

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Cláudia Silva Ribeiro Cruz

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: tensões contemporâneas  
e expressões de resistência de docentes da rede pública municipal de  
educação de Belo Horizonte**

Belo Horizonte  
2021

Cláudia Silva Ribeiro Cruz

**RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: tensões contemporâneas  
e expressões de resistência de docentes da rede pública municipal de  
educação de Belo Horizonte**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Maria Cristina Soares de Gouvêa

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil

Belo Horizonte  
2021

C957r  
T

Cruz, Cláudia Silva Ribeiro, 1974-  
Relações de gênero na educação infantil [manuscrito] : tensões contemporâneas e expressões de resistência de docentes da rede pública municipal de educação de Belo Horizonte / Cláudia Silva Ribeiro Cruz. - Belo Horizonte, 2021.  
128 f. : enc, il.

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

Orientadora: Maria Cristina Soares de Gouvêa.

Bibliografia: f. 113-118.

Apêndices: f. 119-125.

Anexos: f. 125-128.

1. Educação -- Teses. 2. Educação -- Relações de gênero -- Teses.  
3. Educação de crianças -- Relações de gênero -- Teses. 4. Educação de crianças -- Belo Horizonte (MG) -- Teses. 5. Crianças -- Relações de gênero -- Teses.  
6. Infância -- Relações de gênero. 7. Professores -- Formação -- Teses. 8. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Gouvêa, Maria Cristina Soares de, 1961-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 372.414

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

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



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E**  
**INCLUSÃO SOCIAL**



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Relações de gênero na educação infantil: tensões contemporâneas e expressões de resistência de docentes da rede pública municipal de educação de Belo Horizonte**

**CLAUDIA SILVA RIBEIRO CRUZ**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Maria Cristina Soares de Gouvêa - Orientador  
UFMG

Prof(a). Isabel de Oliveira e Silva  
UFMG

Prof(a). Paula Cristina David Guimaraes  
UFSJ

Professora Dra. Rosimar de Fátima Oliveira  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG

Belo Horizonte, 05 de julho de 2021.

*Às professoras e aos professores que não  
se intimidam e trabalham  
incansavelmente pela equidade na  
educação, promovendo a diversidade, a  
cidadania e a liberdade de expressão nos  
espaços escolares.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por minha existência e por toda a minha ancestralidade.

Aos meus filhos, Gustavo Henrique e Marcus Vinícius, pois vocês são uma fonte de inspiração em minha busca constante de conhecimento e de compreensão do mundo: vocês foram essenciais nessa caminhada.

Aos meus familiares, (especialmente minha Tia Raimunda, suas orações são uma bênção) pelo apoio e por compreenderem minhas ausências.

Ao meu companheiro, Marco Antônio, juntos, vivenciamos descobertas e muitos saberes relacionados às diferenças de gênero. Obrigada pelos cafés!

Ao meu pai e ao meu querido Vicente, eterna gratidão e muita saudade.

A minha mãe, a quem tenho como exemplo! Ela sempre me mostrou o quanto a sociedade é opressora, excludente e machista. Ao longo de nossas vidas, me proporcionou a valorização dos estudos enquanto processo de libertação.

A minha orientadora e parceira de pesquisa, Maria Cristina – carinhosamente, *Cris* – a quem devo todo esse processo de aprendizagem e de descobertas. Não foi fácil o meu deslocamento de professora e de gestora escolar para o de pesquisadora. Sem o seu incentivo, a sua confiança e a sua experiência de uma vida inteira sobre os estudos da infância, nada disso seria possível. Você é muito especial!

Aos/as professores/as, mestres/as e doutores/as do Curso de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social da FAE/UFMG, que por meio das disciplinas me apresentaram novas perspectivas de pensar a docência, a infância e as relações de gênero no contexto escolar.

Aos/às professores/as que aceitaram o convite para compor a banca de defesa da minha dissertação.

Aos/às colegas, mestrandos/as e doutorandos/as, que fizeram parte dessa caminhada e muito contribuíram para esta pesquisa, nos debates e conversas informais, agregando novas possibilidades. Especialmente ao meu grupo de orientação coletiva: Cibele, Diana, Fábio, Luciana e Larissa. Para além das nossas pesquisas, cultivamos a amizade.

