica na Fundação Social e Cultural Metodista, no bairro São Gabriel em Belo Horizonte. Neste lugar, passei por outras demandas também difíceis, mas prazerosas. Ali havia atendimento de creche, Programa de Socialização Infante Juvenil, Formação Profissional e grupo de 3ª Idade.

Todos esses programas eram subsidiados pela prefeitura e, conseqüentemente, atuei nos Conselhos de Direitos, Fóruns, Seminários e demais formações, além de lidar com outras parcerias acadêmicas, na oferta de estágios nos programas.

Durante os 12 anos, fui agregando novos valores e ampliando meu olhar pedagógico e diferenciado sobre o atendimento de crianças, jovens e adultos. Como também já havia realizado o curso de Pós-Graduação em Educação Sexual, pude realizar um trabalho mais efetivo junto aos jovens da comunidade atendida.

Como complemento dessa jornada, destaco a realização do Curso de Facilitadores em Saúde Integral e Desenvolvimento Comunitário, promovido pelo Conselho de Igrejas Evangélicas da América Latina e Caribe – CIEMAL, realizado em Cochabamba, Bolívia, no ano de 2011. Após essa rica experiência em que tive contato com pessoas de várias profissões e regiões da América Latina, conheci um pouco das escolas infantis daquele lugar e do modo como ensinam, servindo de paralelo para mim em relação ao Brasil e dos desafios que os países vizinhos também enfrentam.

Nessa época, atuando na área social como opção, o fazer pedagógico foi determinante na busca de um trabalho diferenciado, uma vez que tinha que lidar com planejamento estratégico dos programas e constantes capacitações as quais me deram suporte para envolver todas e todos no tocante ao desenvolvimento das ações cotidianas. Contudo, ainda ressalto o valor das várias histórias de vidas de funcionárias e funcionários, inclusive a minha.

Já em 2008, ao sair da referida Instituição, me tornei voluntária da Equipe Nacional da Fundação Metodista, como formadora de educadores. Além de atuar na região Sudeste, minhas últimas experiências foram com comunidades ribeirinhas no rio Solimões em Manaus/AM. Nessa região é muito evidente a naturalização dos comportamentos ditos “masculinos” e “femininos”. Foi até difícil lidar com grupos de trabalho em que as posturas determinam o lugar de cada um. Mas ainda foi possível ver casos de “mulheres” determinadas a romper com esse paradigma e se destacarem em frentes de trabalho comunitário.

Destaco ainda nessa viagem minha atuação na Coordenadoria de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Santa Luzia, nos anos 2009 a 2012, no acompanhamento e monitoramento das escolas e creches conveniadas, além de representar a Secretaria junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente/CMDCA.

A proximidade com a Secretaria de Desenvolvimento Social na época, resultou na minha indicação para outras duas importantes formações, sendo elas: Curso de Agentes da Rede de Proteção do Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento à Violência Sexual Infanto Juvenil/PAIR/Minas, promovido pela Pró Reitoria de Extensão da UFMG (maio a novembro/2009) e a segunda no Curso de Formação Continuada de

Educadores para a Promoção do Reconhecimento da Diversidade Sexual e Enfrentamento ao Sexismo e à Homofobia, promovido pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT/ UFMG (abril a novembro/2010) e que resultou na publicação do meu Projeto de Intervenção, no livro Experiências em Educação e Diversidade Sexual (2015), o que vem me motivando desde então a buscar o aprofundamento no estudo, em particular, na Educação Infantil, acerca das questões relativas à sexualidade e relações de gênero.

Ingressei como professora na rede municipal de ensino em Belo Horizonte em 2012. No mesmo ano assumi o cargo de coordenadora pedagógica. O trabalho na coordenação veio em função de experiências anteriores. Já no ano de 2015 participei da última Formação, promovida pela SMED, em que, na época havia o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual⁴, com o tema Sexualidade e Relações de Gênero na Educação infantil, Esta última formação teve como objetivo subsidiar os profissionais atuantes nas EMEI's com um instrumental teórico-metodológico para a compreensão mais ampla dos aspectos relacionados à sexualidade e às relações de gênero.

Entretanto, no momento de pôr em prática um projeto de intervenção, a escola sofreu uma intervenção que resultou na suspensão do atendimento durante seis meses. Houve então deslocamento para outra unidade e com isso, voltei pra sala de aula. A instabilidade prejudicou a idealização do projeto, onde apenas repassei para as colegas a proposta do curso.

Na época, falava-se muito sobre a **ideologia de gênero**, o que levou a SMED a não repassar nenhuma orientação sobre o assunto, visto que a sociedade civil, junto à Câmara de vereadores de Belo Horizonte, estivera em “pé de guerra” com a rede de ensino.

Lamentavelmente fui vendo desde então que, para meus pares, é sempre mais fácil não tocar no assunto, muito menos trazê-lo para uma proposta de estudo. Mesmo que a escola tenha livros que remetam ao tema e que há referenciais na própria rede que nos permita uma boa reflexão, sempre

⁴ Em 2017, a Gerência de Relações Étnico-Raciais e de Gênero passou a ser chamada apenas de Gerência de Relações Étnico-Raciais. Posteriormente houve alteração na então Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial, antes chamada de Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidades

é mais fácil **NÃO** tocar no assunto. Atualmente, como Coordenadora Pedagógica na EMEI Heliópolis, continuo acreditando na formação permanente das professoras da infância, e, essencialmente no processo da escuta, assim como nos diz Silva (2005):

Escutar é um aprendizado que nos convida a ter menos ideias, menos certezas; que implica em amor ao outro e a si próprio; em abertura ao desconhecido, ao imprevisível, a termos uma relação mais infantil com o outro e conosco mesmo. (SILVA, 2005, p117)

1.3.Meu plano de voo

Na minha trajetória como professora de Educação Infantil, por exemplo, tenho presenciado situações desconcertantes, mas, sobretudo, instigantes. Ao longo de anos tenho ouvido falas relativas ao comportamento de meninas e de meninos que muito incomodam o corpo docente quando estas crianças estão na brinquedoteca, no parquinho, nas salas, nas filas e demais espaços da escola.

Nos corredores e sala de professores o assunto sempre é discutido na ótica do “comentário” que nunca tem um desdobramento, um encaminhamento pertinente. Não há problematização dessa naturalização do comportamento dito “feminino” e “masculino”, bem como dos papéis que cada um atribuem nas relações e ainda, conforme Meyer (2010, p.) “refletir sobre os processos e nossa participação neles, no âmbito da escola ou em qualquer outro espaço, fazer uma discussão política”.

Não é tarefa fácil trazer à tona alguns pontos relativos às atitudes de profissionais quando o assunto é entender melhor as representações de gênero na Educação Infantil, mas, sobretudo, no que tange na relação que temos com as crianças e o que queremos para elas, abordando, inclusive aspectos apontados pela Proposta Político Pedagógica da Instituição.

Buscamos, portanto, encorajá-las em rodas de conversa a compreender a importância de ampliar os espaços de discussão sobre o assunto e sobretudo, coletivamente, ir reelaborando um pensamento mais crítico sobre comportamentos de meninas e meninos, entendendo sua construção social e histórica.

Trazer à tona tão delicado assunto exigiu, sim, atitudes, individuais de minha parte, mas o mais importante foi a atitude coletiva, em que as professoras foram estimuladas a falar, expor o que sentiam, experimentar vivências e até estranhamentos. A intenção é permitir o diálogo entre os pares e permitir que, de alguma maneira, cada um dos envolvidos teriam sempre um caso para relatar.

Quando estivemos juntas, ouve sim, divergência de opiniões, mas foi possível promover, provocar e incitar a reflexão, a auto avaliação e ampliar o olhar para além da sala de aula.

Mas para isso foi preciso criatividade pautada nas próprias vivências e assim atribuir sentido de pertencimento a um grupo que escuta que permita que se intervenha coletivamente, elaboram-se estratégias para uma prática pedagógica em que se explicitem e possam ser entendidas e respeitadas as diferenças de ser e estar no mundo.

É nessa hora que se tem a dimensão da atitude educativa da escola como um todo a partir do momento que não me vejo nem me sinto sozinha. Dialogar com professoras de uma escola de Educação Infantil sobre questões ligadas ao comportamento dito feminino e masculino é dar visibilidade a essa demanda que ecoa nos espaços escolares. Sempre acreditei que no outro é que se tem a oportunidade de ver possibilidades e desafios individualmente e, também, coletivamente. Evidentemente, cada um a seu tempo.

Estive com isso desafiando o grupo de docentes a ver com outros olhos como lidamos com situações que nos tiram do chão e nos confrontam com estigmas, valores e conceitos já enraizados e tão difíceis de serem ressignificados.

Propor autorreflexão sobre a prática pedagógica foi, para muitas⁵, colocar em xeque sua autonomia e seu saber já “dominado”. E pudemos ver que é por meio da formação continuada que daremos a devida importância a este tema tão desprezado atualmente.

Portanto, ao se permitir o diálogo, a troca entre educadores, poderemos mobilizar valores e permitir que ressignifiquemos as ações embasadas em

⁵ Refiro a “muitas”, por se tratar de um grupo majoritariamente de mulheres

estudos sobre gênero, ampliando o olhar sobre a perspectiva de crianças na Educação Infantil obtemos o foco de nosso trabalho.

A dinâmica da escola e sua intensa rotina desafiam a criar esses espaços criativos para esses diálogos, pois o desconforto para falar do assunto permeará muitas delas. Contudo, é na perspectiva de uma ação coletiva, sem pressão e sim, encorajamento, que essas ações se tornam possíveis e necessários.

Necessidade essa que emerge diante de proposições que buscam impedir falar sobre o assunto em tempos de discussão do PL 274/17. Esse, sim, foi o maior entrave por mim encontrado para conclusão do trabalho, uma vez que, nós, professores, nos sentimos tolhidos e censurados mediante discussão de um tema que diz respeito ao desenvolvimento saudável de nossos alunos.

Falar de sexualidade na infância diz muito do cuidado para com os pequenos, e, em particular, a partir do olhar do educador sobre o lúdico, as interações e suas vivências no ambiente escolar é promover possibilidades na escola de Educação Infantil calcadas no respeito a equidade de gênero e a diversidade sexual.