Aos/às integrantes do NUGDS/GT Equidade em Educação da SMED/PBH, pela recepção e pelas informações valiosíssimas que impulsionaram minha pesquisa. Estamos juntos na militância e na resistência, por uma escola inclusiva,

igualitária e que valorize as diversidades e as diferenças de classe social, de raça e de gênero.

Às professoras da Educação Infantil que prontamente aceitaram participar da minha pesquisa, compartilhando seus saberes e suas experiências sobre gênero e infância, mesmo diante de um silenciamento político do atual contexto contemporâneo. Continuaremos resistindo...

À Elândia, Deise e Jennifer, por dividirmos ansiedades e descobertas no processo da escrita acadêmica, seguimos juntas!

À Ana Cláudia, Cláudio e Magner por oportunizarem reflexões que agregaram novos rumos a minha pesquisa.

À Carla, pela paciência e assessoria nos momentos de escrita, principalmente, pela boa vontade e disponibilidade.

À Luciana Bizotto, pelo companheirismo e pelo apoio em me ouvir e me aconselhar nos momentos de inquietações e de dúvidas.

Joyce e Giselle: a ajuda de vocês foi essencial no ponto de partida desse processo.

À Rosinha, pelos cuidados e pelo carinho de sempre.

Às minhas amigas da EMEI MARIQUINHAS: Adriana Letícia, Edna Salomão, Liliane e Rita, pelo apoio, pela confiança e parceria de sempre.

À Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/PBH), pela autorização para a realização dessa pesquisa.

## RESUMO

A presente dissertação analisou o discurso de docentes da educação infantil sobre as relações de gênero na infância, buscando apreender a formação, a trajetória pessoal e as práticas pedagógicas de professores/as da rede municipal de ensino de Belo Horizonte que trabalham com o tema. Para tanto, buscamos resgatar, por um lado, os processos formativos da rede municipal, por meio da produção de documentos e da realização de cursos de capacitação. Por outro lado, conhecer os processos de formação de professores, desde a infância até a formação profissional inicial e continuada. Por fim, resgatar a prática pedagógica cotidiana na educação infantil, bem como analisar como significam as tensões contemporâneas no tratamento do tema. A metodologia envolveu análise documental, entrevista semiestruturada aberta com onze docentes que atuaram como formadores/as ou estudantes de cursos de formação continuada da instituição. Observou-se a importância da trajetória de vida e dos espaços de formação na desconstrução de uma visão heteronormativa das relações de gênero, além do impacto do silenciamento desse tema por grupos político-religiosos e a construção de ações de resistência por parte das/os professoras/es em suas práticas profissionais.

**Palavras-chave:** Infância. Gênero. Discurso. Docente.



## **ABSTRACT**

The purpose of this dissertation was to analyze the discourse of pre-school education teachers about gender relations in childhood, seeking to apprehend training, personal trajectory and pedagogical practices of teachers from the municipal education network in Belo Horizonte that work with the theme. For this, we seek to raise, on one hand, the training processes of the municipal network, through the production of documents and conducting training courses. On the other hand, to know the processes of teacher training, from childhood to the initial and continued professional training. Finally, raising the daily pedagogical practice in early childhood education, as well as analyzing what contemporary tensions mean in dealing with the theme. The methodology involved documentary analysis, open semi-structured interviews with 11 educators who acted as trainers or students from continued education courses at the institution. The importance of life trajectory and training spaces in the deconstruction of a heteronormative view of gender relations was observed, in addition to the impact of the silencing of this theme by political-religious groups and the construction of resistance actions by the teachers in their professional practices.