Sabemos da demanda pela formação permanente de professores, mas se somos cerceados, ficamos à mercê do senso comum e deixamos de romper com paradigmas que nos motivam a ser melhores, para que possamos agir com práticas menos excludentes e mais plurais.

As temáticas de gênero e Educação Infantil sempre mexeram comigo, desde quando fui coordenadora em creche: na época, a Associação Mineira de Assistência Social - AMAS⁶ implantou várias brinquedotecas junto ao terceiro setor, oferecendo rica materialidade de brinquedos e livros infantis. No entanto, as educadoras não sabiam o que fazer quando meninos e meninas “trocavam” de brinquedos ou até mesmo invertiam papéis na hora do faz de conta.

⁶ Em 1993 foi criado o Projeto Usina de Creches, onde a AMAS realizou importante intervenção para a melhoria do atendimento nas creches por meio de implantação de Brinquedotecas, construção de equipamentos e formação pedagógica

Mesmo após tantos anos, a polêmica continua e me pergunto: que lugar é esse chamado escola em que não se pode falar de corpo? Que lugar é esse em que a relação do brincar está sempre sob ótica do adulto? Que lugar é esse em que as concepções estão no imaginário e não na prática? Que corpo é esse de ser professor/a? O que falta para orientar/subsidiar o profissional da infância? O professor da rede própria pensa igual ao educador da rede conveniada? Como se dão as questões de gênero nas duas instâncias? o que é possível fazer para romper barreiras? Estas questões sempre perturbaram minhas viagens pedagógicas e até hoje estou em busca não de respostas, mas de sentido para minha prática.

Uma vez que fui a única da minha escola a participar nessa edição do LASEB me senti um pouco só. Pensava que se tivesse alguém para dividir a longa carga horaria de estudo, pudesse ainda compartilhar outros saberes. Durante um tempo ouvi das próprias professoras que jamais assumiriam tamanha responsabilidade em comprometer tantos sábados durante um ano e meio. Contudo, segui adiante com meu plano e meu interesse em dialogar com esse grupo as minhas inquietações. Foi então que segui minha viagem...

1.4. Passageiros envolvidos

A orientação para o Plano de Ação veio seguida de um desejo enorme em atuar junto à equipe de professoras. A EMEI Heliópolis, instituição, inserida no bairro que tem o mesmo nome, tem como principal acesso a Av. Cristiano Machado. Após breve pesquisa sobre a palavra “Heliópolis”, descobriu-se que sua origem vem do grego e significa cidade do sol. Com isso, trouxe inspiração para a escolha carinhosa de tratamento como “EMEI SOL”. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, registra-se que:

O processo de sua constituição teve início em 2002, a partir da comunidade e foi defendida no fórum de prioridades do Orçamento Participativo (OP) e configurou uma conquista de várias representações locais envolvidas: E.M. José Maria dos Mares Guia, o Centro de Saúde do bairro e lideranças das comunidades Vila Biquinhas, Padre Júlio Maria, São Bernardo e São Tomás. A então unidade iniciou suas atividades no dia 26 de setembro de 2007. (Projeto Político Pedagógico, 2016, p. 3 e 4)

De acordo com o PPP (revisado em 2016), consta que a comunidade atendida corresponde em sua maioria de famílias de baixa renda, e também, com baixo nível de escolaridade.

Esta escola iniciou suas atividades no dia 26 de setembro de 2007 e tem como marca, a realização anual de Seminários que a Instituição realiza sempre no mês de setembro, em comemoração ao seu aniversário. Ele tem como objetivo proporcionar formação aos professores da rede e creches conveniadas da região, abordando temas trabalhados nos projetos temáticos a cada ano e sua Missão é “fazer a diferença como instituição educacional, ciente de seu papel em mediar uma nova realidade aos alunos e evoluir em consonância com a comunidade que a circunda”.

A organização do espaço físico tem a seguinte forma: o espaço interno é um prédio com dois pavimentos, o primeiro, com quatro salas, atende as crianças de um a dois anos, sendo uma turma em período integral, e três em período parcial. Tem um banheiro de uso coletivo das crianças, uma sala da direção, uma sala de coordenação, almoxarifado, uma sala de secretaria, o hall de entrada, um banheiro de uso social, o refeitório, cantina, dispensa, lavanderia, um banheiro de uso dos funcionários. O segundo pavimento atende as crianças de três a cinco anos e onze meses, sendo cinco salas de aula, um banheiro feminino e um banheiro masculino de uso das crianças, uma sala de professores e uma biblioteca.

Já o espaço externo é composto por:

- Um parque cimentado, com brinquedos diversos;
- Uma área coberta que atende diretamente a duas salas com crianças de um a dois anos, delimitado por grades e com brinquedos próprios para as idades;
- Uma área descoberta que atende a duas salas com crianças de um a dois anos, também delimitado por grades e com brinquedos;
- Um parque gramado com uma casinha de alvenaria e brinquedos;
- Um teatro de arena coberto com arquibancada e pequeno palco utilizado para apresentações e reuniões

É uma escola de médio porte, onde, atualmente, atende 254 crianças, de um a cinco anos e onze meses. O corpo docente é composto por 22 professoras, uma Secretária, um Assistente Administrativo, sete Auxiliares de Apoio ao Educando, quatro cantineiras, quatro Serventes Escolares e um porteiro, além da equipe de gestão com Diretora, Vice-diretora, Coordenadora Pedagógica Geral e dois apoios de coordenação - ressalto que somente dez professoras participaram ativamente do meu plano de trabalho).

2.DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA INFÂNCIA

A Educação Infantil em Belo Horizonte tem uma marca muito positiva no âmbito nacional que é a de ter elaborado coletivamente proposições curriculares com o intuito de oferecer ao município uma educação de qualidade. Além de apresentar subsídios para o enriquecimento de propostas pedagógicas, essas proposições vêm favorecendo ampla reflexão acerca do atendimento da criança pequena, mas, sobretudo, reforçar a importância da formação permanente de seus professores, como é mencionado no Caderno 1 Desafios da Formação Docente.

Neste material apresenta-se todo contexto histórico da trajetória de lutas e avanços da rede em prol da melhoria do atendimento às crianças de zero a cinco anos.

As proposições Curriculares para a Educação Infantil são, assim, uma aposta e um convite à reflexão, ao envolvimento ativo dos profissionais e a constantes reformulações que vão torná-las instrumento cada vez melhor e mais claro para orientar as instituições em suas ações pedagógicas. (Proposições Curriculares para Educação Infantil, 2013, p.10).

Evidentemente, toda trajetória pela qualidade do atendimento no município, teve início com o Movimento de Luta Pró-Creches/MLPC, uma vez que o caráter assistencial dos equipamentos escolares destinados as crianças, na década de 1970, apenas supria a necessidade em atender mães trabalhadoras. Sendo que as “cuidadoras” dessas instituições eram, muitas vezes, voluntárias, não havia nenhum critério para escolha de seus profissionais, nem tão pouco incentivo financeiro.

Foi preciso unir forças entre a sociedade civil e o poder público para avançar no quesito qualidade de atendimento: desde então, inúmeras ações coletivas tiveram avanços. Ainda assim, por longo período, a Assistência Social do município dividia o trabalho com as Pré-Escolas em várias localidades da cidade de Belo Horizonte.

Resgatar todo esse contexto é mostrar que, para se alcançar a qualidade do atendimento da primeira infância no município de Belo Horizonte, foi preciso percorrer um longo caminho.

Foi somente a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases/LDBEN 9.394, em 1996, que a Educação Infantil teve alterada sua condição para a primeira etapa da Educação Básica. A partir daí, esse reconhecimento vem redirecionando o olhar sobre quem educa essa criança pequena, conforme previsto na LDBN:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

Ressaltar esse avanço, entretanto, é também pensar que, a partir da formação básica do professor da infância, não se tem garantia de que, mesmo com o mínimo exigido, o lidar com crianças tão pequenas seja, de fato, algo resolvido. É necessário pensar que esta formação vai além de um processo seletivo, em que o profissional precisou estudar para passar no concurso, ou ainda, como é no caso das creches conveniadas, para que sejam subsidiadas pelo município, a contra partida é contratar profissionais qualificados.

Voltando às Proposições Curriculares para a Educação Infantil, destaca-se o seguinte aspecto:

As proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte constituem-se também como uma escolha. Uma opção clara deste município pela explicitação das concepções, princípios, conhecimentos, procedimentos e atitudes que devem orientar e organizar experiências escolares das instituições de Educação Infantil. Uma proposta que deve ser estudada, discutida, apropriada, construída e desenvolvida com as crianças, de zero a cinco anos, com os professores e educadores, coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores, demais funcionários das instituições, pais e familiares das crianças, bem como toda a comunidade de cada instituição educativa, para que suas experiências escolares sejam de aprendizagem e desenvolvimento, numa perspectiva de educação como direito à formação humana, reconhecendo seus saberes, buscando desenvolvê-los e ampliá-los. (Proposições Curriculares para Educação Infantil, 2013, p.10)

Salienta-se aqui o valor dado à construção coletiva dos envolvidos na comunidade escolar em ir elaborando todo um sentido pedagógico para suas ações. No entanto, a pergunta que se faz é: como garantir que essas instituições põem em prática tal orientação? E ainda, como assegurar que o currículo tenha contemplado o contexto social em que aquela instituição está inserida?

Uma vez que estas proposições orientam o trabalho pedagógico por meio de linguagens⁷, cabe às instituições garantir que essa criança seja vista como o centro de todo processo educativo e que suas experimentações sejam de fato, amplas, significativas, e, sobretudo diversa. Que essas famílias tenham respeitadas seus princípios, seus valores e para que se tenha a escuta dessas demandas pelos profissionais da Educação Infantil por meio de ações coletivas promovidas pelo calendário letivo.

Que o professor da infância tenha também o comprometimento com o fazer pedagógico e com a elaboração do Projeto Político Pedagógico de sua escola.

Que ele se veja como um elemento de grande potencial para o desenvolvimento de ações pautadas em estudos e que elas lhe sirvam de poder de transformação de suas práticas, como nos diz Perrenoud, (2000): “a formação contínua acompanha também transformações indelétricas. Ainda que seja necessário administrar escolhas para que sejam de fato assertivas.”