**Keywords:** Childhood. Gender. Discourse. Educator.

## LISTA DE SIGLAS

AAE	Auxiliares de Apoio ao Educando
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
AIDS	Síndrome da Imonudefiência Adquirida
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPE	Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
CEPEMG	Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais de Minas Gerais
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMDIM	Coordenadoria Municipal dos Direitos Da Mulher
DIRES	Diretorias Regionais de Educação
EI	Educação Infantil
EMEIS	Escolas Municipais de Educação Infantil
ESP	Escola Sem Partido
FAE	Fauldade de Educação
GECEDI	Gerência de Coordenação da Educação Infantil
GT	Grupo de Trabalho
ISTS	Infecções Sexualmente Transmissíveis
LASEB	Curso de Especialização Latu Sensu em Docência na Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transsexuais
MEC	Ministério da Educação
NEAS	Núcleo de Educação Afetivo-Sexual
NUDEM	Núcleo de Defesa Da Mulher
NUGDS	Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual
NUH	Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da UFMG
RECNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
ONU	Organização das Nações Unidas
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional da Educação
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SMED	Secretaria Municipal de Educação
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USP	Universidade Federal de São Paulo
UMEIS	Unidades Municipais de Educação Infantil
UTRAMIG	Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais

## SUMARIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I – GÊNERO, INFÂNCIA, DOCÊNCIA E POLÍTICA</b> .....	<b>27</b>
1.1 Conceituando gênero.....	27
1.2 Gênero e infância .....	31
1.3 Produção acadêmica sobre gênero e infância.....	33
1.4 Gênero e docência no contexto contemporâneo .....	37
1.5 Escola Sem Partido, ideologia de gênero e o currículo escolar .....	43
<b>CAPÍTULO II – A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE</b> .....	<b>45</b>
2.1 Breve Histórico.....	45
2.2 As Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2015).....	52
2.3 As Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte .....	55
<b>CAPÍTULO III – AS QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE</b> .....	<b>62</b>
3.1 A escolha dos sujeitos da pesquisa .....	62
3.2 O contexto familiar e a escolarização dos/as docentes.....	64
3.3 A Formação profissional dos/as docentes .....	75
<b>CAPÍTULO IV – AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS/AS DOCENTES E AS VIVÊNCIAS SOBRE GÊNERO E INFÂNCIA</b> .....	<b>82</b>
<b>CAPÍTULO V – O EVENTO DO BANHEIRO UNISSEX</b> .....	<b>95</b>
5.1 O olhar da família sobre os espaços escolares: banheiro de menino e banheiro de menina, unissex NÃO! .....	95
5.2 Contexto contemporâneo .....	103
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>117</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO</b> .....	<b>123</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO</b> .....	<b>124</b>
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSORES SMED</b> .....	<b>127</b>

<b>APÊNDICE D – ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSORES DA EI.....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO I – TERMO DE COMPROMISSO FAE .....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO II – CARTA DE ANUÊNCIA CLÁUDIA .....</b>	<b>131</b>
<b>ANEXO III – CARTA DE ANUÊNCIA SMED .....</b>	<b>132</b>

## INTRODUÇÃO

As questões de gênero sempre foram, para mim, motivo de inquietação e indignação. Desde muito cedo aprendi que as construções de gênero estabelecem, socialmente, lugares diferenciados para meninas e meninos, homens e mulheres. Recordo-me dos tempos de escola, aos seis anos, em 1980, quando a professora chamava a minha atenção o tempo todo... “Menina você não para quieta, vai sentar! Menina não brinca com menino...”. Foi assim a minha chegada à escola... O início da minha escolarização! O meu comportamento sempre incomodava a professora... Como é difícil controlar os corpos infantis! Aos poucos fui percebendo que meninos e meninas ocupavam lugares muito diferentes no espaço escolar, hierarquicamente definidos. Os meninos podiam ocupar todos os espaços, correr, pular, subir e gritar... Já as meninas precisavam ser mais recatadas, obedientes, atentas, sensíveis e muito, muito femininas – com “modos de menina”! Guardei estes momentos porque sei como as experiências escolares são significativas na vida de uma criança e na memória de um adulto. Não parei mesmo e continuei a questionar os papéis atribuídos a meninos/homens e meninas/mulheres para além do binarismo!