Porém, esse professor ainda precisa alçar voos mais longos, afinal, sua trajetória é vasta e o confronto com novos saberes, rompimento de paradigmas são necessários. Sobre esse aspecto, Nóvoa (1991) nos apresenta sua contribuição quando ressalta que o professor atualmente está subjugado ao sistema de sobrevivência, tornando-se meros trabalhadores da educação, permitindo diariamente que sua autonomia seja desvalorizada:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois "esquecimentos" inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos

⁷ O documento tem como eixos estruturadores as Interações, o Brincar e a Cultura-Sociedade-natureza, que se desenvolvem de forma articulada por meio de sete linguagens: linguagem Corporal, Musical, Oral, Plástica Visual, Digital, Matemática e Escrita

professores, na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente. (Nóvoa, 1991)

Lamentavelmente, vê-se hoje o profissional concursado agindo, simplesmente como um mero servidor, que somente cumpre horas e preenche formulários.

Considerando que, enquanto seres humanos, esse professor ainda poderá mudar o curso de sua história e seguir a viagem. Implica-se nesse sentido o que Paulo Freire (1979) aponta: “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados.”

Cabe a esse professor da infância se aproximar desse espaço da aprendizagem, do (s) território (os) do conhecimento. Ampliar cotidianamente a sua lente para contribuir com uma educação mais significativa, em que o currículo seja diversificado, avance para fora da sala e demais espaços da comunidade. Em que os temas ganhem abrangência e o professor tenha autonomia para abordar assuntos complexos e instigantes. Que sejam respeitados os jeitos de ser de cada um e que a formação continuada englobe a diversidade como um todo.

Para isso, o processo de formação contínua dos docentes tem um peso considerável. Não há como fazer educação sem transformação, sem ressignificação, sem aprendizagens. Ainda mais quando se tem como tema questões que incomodam a sociedade e que boa parte dela se vê respaldada por uma política machista, que impõe por meio de leis a heteronormatização dos comportamentos de alunas e alunos, bem como os obriga a “vigiar e denunciar” atos contrários de seus professores, alegando “doutrinação”.

Nessa hora um caminho a ser seguido pode ter sua saída na formação do professor reflexivo. Esta proposta defendida atualmente por vários autores teve como precursores, os americanos John Dewey (1959) e Donald Schön (2000). Para esses autores o professor reflexivo, sobretudo, deve ter uma postura de inquietude frente aos alunos e aos desafios de sua prática, deixando de ser meramente reprodutores de conhecimentos e imprimir uma postura mais reflexiva a partir de suas formações, e, conseqüentemente de suas atitudes, como descrito nas palavras de Shön:

Os profissionais competentes devem não apenas resolver problemas técnicos, através da seleção dos meios apropriados para fins claros e consistentes em si, mas devem também conciliar, interagir e escolher

apreciações conflitantes de uma situação de modo a construir problema coerente que valha a pena resolver (Shön, 2000, p.17)

Nessa perspectiva e uma vez que temos sido desafiados a lidar com transformações no campo político econômico, social e cultural, cada vez mais complexo, (re)educar o professor é fazê-lo pensar de modo mais crítico sobre o lugar que ele ocupa.

2.1.As múltiplas infâncias na educação infantil

A infância de zero a cinco anos na rede municipal de educação em Belo Horizonte é pensada a partir de trajetórias de lutas e conquistas sociais e políticas. Sobretudo, a criança como sujeito que interage com seu meio, reconhecida como cidadã e potencialmente capacitada para atuar de modo espontâneo, criativo e dinâmico, desde que suas individualidades sejam respeitadas.

É pensado ainda no papel do educador que lida diretamente com essa criança em distintas realidades, nas mais diversas comunidades, de modo a lhe oferecer capacidade técnica e materialidade condizente com uma educação de qualidade.

Além disso, cabe à instituição desenvolver ações pontuais, reconhecendo a comunidade como parte de seu trabalho socioeducativo, assim como descrito no próprio documento da rede:

Para trabalhar com as crianças em um ambiente coletivo de Educação Infantil é fundamental considerar suas necessidades e desejos, escutá-la em suas múltiplas manifestações e construir, no coletivo, um projeto que concilie as características próprias de cada grupo com as intencionalidades educativas do município e da instituição. Um projeto que esclareça os modos como se pensa e o que se propõe que as crianças vivam em suas infâncias nesse contexto institucional. (BELO HORIZONTE, 2013, p. 72)

Vê-se, claramente, o papel de toda a comunidade escolar em ir elaborando coletivamente sua trajetória e aos poucos contribuir com narrativas e histórias diversas, criativas e potencialmente transformadoras.

Assim, é necessário identificar as origens dessa população atendida, de modo que as práticas educativas não sejam uniformizadas e sim, construídas e elaboradas junto aos Projetos Políticos Pedagógicos de cada instituição.

E mesmo com a ampliação das ofertas de vagas, é preciso perceber que a complexidade socioeconômica das famílias nos retrata a demanda daquela localidade e amplia o ciclo de diversidade sócio cultural.

Para isso, o documento nos indica um critério:

Na Rede Municipal de Educação, as instituições que atendem à Educação Infantil seguem os critérios da SMED que definem a priorização de acesso às crianças provenientes de famílias pertencentes à parcela sócio e economicamente mais vulnerável da população. Famílias, em sua maioria, monoparentais, sustentadas pela mãe e com renda proveniente do trabalho informal. São residentes em vilas e aglomerados, com moradias em situação de risco social (violência urbana) ou geológico (proximidade de córregos, assentamentos irregulares, ausência de saneamento básico, ribanceiras). (BELO HORIZONTE, 2013, P.74)

Embora a população de Belo Horizonte já tenha incorporado o direito ao atendimento junto às EMEI's, em que as vagas são oferecidas respeitando o recorte⁸ da faixa etária de cada criança ainda se faz necessário que a comunidade escolar tenha acesso às informações sobre a intencionalidade educativa, caracterizada pelo currículo.

É com base nesse documento que a instituição vai estabelecendo um elo de transparência mediante suas práticas educativas, assumindo importante papel da educação integral da criança pequena:

[...] quando se pensa nas crianças como sujeitos que estão sendo inseridos no mundo e vivenciando diversas culturas, é inegável que todos os saberes, os conhecimentos, as habilidades que dizem respeito a essa inserção e atuação em seu grupo devem ser componentes curriculares. Portanto, considera-se currículo todos os aspectos relacionados ao efetivo processo de humanização deste sujeito que está sendo iniciado nas vivências próprias de sua sociedade (BELO HORIZONTE, 2013, p. 86)

E considerar toda essa dinâmica do currículo é pensar em estratégias para lidar com assuntos tão delicados como no caso da sexualidade infantil. E ainda, que o educador presente nas escolas tenha em seu calendário formações permanentes, pois, através delas as práticas podem ser revistas e reelaboradas.

A partir do momento em que as Proposições Curriculares para a Educação Infantil apresentam “saberes e fazeres” tão importantes para práticas

⁸ Este recorte compreende que as crianças de zero a dois anos pertencem ao primeiro ciclo e as três a cinco anos, ao segundo ciclo. Este recorte tem como proposta respeitar os tempos e características específicas das idades em que o “cuidar e educar” sejam intrínsecos

pedagógicas coerentes com a realidade atual das comunidades, é de extrema importância que o profissional tenha competência para lidar com as mais diversas situações, assim como:

Apesar da história do atendimento à criança pequena, fora da família, ter estabelecido características e expectativas em relação às pessoas que realizavam este atendimento muito voltadas para afetividade e a assistência, as mudanças ocorridas nas últimas décadas impõem, hoje, a necessidade de um perfil eminentemente profissional para os adultos que educam cuidando das crianças pequenas. Não há mais espaço para amadorismo na Educação Infantil (BELO HORIZONTE, 2013, p.104)

Discorrendo novamente sobre o tema da sexualidade, LOURO (2007), contribui dizendo desse lugar ocupado por homens e mulheres em que, na sua prática, acabam reproduzindo as “marcas” deixadas pelas histórias pessoais de cada um:

Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas [...] Na constituição de mulheres e homens, ainda que nem sempre de forma evidente e consciente, há um investimento continuado e produtivo dos próprios sujeitos na determinação de suas formas de ser ou “jeitos de viver” sua sexualidade e seu gênero. (LOURO, 2007, P.25 e 26)

Toda essa complexidade no ato de educar diz muito do que cada profissional pensa quando se tem à sua frente crianças da primeira infância. E uma vez que a relação instituída do “cuidar e educar” perpassa toda a dinâmica do atendimento das EMEI’s, é necessário que a reflexão esteja presente quando se pensa no currículo desta instituição.

A respeito da concepção das infâncias até então estudada nessa rede e sua relação com o currículo, afirma-se que, na atual conjuntura sócio política, tem-se criado, segundo (PARAISO, 2018), “uma tormenta que ameaça cair no território do currículo com gênero e sexualidade”

De acordo com a autora, desde 2014, em Brasília – DF, quando se discutia a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), na Câmara dos Deputados Federal, a polêmica se instaurou devido ao que foi chamado de “ideologia de gênero”.

A proposta era até então discutir a “Superação das desigualdades educacionais”, em que o texto, o qual já tinha sido aprovado em 2012, dava destaque a “promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação

sexual”. Contudo, as manifestações contrárias de grupos religiosos, fizeram com o texto fosse alterado e assim eliminar do Plano Nacional de Educação a questão de gênero e orientação sexual.

Apresentar o contexto desta polêmica é mostrar como se encontra o cenário de políticas públicas no país, frente a um assunto tão necessário e emergente. O ato de educar também é um ato político e discutir nas instituições questões ligadas à sexualidade é, inclusive, dar destaque à Educação em Direitos humanos.

Tais posicionamentos também geraram reflexos em outros municípios, como no caso de Belo Horizonte, com alteração no Decreto 16.690/2017, como descreve (PARAISO): “[...] retirou todas as citações sobre inclusão de ações de igualdade de gênero e diversidade sexual do decreto que regulamentava a atuação da SMED”.

Por último, não menos pior, foi a aprovação da bancada cristã da Câmara de Vereador/BH, em primeiro turno, do Projeto de Lei 274/17, conhecido como Escola Sem Partido.

Mais uma vez a memória da música “Carimbador Maluco” se apresenta nesse contexto como arbitrária frente à política de educação deste país. Aquilo que poderia ser uma viagem no mundo da infância, torna-se agora um tormento das práticas educacionais.

3.METODOLOGIA

Considerando os tempos escolares e a intensa rotina das instituições de Educação Infantil, em que o cuidar e o educar se mesclam no intuito de atender uma demanda diversificada, ao pensar na melhor maneira de ter o coletivo de professoras participando das discussões acerca das relações de gênero na Educação Infantil no horário de trabalho, busquei me organizar e organizar os tempos dos professores da melhor forma possível para a execução do meu trabalho de intervenção.

A metodologia apresentada segue orientação do LASEB, com o propósito de intervir para alterar não só a minha, como as demais práticas pedagógicas do núcleo escolar e, com seu caráter qualitativo, tem como meio de sua realização estabelecer a observação e o diálogo com grupo de professoras da EMEI Heliópolis.

A observação e intervenção junto aos sujeitos nos permite ampliar o olhar sobre as demandas trazidas pelo grupo e assim inferir numa postura mais social, humana, educativa. A partir destas características me propus a observar e promover conversas com meus pares, levando minhas inquietações numa perspectiva dialógica. Tal situação me permite mencionar o que Minayo (1994) diz:

Toda investigação se inicia com um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais. (1994, p.18)

Foram adotadas, portanto, rodas de conversa, acreditando serem instrumentos dialógicos e de fácil adesão quando o assunto é um tanto espinhoso e até polêmico, dependendo da reação das participantes. Foram também utilizados os momentos extra sala, onde dois grupos de professoras se reuniram num período de uma hora. E, uma vez acordado com a direção da EMEI, houve disponibilidade de material para a realização dos encontros, tais como, mesas, cadeiras, papel, canetas, data show e demais recursos.

Reforçando a metodologia proposta com a Roda de Conversa, Moita e Andrade (2006), dizem:

Uma oficina pedagógica constitui-se em um importante dispositivo pedagógico para a dinamização do processo ensino-aprendizagem, particularmente por sua praticidade, sua flexibilidade diante das

possibilidades de cada escola e, mais que tudo, por estimular a participação e a criatividade de todos os integrantes. (p. 291)

Da mesma forma é sugerido também utilizar o recurso da roda de conversa, acreditando ser também um instrumento pedagógico de grande importância para estimular não só a participação, bem como a horizontalidade dos saberes aplicada nos momentos de trocas.

De acordo com as Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2015), ressalta que:

A metodologia das oficinas pedagógica promove uma ação coletiva, potencializando o espírito crítico e participativo, bem como proporcionando condições essenciais para uma interação satisfatória e eficaz entre seus participantes. (Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2015, p. 29)

Os temas propostos foram aqueles que vêm ao encontro das práticas educativas já trabalhadas nas escolas de Educação Infantil, oportunizando reflexões sobre elas e as relações de poder entre meninas e meninos no ambiente escolar.

Tendo como contexto, o estudo no próprio local de trabalho, pensei em contribuir com a formação continuada de professores, demanda crescente dos educadores como uma exigência para o aprimoramento de suas ações.

Foi preciso considerar os tempos escolares e a intensa dinâmica da referida instituição, em que o cuidar e o educar se mesclam no intuito de atender uma solicitação diversificada dos grupos de crianças. Com isso pensei na melhor maneira de ter o coletivo de professoras participando das discussões acerca das relações de gênero na Educação Infantil no horário de trabalho. O desafio se deu diante dos tempos em sala de aula e fora dela e, ainda, buscar atender o que prevê as Proposições Curriculares para a Educação Infantil da rede de Belo Horizonte, cuja dimensão se dá na:

Exigência do profissional não só com habilidades para a guarda, alimentação e segurança das crianças, mas também sua vivência educativa, ou seja, o investimento educacional no desenvolvimento de diversas dimensões que constituem a formação humana, cognitiva, emocional e social. Realizar um trabalho educativo comprometido com a diversidade é mais um componente instigante para os profissionais da Educação Infantil. (Proposições Curriculares para a Educação infantil, 2013, p. 13).

Tendo como base as indagações no referido documento, apresentei minha proposta à direção/coordenação, formalizada na carta de apresentação

do LASEB, onde meu objetivo seria então dialogar com as professoras nos momentos extraclasse.

Após esta conversa com a Direção, realizei entre os dias quatro e nove de setembro de 2018, um bate papo com 22 professoras da escola. Tive como recurso um questionário exploratório no intuito de verificar o interesse do grupo com o assunto em que propus uma intervenção que tivesse consonância com o Plano de Ação da atual gestão⁹, onde destaco dois importantes aspectos:

- Gestão Pedagógica:** garantia de acesso, da permanência, da equidade e da inclusão escolar, por meio do reconhecimento das crianças como foco da ação educativa e do respeito às especificidades do desenvolvimento infantil: *estudo sobre Educação Infantil*.

- Gestão de Pessoas e do Clima Escolar:** gestão democrática, clima escolar, envolvimento e compromisso das pessoas com o projeto pedagógico: criar escola de pais e revisar o Projeto Político Pedagógico

Com base nesses dois aspectos citados no Plano de Ação da atual gestão e após analisar a conversa que tive com as colegas/professoras, propus realizar à partir do mês de março até junho de 2019, encontros mensais em “**rodas de conversa**” trazendo as questões ligadas a gênero e sexualidade, com base em estudos sobre o assunto e assim, contribuir futuramente, com a revisão do PPP, uma vez que o atual apresenta fundamentação teórica e concepções referentes a sociedade, homem, educação, infância, criança e ensino/aprendizagem, bem como estrutura organizacional e curricular.

As rodas de conversa foram pensadas, acreditando ser instrumento dialógico de fácil adesão quando o assunto é um tanto espinhoso e até polêmico, dependendo inclusive da reação das participantes. Foram utilizados os momentos extra sala, onde apenas dois grupos de professoras puderam se reunir num período de uma hora. Porém, os encontros só puderam acontecer entre os meses de maio a agosto. Essa quebra no planejamento ocorreu devido às inconstâncias na rotina escolar, bem como a dificuldade em atender todos os horários.

⁹ Plano de Ação da Gestão Escolar (Em 21/09/2018, realizou-se eleição para Direção Escolar)

Uma vez acordado com a direção da EMEI, houve disponibilidade de recursos material para a realização dos encontros, tais como, mesas, cadeiras, papel, canetas, data show e demais recursos.

Reforçando a metodologia proposta com a Roda de Conversa, o educador Paulo Freire (1979) aponta importante reflexão: “É no diálogo que nos opomos ao anti diálogo tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e, ao mesmo tempo, tão antagônico ao clima da transição”. Da mesma forma, esse recurso foi um instrumento pedagógico de grande importância para estimular, não só a participação, bem como a horizontalidade dos saberes das participantes aplicado nos momentos de trocas.

Os temas propostos foram aqueles que vêm ao encontro com as práticas educativas já trabalhadas nas escolas de Educação Infantil, oportunizando reflexões sobre elas e as relações de poder entre meninas e meninas no ambiente escolar.

Durante os quatro encontros realizados nos meses de maio a agosto, foram utilizados textos e vivências, cujos assuntos foram extraídos das Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, esse material contribuiu com recursos pedagógicos variados propondo ricas discussões sobre a temática.

Elaborei um registro de cada encontro planejado, elaborando um diário de bordo com as falas das professoras. E, mesmo estando sozinha na coordenação dos encontros, foi muito agradável dar destaques a apontamentos tão importantes, bem como a inclusão de fotos em alguns momentos.

Outro ponto que destaco é referente à exposição de variados livros relativos à temática que eram dispostos na mesa, durante as rodas de conversas. O objetivo desta exposição foi o de estimular a curiosidade das participantes em ver o material. No entanto, devido ao curto tempo que tínhamos, elas não os manipularam, nem tão pouco pediam emprestado. Apenas uma das professoras se mostrou mais curiosa com os títulos disponíveis.

Durante o percurso, foram trazidas pelo grupo questões ligadas aos brinquedos que são oferecidos aos alunos e, também, sobre os tipos de brincadeiras vivenciadas dentro e fora da sala de aula. Diante disso, elaborei um

questionário (em anexo), em que as demais professoras que não participaram dos encontros foram convidadas a responder.

Sobre esse aspecto, destaco relevante observação acerca do que normalmente acontece nas escolas em que Silva e Tolentino (2012, p.28), dizem: a vigilância das educadoras no momento da brincadeira das crianças denuncia o quanto os processos de produção e inscrição dos corpos na sexualidade e do gênero não são naturais. Trata-se de um mecanismo de violência simbólica e de constrangimentos.

Nos encontros promovidos os temas seguiram uma ordem, no intuito de favorecer falas livres e espontâneas acerca de imagens e pequenos textos, que pudessem dar mais liberdade às participantes e assim favorecer um ambiente de trocas a partir de suas próprias experiências.

Por vezes éramos interrompidas por situações que exigiam minha presença para resolver algo. Contudo, me mantive o máximo de tempo possível junto ao grupo para não perder a linha de pensamento e nem desmotivá-lo.

Todos os encontros tiveram o registro de fotos, o que foi muito tranquilo para elas, aliás, tinham a preocupação de “sair bem” nas imagens, caracterizada por certa vaidade, inclusive, no que diz respeito aos cabelos e determinadas poses.

No mês de julho, com o grupo bastante envolvido nas discussões, propus que tivéssemos a oportunidade de dialogar com um especialista. O que foi concretizado no mês de agosto, no dia 29. Neste dia contamos com a presença de Pedro Drubscky - sexólogo, educador, formado em biologia e especialista em Educação Sexual. O tema da conversa foi: “Dialogando sobre sexualidade da criança no ambiente escolar”.

O referido educador veio contribuir com falas bem pontuais, respeitando o movimento do grupo, sabendo que a maioria das docentes não estiveram comigo nas rodas de conversa.