Ao mesmo tempo, a escola representava muito e eu queria sempre aprender mais e mais! Sou filha de pais que não terminaram o Ensino Fundamental e a minha mãe sempre dizia que se eu quisesse “vencer” na vida, teria que dar valor aos estudos, já que ela própria não teve essa oportunidade. Praticamente não via a minha mãe... Sei que isso marcou muito a minha infância e a minha adolescência. A escola era uma oportunidade de mudar a minha realidade social e econômica.

Eu nunca me enquadrei no estereótipo de menina/mulher frágil e desprotegida, pois aprendi a me virar sozinha desde muito cedo. Deparei-me com situações nas quais as pessoas me olhavam de cima pra baixo e emitiam juízo: pobre, mulher e negra. Mas é tão inteligente! Esse rótulo, talvez, tenha sido a principal motivação para que eu aprendesse desde cedo a provar que o tal “sexo frágil” nada mais era que uma forma de controle social e submissão do feminino ao masculino. Para quê mudar a ordem natural das coisas? Nos anos finais do ensino fundamental, eu me recordo que as aulas de história me fizeram repensar muito a realidade social e cultural daquele momento, na década de 80, quando estávamos saindo da ditadura militar e iniciando o processo de redemocratização no país... E a escola dava passos lentos.

A escolarização ainda não era obrigatória e o acesso à escola era precário. Sei que a minha vida começou a ser estruturada com o objetivo de dar continuidade aos meus estudos. Sendo assim, tive que mudar de cidade para que pudesse iniciar minha trajetória escolar aos seis anos de idade. Ainda que as escolas públicas, naquele período, carecessem de recursos físicos, materiais e tecnológicos, era um ambiente diferente de tudo que havia vivido até então. Terminei o ensino fundamental no mesmo ano em que foi promulgada a Constituição de 1988. Era um momento de efervescência da democracia no país, tendo esta nova Constituição representado um marco histórico. Novos direitos estavam garantidos (pelo menos legalmente) e no que se refere à educação abria-se um novo leque de oportunidades. Desde então, passei a sentir-me bem neste ambiente múltiplo e diverso. Enquanto aluna, sempre percebi que alguns/mas professores/as tinham mais “facilidade” para ensinar que outros, ou seja, a metodologia utilizada influenciava diretamente a aprendizagem dos alunos.

No local onde eu morava não existia o 2º grau (atual Ensino Médio), estando naquele tempo em dúvida se faria o curso técnico de Química ou o Magistério. Em 1989 iniciei o curso de Magistério com duração de quatro anos, o que foi uma escolha definida por uma restrição de gênero: o curso de química era à noite e eu não poderia voltar para casa sozinha... E eu já tinha “jeito de professora”! A experiência do curso de Magistério foi muito significativa. As metodologias reforçaram a ideia de que “a forma de ensinar” faz toda diferença no processo de ensino-aprendizagem. A Psicologia, também, forneceu ferramentas indispensáveis à compreensão do desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicossocial da criança e do adolescente. Durante este período continuei a substituir professores, porém, nas séries finais do Ensino Fundamental. No final do curso fiz estágio e tive um retorno muito positivo por parte dos/as alunos/as, percebendo o quanto é importante estimular seu interesse e atenção. No último ano de duração do curso tive a oportunidade de participar de um projeto de monitoria em parceria com a prefeitura municipal: era uma escola de horário integral, na qual os alunos tinham aulas regulares no período da manhã e participavam de oficinas no período da tarde.

Assim que conclui o curso de Magistério (1992) prestei concurso público e comecei a trabalhar na Educação Infantil com alunos de seis anos. Nesta idade, se mostram muitos curiosos e agitados, porém, geralmente, se interessam pela Escola e participam ativamente das atividades desenvolvidas. O lúdico e a imaginação são