Sua proposta também veio de encontro com questões trazidas por mim e iniciou com as seguintes questões:

- Por que falar de sexualidade para crianças de educação infantil?
- Como falar?
- Por que tem sido tão difícil falar sobre isso atualmente?

A condução desta roda de conversa trouxe valorosa contribuição para o grupo, uma vez que foram destacados dois aspectos: o primeiro em que diz da importância de falar sobre o corpo da criança que está em processo de descoberta, sabendo que esta é a fase das curiosidades, dos porquês, momento de usar a linguagem que ela entenda. O segundo aspecto fala da “proteção” desse corpo, ou seja, passar para ela a noção de se protegerem.

Todo esse cuidado vem de encontro com a dinâmica da escola em abordar assuntos por meio de projetos para que as famílias sejam envolvidas, bem como a consonância com a realidade da comunidade local.

O encerramento da minha intervenção teve o caráter de sensibilização para com o grupo: ofereci às docentes um artigo de revista¹⁰ em que aborda a importância dos educadores reverem seus conceitos para assim lidar melhor com as mais diversas manifestações da sexualidade infantil.

¹⁰ Texto retirado da Revista Pátio – Educação Infantil (2010), cujo título é Prazeres e desprazeres das crianças pequenas (RIBEIRO, Claudia Maria)

4. O PERCURSO DA VIAGEM

Tudo começou em outubro de 2018, realizando o primeiro encontro junto ao corpo docente da escola. Relatei um pouco sobre minha trajetória e meu interesse com o tema, em especial, com a Educação Infantil e as pessoas que lidam diretamente com este público nas instituições de ensino, desde então.

O resultado dessa conversa foi positivo e pude perceber boa parte das professoras interessadas em falar sobre o assunto, sobretudo, desejosas de formação permanente em horário de trabalho.

Quando perguntei se a temática é importante para ser trabalhada dentro das escolas, muitas delas disseram que sim, mesmo sendo um assunto polêmico, difícil de ser abordado, complexo e delicado. Teve quem disse que é um tema político e que o professor não está preparado para lidar com isso, uma vez que é necessário incluir a família. Outro grupo expôs que todo ano surgem situações em que o professor não sabe como agir e os comentários ficam somente nas conversas durante os intervalos. Disseram também que envolvem questões religiosas em que gera conflito entre as partes. Teve quem disse que a Educação infantil é um “ato lúdico” e que brincar não tem gênero; a criança está se tornando pessoa e o professor enquanto formador, é o que menos tem formação.

Na segunda questão, pergunto se alguém já pesquisou sobre o assunto. A maioria disse que não. Duas delas tem formação em Psicologia e a terceira com Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva. Somente uma afirmou ter participado de uma formação na SMED, mas como fazia muito tempo, não se lembrava mais do contexto. As demais disseram que assistem programas de TV e leem reportagens, contudo, sem aprofundar no assunto. Como a maioria tem filhos, percebi o interesse em falar sobre o tema uma vez que, durante a conversa, faziam muitos comentários sobre casos de novelas, filmes e até mesmo de artistas. Contudo, ficou evidente certo temor em imaginar situações dentro de seus lares.

Na terceira questão, falo sobre a importância de trazer o tema para o currículo e se seria interessante ter no PPP da escola? Foi consenso afirmativo do grupo, dizendo da importância de discutir sobre a “diversidade”, que “as diferenças são muitas” e tem sempre o “caráter pessoal”. Que ainda há “muita

ignorância sobre o assunto”. Afirmaram que na comunidade existem famílias homoafetivas e veem que as crianças não apresentam preconceitos em relação a isso. Que na maioria das vezes o problema está na comodidade do professor em não estudar nos horários extraclasse.

Quando pergunto se a escola é um lugar de enfrentamento, uma das professoras disse que não. Entretanto, as demais falaram que “tem haver com as concepções de cada um; é preciso entender e praticar o respeito; não é o único lugar: tem que incluir a família; escola é lugar de informação, conhecimento; introduzir calmamente, o assunto é polêmico e há conceitos enraizados; é necessário expandir o debate para as famílias sim”.

Por último, pergunto se existe alguma situação na escola que sugere um Plano de Ação. Foi unanime o pedido de formação em todos os grupos. Durante as conversas, várias citaram casos dentro da escola que incomodaram pelo comportamento “diferenciado” de alunos/as, como é descrito nas falas: “as diferenças vivenciadas na escola são muitas, devia ter o ‘dia da diferença’; a formação se faz necessária, pois afinal, o que é ser diferente? Temos muitas dúvidas, falta formação em serviço; a necessidade está posta; é muito importante que haja discussão, estudo de casos, filmes, palestras, rodas de conversas”

A partir do formato dessas conversas, pude perceber certa facilidade das pessoas em falar, expor suas opiniões quando estão em grupo, principalmente, quando se tem o contato diário e cada uma delas já se conhecem, brincam entre si. Trazem questões sérias, mas também fazem “piadas” com determinados assuntos.

No caso em questão, vi ainda discursos prontos. Falas ditas “femininas” que mostram um lugar que ocupam na sociedade e que reproduzem no ambiente de trabalho. Esse “feminino” também carregado do estigma de professora vai sendo repassado para as demais neste ambiente de forma “natural”. É como se houvesse uma padronização de comportamentos em que as questões particulares, os dilemas familiares e até mesmo o vestuário apresentam-se como uma coisa comum entre elas. E assim, vai se instaurando uma norma padrão dentro das instituições e as questões da sexualidade vão inseridas na bagagem, assim como afirma Louro (2010):

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal da sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (LOURO, 2010, p.43 e 44)

Mesmo com esta demanda de todo o grupo, ao pôr em prática as rodas de conversa, não foi possível atender a todos os horários extraclasse. Concentrei apenas dois grupos de professoras

Curiosamente, antes de dar início ao Plano de Ação, recebi de uma professora a carta de uma família cuja criança estava iniciando o processo de desfralde e retirada do bico.

Em princípio, o objetivo da professora era somente que eu desse atenção ao carinho da família para com o processo iniciado, sem chamar a atenção para qualquer outro aspecto. Contudo, ao ler a graciosa carta, me deparei com uma questão que logo me chamou a atenção: é quando a mãe da criança que redige a mesma, relata em detalhes a retirada do bico em que a família utiliza do recurso de uma história com o personagem de uma ratinho e este retira o bico de uma criança para levar para outra que esteja chorando muito, mas só faz isso quando a menina já é uma princesa e o menino um super-herói forte e esperto.

Imediatamente pensei no quanto as falas são importantes para prestarmos atenção sobre o que é reproduzido de maneira “natural” no cotidiano de nossas crianças atendidas. Pensei na oportunidade dentro dos encontros programados, trabalhar este trecho da carta e ir me apropriando de outras falas e situações vivenciadas na escola para debater com as professoras. Ter um material como esse nos propicia uma discussão mais pontual e enriquecedora, pois estaremos remetendo a uma questão própria da realidade da escola.

Tudo isso me remete à reflexão sobre as falas naturalizadas do discurso e a falta de problematização e os debates vão ficando de lado. Ainda mais quando estamos no ambiente de crianças muito pequenas em que o imaginário passa pelo conceito da “inocência” e muitas vezes, das falas no diminutivo, colocando a criança no lugar de subalternidade.

Na realização do primeiro encontro, senti o grupo bem à vontade. De início propus registrar com foto esse momento, em que, evidentemente, houve preocupação com a “melhor pose”. (E aí pensei: se fosse um grupo de homens, teria sido deferente?) nesse momento não desafiei o grupo a refletir sobre isso e assim, esperei que se posicionassem.

Foto 1: Grupo de professoras



Fonte: Acervo pessoal

Foto 2: Grupo de professoras



Fonte: Acervo pessoal

Nesse encontro realizamos a roda de conversa falando sobre as “várias possibilidades de infância” com exposição de imagens para enriquecimento das discussões.

Foto 3: Características das crianças na atualidade



Fonte: Acervo pessoal

Foto 4: Características das crianças no passado



Fonte: Acervo pessoal

Foto 5: Crianças nas suas diversas manifestações



Fonte: Acervo pessoal

As participantes expuseram suas interpretações sobre a diversidade das imagens, ocorrendo uma tempestade cerebral com várias possibilidades de leituras das imagens: quanto à classe social, questão da tecnologia, vestuário, diferentes retratos de infância, crianças comportadas, miniaturas de adultos, poder aquisitivo, modelo imposto pela sociedade, crianças felizes, interação, liberdade, leveza, prazer, fase oral, dentre outras...

Falamos sobre nossas crianças atendidas na EMEI e fizemos relação com as imagens: como percebemos essas crianças em sala, na escola, o contexto familiar e como lidamos com os jeitos de ser menina e menino na primeira infância?

Curiosamente, uma das professoras teve resistência em comentar as imagens, dizendo que só iria observar. Outra professora reforçou bastante a questão da cor azul muito marcante para seu aluno de apenas dois anos. Já uma terceira enfatizou que atualmente não vê dificuldade em trabalhar com as crianças: “hoje em dia é muito tranquilo, as crianças brincam de tudo em sala”

Notei que para algumas professoras a conversa teve um tom de naturalidade para falar dos desafios em lidar com questões de gênero na escola: elas traziam informações, citavam casos, se divertiram com as imagens, faziam comparações com os próprios alunos. Contudo, quando desafiadas a tocar no assunto perante as famílias, recuaram um pouco,

alegando que somente no caso de necessidade, que se sentem insegurança já que não sabem como seria a reação delas.

Ressalto que a leitura das imagens foi aos poucos sendo incorporada pelas professoras, com a questão do brincar na instituição e como elas lidam com esses momentos nas atividades.

Foi evidente ver que todas sabem que as crianças exploram muito o espaço do “parquinho” (como é conhecido o Playground). “As crianças amam estar ali. Interagem umas com as outras, brincam bastante de faz de conta, reproduzindo muito os contextos familiares, tanto os de aspectos positivos, quanto também os de agressões.

As professoras reconhecem que, para muitas o “parquinho” é o único lugar para correr, gritar e desfrutar das companhias de tantas outras crianças, já que, muitas delas, residem em apartamentos ou em casas sem quintal: “é o lugar de muitas descobertas e experimentações”.