abordados intensamente. Prestei vestibular para o curso de Administração de Empresas e fui aprovada (1994). Mas continuei a trabalhar como professora. Continuei a lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Nesta época eu ainda estava em dúvida se continuaria como professora ou não. Porém, no decorrer do curso de Administração pude perceber que o mundo dos “negócios e da produção” era bem diferente do mundo da escola. Terminei o curso em 1998. Em 2000, fiz o Curso de Formação Pedagógica para Docentes (Utramig) com habilitação em Matemática. Em 2002 comecei a trabalhar nas séries finais do Ensino Fundamental. Atuando nessas séries, constatei que a defasagem dos alunos no conteúdo das séries anteriores era um problema constante, o que dificultava sua aprendizagem e demandando sempre recomeçar, reavaliar e testar novas metodologias. A defasagem dos alunos evidenciava falhas nas estratégias de ensino de determinados conteúdos, em que, mesmo repetindo a série, as dificuldades de aprendizagem permaneciam. Pude perceber que os alunos careciam de pré-requisitos básicos para aprender a matemática escolar. Então sempre fazia uma revisão desses pré-requisitos antes de começar com a matéria em questão. Quando queria introduzir algum conteúdo novo procurava relacioná-lo com algum conhecimento prévio dos alunos e isto facilitava sua aprendizagem

Pude perceber o quanto é significativa e também complexa a relação professor/aluno. Ao mesmo tempo, a troca de experiências entre os professores e o aperfeiçoamento são ferramentas indispensáveis ao exercício da nossa profissão. O professor “sozinho” não consegue abarcar a formação global do aluno. O essencial aos profissionais que trabalham com educação é a busca constante do aperfeiçoamento. Sempre gostei de estudar! Em 2000 iniciei um curso de pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior. Durante o curso compreendi que as mudanças demoram a ser colocadas em prática, visto que o país tinha uma nova LDB (9394/96) que apresentava como marca principal a autonomia das escolas. Porém, sabemos que apenas o aspecto legal não é garantia de solução de todas as questões educativas. É necessário viabilizar as mudanças no espaço real e concreto: A escola.

Sou casada há 23 anos e tenho dois filhos: um de 22 anos e outro de 20 anos. A experiência de ser mãe foi uma vivência enriquecedora e muito contribuiu para que eu pudesse compreender a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Constatarei que o afeto e a motivação são essenciais ao processo de aprendizagem da criança, pois

A experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece e ao passar-nos nos forma e nos transforma... esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece... Por isso ninguém pode aprender da experiência de outro a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p.7).

Sempre quis fazer o curso de Pedagogia, penso que todo professor deveria fazer o mesmo, pois a relação professor/aluno é muito complexa e necessitamos de aprimoramento constante. Sempre me “vem à mente” os momentos gratificantes e as atribuições que passei em sala de aula. Sei que não é tarefa fácil lidar com as peculiaridades de nossos alunos. Porém, é muito gratificante saber que, na maioria das vezes, conseguimos “fazer a diferença” em suas vidas.

Entre para a rede municipal de ensino de Belo Horizonte em dezembro de 2008, como educadora infantil. No início de 2009 comecei a trabalhar em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). Fiquei encantada com a estrutura física, arquitetônica e a organização pedagógica destas unidades. Foi a primeira vez que trabalhei com crianças de 0 a 2 anos e foi uma vivência muito valiosa. As escolas se organizam de forma coletiva, o que é muito positivo, pois é valorizando o papel de cada profissional que conseguimos resolver os problemas coletivos da Escola. A gestão democrática do ensino público é um processo que inclui a participação integrada das comunidades e da escola nas decisões sobre os fins da educação. É através da participação da sociedade civil que serão efetivados os princípios constitucionais da educação e seu aperfeiçoamento, o que ainda constitui um desafio nas escolas.

As EMEIS, de maneira geral, possuem uma excelente estrutura física e material para atender as demandas sociais da infância. Mas, a atuação das educadoras é fator essencial no desenvolvimento e na formação das crianças. É importante e urgente questionar as práticas educativas e reestruturá-las através de constantes análises e problematizações. O processo de ensino/aprendizagem possui especificidades muito complexas. Elas dizem respeito ao contexto



sociocultural onde professores e alunos se relacionam e, juntos, constroem novas formas de ensinar e aprender:

A diversidade de bagagem cultural interfere no ritmo de aprendizagem dos alunos, por isso há necessidade de solidariedade e de cooperação entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor, para que o aluno supere as diferenças, exercitando-se em práticas sociais, democráticas e inclusivas. O fazer o aluno se exercitar nessas práticas, ajuda-o a se desenvolver como pessoa, profissional e cidadão. (BORGES, 2009, p.73).

Ao longo de 25 anos de magistério e metade deste período dedicado à EI, pude perceber que a escola, de forma geral, ainda reproduz o estereótipo social relativo às questões de gênero. Professores, professoras, crianças e adolescentes muitas vezes reforçam modelos hegemônicos de masculinidades e feminilidades nos contextos escolares. Na atualidade, observa-se um silenciamento por parte de grande parte dos órgãos públicos, pressionados por grupos conservadores, aliados ou representados a/por políticos que buscam controlar a discussão das questões de gênero nas escolas. Nesse contexto, como Vice-Diretora de uma EMEI, as professoras sempre se reportavam e se reportam a mim sobre questões de sexualidade e de relações de gênero no contexto escolar. São situações nas quais elas não se sentiam à vontade para mediar os fatos ocorridos, expressando “mal estar” ou simplesmente se “silenciando” diante das mais variadas situações: crianças tocando o próprio corpo ou o corpo de outra criança, perguntas do tipo: quem usa cabelo grande é só menina? Rosa é de menina e azul é de menino? Ou reproduzindo afirmações como: Os meninos são mais agitados e as meninas são mais comportadas e obedientes... São mais delicadas e carinhosas também... Situações de conflito relacionadas às temáticas de gênero e sexualidade sempre me foram encaminhadas na certeza de que eu “daria conta” de resolvê-los... Diante disso, percebi que grande parte das professoras e professores não se sentiam seguras para lidar com as relações de gênero na Educação Infantil (EI). Fiquei muito intrigada com esse “mal-estar” docente, e também, sobre a definição de papéis atribuídos a meninos e meninas, bem como os comportamentos aceitos e os que não aceitos dentro da escola. Tais questões instigaram a delimitar meu problema de pesquisa, no qual busquei compreender como o (a) professor (a) compreende as relações de gênero no âmbito da EI, identificando suas percepções.

Após anos de pesquisas sobre relações de gênero, em diálogo com o movimento feminista, percebemos que o assunto permanece pouco discutido ou até

mesmo silenciado dentro de algumas instituições escolares. Quando isto ocorre, quais seriam as possíveis causas deste silenciamento? Existem momentos de formação para se discutir as relações de gênero nas instituições de EI? Como a gestão municipal, responsável pela EI, se posiciona em relação às formações nas escolas? Existem documentos oficiais e processos formativos que orientem a prática escolar sobre a temática?

Diante dos desafios e perspectivas de se educar para as diversidades e para o combate ao preconceito sexista, torna-se necessário definir e compreender que gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de lutas (HARAWAY apud LOURO, 2007). Por isso, “[...] lidar com o conceito de gênero significa colocar-se contra a naturalização do feminino e, obviamente, do masculino” (LOURO, 2007, p. 207). Essas diferenças instituem “[...] mecanismos e estratégias para educar, promover e controlar os sujeitos (...)” (LOYOLA apud MEYER; ANDRADES, 2007, p. 222). Observa-se que as representações sociais de gênero são construídas historicamente e informam o comportamento de homens e mulheres, a partir de modelos femininos ou masculinos. No entanto, os sujeitos atuam no seu cotidiano, tanto reproduzindo, quanto resistindo a esta representação normativa. Nesse sentido, a prática pedagógica adquire dimensões políticas que podem ser transformadas e construídas pelos sujeitos.

Portanto, é preciso investigar como o/a professor/a compreende as relações de gênero, considerando serem ainda frequentes nas escolas falas como: “Menina não brinca de jogar bola! Menina não fica sozinha com meninos! Você está utilizando o banheiro de menino? Esta menina parece menino! Este menino parece menina! Tira a mão daí, está sujo!”. Afirmações como essas nos mostram como são tratadas, tantas vezes, as relações de gênero no âmbito escolar, em que a autoridade dos/as professores/as atua disciplinando e controlando os corpos infantis. Para Foucault, o silêncio e o segredo relacionam-se a expressões do poder, uma vez que

[...] os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o também, o mina, o expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarita ao poder, fixam suas interdições; mas, também,

afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras (FOUCAULT, 1988, p. 96).