Entretanto, percebe-se que esse também é o lugar para ficar livre, já que a sala de aula é vista, para algumas, como o lugar do “pedagógico”, ainda que também utilizem brinquedos neste espaço.

Entendem e afirmam que as EMEI's são lugares privilegiados para essa faixa etária. Têm o entendimento da proposta da rede de que na primeira infância o “cuidar e o brincar” estão associados à aprendizagem como um todo.

Quando indagadas sobre a percepção que têm sobre como as crianças brincam, é comum assumirem que muitas vezes intervêm sempre que necessário. Contudo, acham que as crianças precisam extravasar. Que muitas famílias já são conhecidas da escola e sabem como são difíceis os conflitos que vivencia em suas casas.

Relacionando esses comentários com as Proposições Curriculares para a Educação Infantil, ressalto o seguinte aspecto:

É essencial que as crianças tenham acesso a diferentes espaços e estímulos que lhes propiciem explorar, criar, ler, jogar, brincar, pensar, discutir, elaborar, construir, comparar, analisar, sistematizar. Portanto, os professores e educadores deverão planejar estratégias de organização e de intervenções que facilitem as aprendizagens das crianças e permitam, a ele, adultos, também sistematizar, avaliar e reorientar o seu fazer (BELO HORIZONTE, 2013, p.98)

No entanto, não cabe somente ter ciência de que as EMEI's são bonitas, coloridas e que oferecem espaço físico adequado à faixa etária, é preciso

clareza do referido documento e pautar em planejamentos onde a criança seja de fato o centro do processo educativo.

Aprofundando um pouco mais sobre o tema, apresentei slides¹¹ abordando vários aspectos da sexualidade na infância. Com essas apresentações foi possível dialogar com os dois grupos percebendo as percepções de cada participante e suas contribuições para o enriquecimento dos encontros

Slides usados durante a formação

CONCEITO DE INFÂNCIA

- A concepção de infância como categoria social, ou seja, grupo social que tem reconhecidas suas características que vem sendo construída a partir das transformações sociais num processo que se situa a partir do século XVIII

(Prop. Curriculares BH – vol 1 – p 69)

Fonte: Acervo pessoal

Achei importante resgatar o conceito de infância no sentido de que a criança deve ser vista como sujeito, com características próprias e o quanto deve ser respeitado o seu processo de desenvolvimento, não cabendo ao educador da infância, somente cuidar, mas, sobretudo interagir com a complexidade do fazer pedagógico, como é destacado nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil:

Conceitualmente, a infância é a definição sobre o modo de viver das crianças, em cada sociedade. Assim, não se tem uma única infância, mas diferentes infâncias, pois diferentes são os modos de vivenciar essa experiência, que se reorganiza, se multiplica cada vez mais nas sociedades complexas. Desse modo, a concepção de infância que se afirma hoje – como um ser sócio-histórico-cultural e da natureza – é fruto de um longo percurso e está sempre sujeita a mudanças (BELO HORIZONTE, 2013, p. 70)

¹¹ Todos os conceitos apresentados nos slides foram relativos à Formação sexualidade e Relações de Gênero na Educação Infantil, realizado na SMED em 2015.

Com esse grupo de professoras foi tranquilo resgatar o item relativo às Proposições, uma vez que a instituição já abordou o documento em momentos de planejamento e demais formações anteriores.

Dando sequência às conversas apresentei os seguintes slides:

Slides usados durante a formação

SEXUALIDADE

- Engloba inúmeros aspectos da vida humana (biológicos, psíquicos, emocionais, afetivos, sociais, culturais, etc);
- Tem grande relevância no desenvolvimento e na vida psíquica das pessoas, pois relaciona-se com a busca do prazer, necessidade fundamental dos seres humanos;
- Manifesta-se desde o momento do nascimento até a morte do indivíduo, de formas diferentes a cada etapa do desenvolvimento

Fonte: Acervo pessoal

Slides usados durante a formação

De acordo com os PCN, o conceito de corpo diz respeito:

“ (...) às possibilidades de apropriação subjetiva de toda a experiência na interação com o meio (...). No conceito de corpo, portanto, estão incluídas as dimensões da aprendizagem e todas as potencialidades do indivíduo para apropriação das suas vivências”

Fonte: Acervo pessoal

Assim, à medida que elas foram interagindo com os conceitos apresentados, fui ampliando as discussões, trazendo outros aspectos relevantes sobre o entendimento da sexualidade nesta fase:

Slides usados durante a formação

SEXUALIDADE NA INFÂNCIA

- Na pequena infância, a vivência da sexualidade está basicamente nas sensações de seu corpo, do carinho e da atenção que recebe.
- A sexualidade está na base da formação do pensamento conceitual
- É um período de descoberta e, posteriormente, de investigação sexual: não deve ser reprimida, mas sim, adequado à cultura e às imposições sociais que a escola precisa respeitar.

Fonte: Acervo pessoal

Figura 6: As reproduções sociais do mundo infantil



Fonte: Acervo pessoal

Pude perceber nesse grupo de professoras o interesse em falar e se divertir com as imagens, sempre reportando às crianças atendidas. Muitas delas também têm filhos pequenos e isso também foi determinante para mobilizar comentários sobre situações particulares e ainda outros contextos familiares.

A questão dos estereótipos para definir identidades femininas e masculinas estão presentes a todo instante nas conversas, em que ora se mostram vigilantes para com os alunos, e ora apontam que hoje em dia tem sido “natural” vivenciar outras possibilidades de exploração de objetos, brinquedos e brincadeiras. Contudo, apontam que ainda se sentem um pouco inseguras para fazer alguma intervenção no momento em que seus alunos estão brincando, preferindo por vezes ficar só observando.

Mas, ao serem questionadas sobre essa postura, elas dizem que nos momentos mais críticos, preferem distrair os alunos ao invés de intervir e dar início a uma conversa mais pontual com eles.

Percebo com isso, que o corpo docente não se sente seguro em aprofundar o assunto, nem tão pouco orientam suas práticas a partir do que diz o Projeto Político Pedagógico (2016), sobre as concepções nele contidas a respeito de: sociedade, homem, escola, educação e infância, como mencionado no referido documento:

Os docentes entendem o **HOMEM** como um sujeito crítico e reflexivo que como ser pensante atua na sociedade. Esse homem em constante processo de evolução de ideias e conhecimentos precisa estar ciente de seus direitos e deveres, demonstrando respeito com o outro e com o ambiente (PPP,2016, p. 16) (Grifo nosso)

E mais ainda sobre a concepção de ESCOLA, onde é citado:

Para a equipe de professores a **ESCOLA** como instituição educativa é um espaço de construção de conhecimento, um lugar de aprendizagem com um papel mediador e transformador da realidade da criança. A escola não caminha sozinha, precisa fazer constante interlocução com a sociedade. Para os profissionais esse espaço precisa respeitar toda e qualquer forma de “diferença”, observar e acompanhar a diversidade, estar aberto a novas ideias e ser um lugar prazeroso para todos. A equipe acredita que a escola e o meio têm a função de contribuir na formação de indivíduos autônomos, críticos, independentes, conscientes de seus direitos e deveres, pois abre e oportuniza ao homem uma formação integral. (PPP, 2016)

Ressalto que, o grupo de professoras que participou da minha intervenção já estava atuando na escola quando foi realizada a revisão do PPP no ano de 2106, ou seja, todas tem conhecimento do documento, onde metade delas já estavam na escola desde sua primeira versão.

Em outro encontro, realizei uma oficina com o objetivo de refletir sobre a naturalização das expressões de gênero que são naturalizados e estereotipados em nossa sociedade pelas normas de gênero.

Foi bem interessante, uma vez que as participantes se divertiram com a “Sacola de objetos ocultos” (dinâmica em que se usam objetos variados, considerados pertencentes ao mundo masculino e feminino). Elas tinham que pegar um objeto qualquer dentro da sacola, sem escolher e responder a que “mundo” o tal objeto pertence e por quê.

Dentre os objetos retirados destaco as seguintes falas:

- Trena: pertence mais ao mundo masculino, mas atualmente as mulheres que moram sozinhas se vem obrigadas a lidar com ele – fala seguida de risos.
- Óculos: objeto universal, hoje em dia as pessoas usam até coloridos, independente se é homem ou mulher. Vi que todas concordaram, citando até os tipos de cores que combinam
- Livro “Comer, rezar e amar”: pelo título, vejo que se reporta mais ao mundo feminino, mas pode acontecer de algum homem ter interesse

também. Hoje em dia é comum ver homens e mulheres compartilhando sugestões de leitura.

- Cabide cor de rosa: todo mundo usa cabide, é uma necessidade para organização na casa, mas não colocaria esse para meu marido – fala seguida de risos

E a partir dos objetos apresentados, desafiei o grupo com outros objetos e assim, foram construindo um personagem com nome, idade, profissão e algumas características:

Figura 7: Professoras envolvidas na dinâmica da “Sacola de objetos ocultos”



Fonte: Acervo pessoal

Figura 8: Professoras criando um personagem à partir dos objetos da sacola



Fonte: Acervo pessoal

PERSONAGEM CRIADA PELO GRUPO

O personagem criado recebeu o nome de Maria Flor, uma jovem, entre 19 e 25 anos, blogueira, aventureira, moderna e motociclista.

Perguntei ao final se tinham alguma identificação com a personagem e disseram que sim. E foi interessante ver que gostaram de participar deste desafio. (Lamentavelmente, devido à intensa atividade de final de semestre, o segundo grupo não pode participar desta vivência).

Indaguei em seguida, que, se utilizassem tais objetos em sala seria tranquilo? Responderam que teriam cuidado com objetos cortantes ou que pudessem machucar, mas usariam, sim, como. E uma professora acrescentou: “os alunos iriam gostar muito de objetos diferentes do que estão acostumados”.

Perguntei mais uma vez se seria tranquilo realizar tal atividade com as famílias. Algumas disseram que sim, já a professora que tirou o “cabide rosa” não respondeu.

Em agosto, retornando às aulas no segundo semestre, promovi mais uma roda de conversa na EMEI Heliópolis, trazendo “estudo de casos”, para assim ouvir o que pensam as professoras sobre determinadas situações.

Apresentei quatro casos envolvendo crianças pequenas em unidades de Educação Infantil e uma delas diz respeito à “cartinha da mãe”, mencionada na introdução do meu trabalho.

Ao lerem os casos, pedi que expressassem primeiro a opinião em particular, para depois compartilharmos as ideias. Foi muito significativo ouvir como pensam sobre as situações lidas e ver na roda de conversa como pensam os problemas vividos no cotidiano escolar envolvendo crianças e famílias.

Caso 1

Isso ocorreu em uma escola e, ao perceber a situação, a professora levou para a roda de conversa uma calcinha e uma cueca embrulhadas para que as crianças descobrissem o conteúdo do embrulho. Apalpa daqui, apalpa dali, diferentes hipóteses foram manifestadas e logo foi feita a descoberta. A calcinha e a cueca foram passadas de mão em mão para que as crianças pudessem manuseá-las e emitir ideias. Para surpresa da professora, um menino começou a chorar convulsivamente e rejeitou tocar a calcinha. A educadora perguntou o motivo do choro, e o menino respondeu: “Minha mãe disse que, se eu colocar a mão em calcinha de menina, meu ‘pipi’ cai”. As conversas, então, giraram em torno de “pipis e pererecas”, vestuário, diferentes culturas, respeito mútuo, semelhanças e diferenças entre meninos e meninas.

Caso 2

Uma educadora estava com seu grupo de crianças de 3 anos no parquinho quando percebeu a ausência de um menino e de uma menina. Encontrou-os no banheiro, bem escondidos, abraçados, acariciando-se e beijando-se, como um casal adulto. Ela agiu com naturalidade, e o menino explicou: “Estava namorando, mas você atrapalhou”. Então ela argumentou: “Mas agora está na hora do parquinho, e gosto d vê-los todos juntos”. De maneira espontânea, conduziu-os até onde estava o restante da turma

Caso 3

Na turma de crianças de quatro anos, o João não gosta de brincar com os meninos, ele prefere ficar com as meninas e a brincadeira que ele mais gosta é a de se fantasiar com roupas de fadas e princesas. Mariana adora jogar bola, quer entrar para o time de futebol dos meninos e passa muito tempo brincando de carrinho. As crianças às vezes hostilizam estes colegas e às vezes brincam com eles naturalmente. Mas, a professora procura oferecer brincadeiras de meninos para o João e fez um acordo com a Mariana pra que ela brincasse de casinha com as outras meninas. A professora teme a reação

dos responsáveis, se soubessem que a escola não oferece brincadeiras adequadas para meninos e meninas.

Caso 4

Uma mãe relata como foi a retirada do bico da filha de 2 anos: “Retiramos o bico da Maria acreditando que seu uso já era desnecessário... ficava o dia todo sem ele e só voltou a usar durante o dia devido à adaptação escolar. Observamos que usava choros de manha, querendo chamar a atenção, imitando bebê. Trabalhamos uma história onde existe um ratinho muito sapeca, que carrega o buzinho e leva para o bebê que chora muito... pontuamos a ela que o ratinho só faz isso quando a menina já é uma princesa, e o menino um super-herói forte e esperto... mas logo o ratinho volta a brincar e ser seu amiguinho...”

Discorrendo sobre os comentários das professoras, registros suas falas a respeito de cada situação:

Caso 1: a dinâmica da professora foi boa. O que vimos foi a família querendo “proteger” o filho. Causar medo em se tornar uma “menina” pelo simples fato de tocar numa peça de roupa (absurdo). Isso, com certeza, a criança leva pra vida toda; muitas vezes também, pode ser pelo fato da família já ter vivenciado algo similar ou então seja por questões religiosas; que bom a escola, por meio da professora, perceber isso e trabalhar com a turma toda.

Nesse primeiro caso, todas concordaram que a professora agiu rápido, que é importante estar atenta às atitudes das crianças, mas é necessário saber sobre o contexto familiar de cada criança para não causar situações constrangedoras para a professora, pois existem muitos pais ignorantes.

Caso 2: a atitude foi correta, a professora agiu com naturalidade, mas poderia ter abordado a questão do “namoro” com as crianças envolvidas. É importante dizer que, nessa idade, criança não namora. No caso em questão, também faltou o diálogo posterior ao ocorrido: o que será que aconteceu depois?

Já nesse caso, algumas professoras foram enfáticas, afirmando que é necessário falar para a criança que nessa idade não se namora. Que, inclusive, no colega da escola o carinho através do beijo deve ser dado na bochecha. Percebi que diante das afirmativas de umas, as demais preferiam ficar mais caladas.

Caso 3: essa brincadeira não define sexualidade de ninguém; antigamente a gente brincava todo mundo junto.

Nesse caso em questão, as professoras concordaram com a fala da pessoa que havia retirado o papel. Concordaram entre si que a criança passa

pela Educação Infantil e não sabemos o que e nem como será o futuro dela. Começaram a se perguntar desde quando surgiram estas questões, que antigamente, talvez pelo fato de brincarem na rua e nos quintais, tinham mais liberdade e eram mais inocentes. Disseram que hoje em dia há maldade em tudo.

Caso 4: é a questão da separação: a menina é a princesa e o menino o super-herói. Isso ainda é muito forte: a gente vê pelo fato das crianças virem vestidas de fantasias, coisas que antigamente não tinha, né. A mídia é muito forte nesse aspecto, e, como tudo hoje se tornou mais fácil adquirir, em qualquer esquina se encontra lojinhas baratas com tudo sobre os personagens da TV

Ressalto que nesse último caso, o primeiro grupo de professoras somente soube que se tratava de uma aluna da escola no término das discussões e até não ficaram surpresa com a atitude da mãe no relato da carta. No entanto, já no segundo grupo, uma professora reconheceu a carta e achou uma graça o modo como a família buscou resolver a situação da retirada do bico. Nota-se que sua fala trouxe opiniões contrárias das colegas, em que algumas acharam que isso acaba reforçando a questão da assimetria dos gêneros.

Uma professora chegou a relatar uma situação vivida com sua turma de três e quatro anos: ela diz que ofereceu brinquedos diversificados para as crianças e num dado momento, uma aluna veio reclamar que “os meninos” não a deixaram pegar carrinho, em que alegavam que “não era brinquedo de menina”. A professora conta que entrevistou se colocando como exemplo de uma mulher que dirige assim como tantas outras professoras da escola. Percebeu que os meninos “resmungaram”, mas cederam. Em seguida viu que outras meninas também se apropriaram da brincadeira e foram aos poucos pegando outros carrinhos também.

Pude notar com essa dinâmica o quanto é importante as pessoas expressarem o que pensam. Ter o tempo da escuta e assim ir reelaborando o pensamento a partir da fala da colega. Evidentemente o exercício exige atenção para não impedir que pessoas mais tímidas deixem de expressar o que pensam e todas sentirem respeitadas nas falas nesse processo.

O tocante nessa metodologia é a flexibilidade adequada à demanda de quem participa. Interessante observar como o perfil do grupo e a instituição

onde ele está inserido, podem influenciar na maneira de conduzir as reflexões, conforme ABADE e AFONSO (2008).

No final do quarto encontro, vendo que as docentes não se interessaram em pegar emprestado nenhum livro dos quais expunha, repassei para elas a cópia de um texto cuja sessão também tinha o título de “roda de conversa” e que falava dos “Prazeres e Desprazeres das Crianças Pequenas” (RIBEIRO, 2010 – Revista Pátio – Educação Infantil). O texto aborda a importância da revisão de conceitos por parte dos educadores no tocante ao desenvolvimento da sexualidade da criança.

Esta ação motivou uma das professoras que se mostrou interessada em ver o que eu trazia. Aliás, sempre a vejo com algum livro na mão. Contudo, lamentavelmente, sua atitude não foi suficiente para motivar as demais.

Na realização do último encontro propus um desafio diferente: convidei um educador sexual, o qual tem experiência com formação de educadores para nossa roda de conversa. Com isso, o próprio grupo sugeriu que eu estendesse o convite para as demais professoras.

Inseri então a roda de conversa na programação da Semana Nacional da Educação¹² da escola, no momento extra-turno. Qual foi minha surpresa com o número de participantes, uma vez que não era obrigatório.

O encontro com o educador Pedro Drubysck, que promoveu uma conversa bastante envolvente cujo título foi: Dialogando sobre sexualidade da criança no ambiente escolar.

O tom da conversa nos levou a refletir sobre a importância de dialogar com a criança pequena sobre suas curiosidades e descobertas acerca do corpo que cresce. Destacou também a respeito da linguagem a ser usada com essa criança, de modo que os educadores sejam transparentes no jeito de falar, sem florear, nem tão pouco aterrorizar. Se a criança pergunta, é porque está pronta para ouvir, sem rodeios.

¹² Lei 12.602, de 03 de abril de 2012, que institui a Semana e o Dia Nacional da Educação Infantil, em homenagem à Dra. Zilda Arns. É celebrada anualmente na semana de 25 de agosto.

Evidentemente, se a escola tiver um projeto, melhor será para dar suporte ao desenvolvimento das ações, assim como (VIANNA e FINCO, 2009) apontam:

O direito a uma educação infantil de qualidade inclui a discussão das questões de gênero. As relações das crianças na educação infantil apresentam-se como uma das formas de introdução de meninos e meninas na vida social, principalmente porque oferecem a oportunidade de estar em contato com crianças oriundas de diversas classes sociais, religiões e etnias com valores e comportamentos também diferenciados.

A educação infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõe à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos. (VIANNA e FINCO, 2009, p. 271).

Num segundo momento, Pedro colocou do quanto é importante falar da proteção do corpo da criança, ou seja, passar para ela a noção de se protegerem contra algum tipo de violência.

Outro aspecto destacado por ele diz respeito a atenção com as *Fake News*, tão utilizadas para caracterizar a chamada “ideologia de gênero” que tanto tem prejudicado ações educativas dentro das escolas, uma vez que as denúncias feitas por vereadores do município, com acusação de doutrinação de alunos, têm sido recorrentes.