Pesquisas acadêmicas sobre gênero e infância veem permitindo perceber gênero como um dispositivo social, mas também como eixo estruturante das diferenças entre os sexos. A criança constrói sua identidade de gênero a partir das interações com os adultos e com os seus pares, ao mesmo tempo em que elabora o seu posicionamento sobre a questão. Portanto, a prática docente, na interação com as crianças, nos dá indicações importantes sobre como as relações de gênero (e de poder) são construídas na infância, a partir destas interações. Por outro lado, as crianças resistem às expectativas dos adultos, tensionando a normatividade das representações de gênero.

Cabe considerar que professores e professoras da educação infantil não tem, de forma geral, nos currículos de formação inicial e continuada uma discussão mais apurada sobre o tema, num contexto em que a questão de gênero é objeto de pressão e ameaça de criminalização de suas práticas. Observa-se uma produção de discursos sobre os professores e professoras por políticos, grupos religiosos, mídias, dirigentes e gestores que buscam desqualificá-los e submetê-los a um silenciamento sobre o tema. Como professores e professoras vivem esta pressão? Como analisam as relações de gênero neste contexto de silenciamento sobre o tema? Busco, com esta pesquisa, construir um espaço de escuta dos professores e professoras, o que tem sido pouco contemplado nos espaços de fala das mídias, igrejas e de grupos políticos.

A minha proposta de pesquisa é conhecer e analisar como professores e professoras da Educação Infantil compreendem as relações de gênero, na escola, e como significam esta questão em suas trajetórias profissionais e práticas docentes, buscando escutar como os/as professores/as lidam com as tensões presentes no tratamento das questões de gênero. Para tal, busquei dar voz às/aos profissionais da educação que se voltam para a questões de gênero, tanto através da formulação de políticas de formação, de participação em cursos de formação e na produção de conhecimento sobre o tema. Para tal, tive como sujeitos, profissionais da educação atuando na rede municipal de educação pública, na posição de formadores e participantes de cursos de formação que tematizam a relação gênero, infância e educação infantil. Tal escolha sustentou-se na necessidade de dar voz aos sujeitos

que buscam construir formas de resistência ao silenciamento sobre o tema, em sua prática profissional.

Buscando situar os sujeitos e suas práticas, inicialmente procurei conhecer a trajetória de formação docente na rede municipal, no tratamento das questões de gênero, recorrendo aos registros oficiais. Ao pesquisar documentos sobre relações de gênero, na educação, nos arquivos da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (SMED-PBH), conheci o Grupo de Trabalho Equidade em Educação (através de um e-mail enviado para a escola onde trabalho como vice-diretora), antes chamado de Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da SMED/PBH (NUGDS). Fui muito bem recebida pela coordenação do grupo. Dessa forma, pude ter acesso à materialidade de vários documentos, os quais ajudaram a nortear os rumos da minha pesquisa, permitindo-me recuperar outros disponíveis *on line*, sendo todos de domínio público. Após análise dos documentos, pude perceber que a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte vem desenvolvendo, há algumas décadas - com descontinuidades, retrocessos e avanços - projetos, textos e oficinas voltadas para compreensão das relações de gênero na educação, que buscam ancorar ações afirmativas que possam garantir maior equidade na educação no que se refere a esta temática.

A SMED realizou um *Curso Piloto de Sexualidade na Educação Infantil* (2013) e, posteriormente, de *Relações de Gênero* (2014). Tais cursos foram oferecidos em formato de circuito para gestores/as, coordenadores/as pedagógicos/as, representantes das regionais e professoras/es da Educação Infantil. Esta informação foi um direcionamento muito importante para a minha pesquisa. Sendo diretora de uma escola de Educação Infantil, não seria apropriado analisar discurso de professores/as com os/as quais trabalho, considerando as relações de poder presentes. Por outro lado, considerando as tensões presentes no tratamento do tema, optei por contemplar o discurso de professores e professoras que tiveram em