Durante esta última roda de conversa, com a participação de várias professoras, muitos questionamentos foram trazidos, dentre eles: a dificuldade em abordar o assunto por respeito à religiosidade das famílias atendidas; a falta de conhecimento sobre os conceitos no sentido de desmistificar tabus ainda presentes no cotidiano; o papel da mídia em apresentar de forma “escancarada” as várias formas de organização familiar; a dificuldade em lidar com o que “diferente”; o incomodo com o comportamentos visto como modismos; como abordar a questão do abuso; situação de moradia em que crianças dormem no mesmo quarto que os pais; e ainda, da dificuldade de certas professoras em relação ao toque, as formas de carinho, principalmente pelo fato de lidarmos com crianças tão pequenas.

Todos esses aspectos foram tratados pelo educador com muito respeito ao grupo, procurando responder a cada uma, e, ao mesmo tempo mostrando que o melhor caminho é aquele em que a própria escola elabora para lidar com questões tão delicadas.

Apontou ainda sobre a importância da formação de professores e de espaços para se falar sobre isso, uma vez que a sociedade é muito diversa, cada caso traz uma situação em particular e que, tanto a casa quanto a escola, são lugares de pertencimento.

Sabemos que o temor existe, mas é necessário confrontá-lo para que não gere problemas futuros. A respeito disso, (VIANNA e FINCO) colaboram dizendo:

Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Muitas vezes, instituições como famílias, creches e pré-escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado “mais adequado”, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. Meninas e meninos são educados de modos diferentes, sejam irmãos de uma mesma família, sejam alunos sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros ou ouvindo a mesma professora. A diferença está nas formas aparentemente invisíveis com que aos familiares, professoras e professores interagem com as crianças. (VIANNA e FINCO, 2009, p.273)

Como já mencionado no corpo deste texto, o silenciamento do professor frente a uma situação de estranhamento, gera o vazio, o caso oculto que ninguém comenta. Do mesmo modo e, talvez, até pior, quando o silêncio é acompanhado de atitudes invisíveis, as quais geram práticas sexistas e difíceis de serem alcançadas.

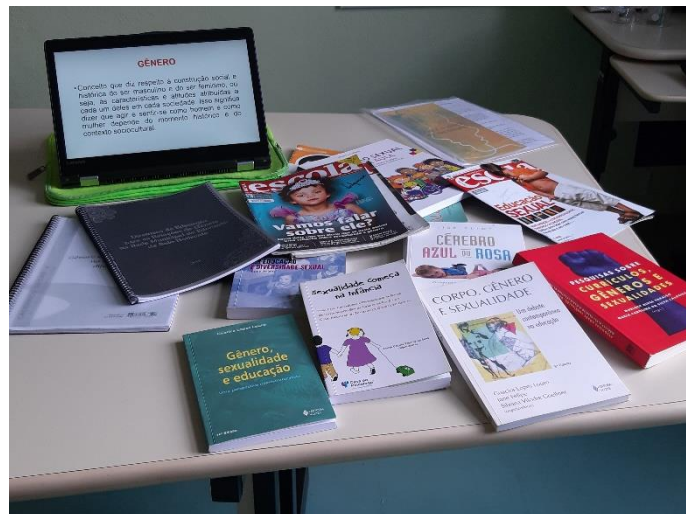
No encerramento deste ciclo das rodas de conversa foi possível ver possibilidades de diálogos mais pontuais, em que os pares, frente a frente, emitem dúvidas, angústias, opiniões e se sentem no mínimo encorajadas a falar sobre. Assim como busco o encorajamento nas palavras de FREIRE (1996): “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Figura 9: Professoras recebendo texto para estudo



Fonte: Acervo pessoal

Figura 10: Material disponibilizado nos encontros



Fonte: Acervo pessoal

Figura 11: Roda de conversa com convidado



Fonte: Acervo pessoal

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: AVALIANDO O PERCURSO

A trajetória desta viagem teve seu começo com muitas inquietações: por muito tempo, minhas preocupações, como educadora social, em especial, professora da rede pública de ensino de Belo Horizonte, foi de aprender a lidar com questões da sexualidade infantil, tendo como motivação a busca não apenas de respostas para suas dúvidas, mas, sobretudo, torna-me aberta para melhor compreender esse fenômeno para poder falar sobre eles.

Quando se trabalha com outros profissionais da educação, ocupando a função de coordenadora pedagógica, responsável pela formação das outras educadoras, essa situação ganha peso ainda maior. O respeito pelas individualidades, potencialidades e limitações de cada uma me mostrou ao longo da intervenção, o sentido de pertencer a um grupo muito diverso de opiniões, mas, sobretudo capaz de mudar um pouco daquilo que fica em silêncio e invisível no dia a dia da instituição.

Dessa forma, provocar o “estranhamento” por meio de rodas de conversa mostrou-me a potencialidade de ampliar a capacidade de estarmos mais conectadas com os princípios que geram o atendimento da criança pequena nesse município.

Entretanto, mesmo com o avanço da tecnologia em que os acontecimentos chegam mais rápido que o pensamento, ficou claro que muitas informações pertinentes ao tema não chegam às instituições, ou, quando chegam, se dá pela mídia que distorce os acontecimentos reais - muitas delas não tinha noção dos acontecimentos envolvendo o Projeto de Lei Escola Sem Partido.

Diante da intensa dinâmica do profissional que atua em dois turnos, algumas vezes, assuntos como este não ganham o caráter de destaque que merece e além de cair em situação de “piadas”, geram no grupo certo desprezo descaracterizando o seu papel na formação do currículo.

Levando em conta o que foi observado nas falas durante as rodas de conversa, pude ver a carência de formação condizente com a faixa etária em questão e mais ainda com a falta de entusiasmo das docentes em buscar tais informações por conta própria. Criou-se um estado de inércia em que tudo se espera vir da direção/coordenação

Entretanto, percebi ainda que num grupo, majoritariamente feminino, a falácia ocupa o centro das conversas extraclasse, onde assuntos de todas as espécies são abordados e ganham o caráter de “pessoas antenadas com o mundo” – mas especificamente com as questões de gênero, permanece um pudor, um receio de vir a se comprometer.

Por vezes, questões ligadas ao gênero propriamente dito são retratadas de modo que fiquem na zona de conforto, ou seja, ninguém se move para alguma ação mais contundente. E novamente, recai para a direção/coordenação a responsabilidade para a resolução do assunto.

Em princípio, o tema deste trabalho tinha outro título, o qual apontava diretamente sobre os entraves, polêmicas e tabus para lidar com as questões de gênero na Educação Infantil. Contudo, mediante “sugestão” dos gestores da SMED, fui “convidada” a mudar o nome do trabalho com vistas a evitar possíveis denúncias de “doutrinação”.

Esta situação me causou profundo sentimento de angústia, ainda mais porque já havia realizado os encontros nas rodas de conversas com as professoras.

Contudo, restou-me levar a informação para o grupo que gerou muitas palavras de revolta. Ainda assim, mesmo diante de insatisfações verbalmente declaradas, nenhuma ação foi proposta em minha defesa. Novamente a “falácia” tomou conta das conversas na sala de professores.

Tendo em vista tantos embargos nesta viagem não desisti, aliás, pude ver nos estudos de tantos pesquisadores o quanto se faz necessário falar sobre GÊNERO e da importância em continuar investigando e assim contribuir, em tempo, com a revisão do Projeto Político Pedagógico como fiz referência na introdução quando aponto o Plano de Trabalho da atual gestão.

Que esta viagem possa ter outro rumo e que mais adiante, o encontro com o “Carimbador Maluco”, seja para nós o passaporte para o imaginário e a fantástica aventura das vivências no mundo da primeira infância.

6.REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. L. M; ABADE, F. L. Para reinventar as rodas. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAN), 2008
- ARROYO, M.G. Indagações sobre o currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007
- BELO HORIZONTE, Proposições Curriculares para a Educação Infantil, Caderno 1: Desafios da Formação Docente. Secretaria Municipal de Educação: Belo Horizonte, 2013
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012
- Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte/EMEI Heliópolis: Projeto Político Pedagógico, 2016
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009
- BUSS-SIMAO, M. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. Cadernos de Pesquisa. V.43 n.148. p. 176-197 jan/abr. 2013
- DEWEY, J. *Como pensamos*. 2ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1959.
- DIAS, M. C. M. O Direito da Criança e do Educador à Alegria Cultural. In: DIAS, M. C. M.; NICOLAU, M. L. M. Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas: Papyrus, 2003. p. 231-240.
- FINCO, D. Os perigos da naturalização das relações sociais na Educação Infantil. Revista Pátio - Educação Infantil. Ano XI Nº 36. P. 4-7, Julho/Setembro 2013
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.

- FURLANI, J. Educação Sexual na sala de aula: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- LOURO, G.L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LOURO, G. L. FELIPE, J. GOELLNER, S. V. (orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. 6.ed.-Petropolis, RJ: Vozes, 2010
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.
- MOITA, F. Ma. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: *Anais Educação, Cultura e Conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*. Caxambu - MG: ANPEd, 2006.
- NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In _____ Nóvoa A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.
- ORIANI, V. P. Relações de gênero e sexualidade na educação infantil: interfaces que envolvem as práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2015.
- PARAISO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. (orgs.) *Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000
- RIBEIRO, C. M. Prazeres e desprazeres das crianças pequenas. *Revista Pátio Educação Infantil, Artmed, Porto Alegre, ano VIII, n. 25. P. 38-41, Outubro/dezembro, 2010*
- SILVA, M. R. P. Infância como condição da existência humana...um outro olhar para formação docente. *Revista de Educação do Cogeime/Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação. Ano 14. Nº26, junho/2005*
- SEDPAC. *Direitos Humanos e Cidadania. Experiências em Educação e diversidade sexual/Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT – Belo Horizonte: MJR,2012*
- SOARES, Claudia caldeira; ALVES, Claudio Eduardo Resende; SOUZA, Magner Miranda. *Relações de Gênero na educação infantil. Revista Presença Pedagógica. V.20. n.119. P. 42-48, set/out.2014*
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VIANNA, C. FINCO, D. *Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. Cad. Pagu [online]. n.33. p.265-283. 2009.*

Disponível

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332009000200010&lng=en&nrm=iso>.

em: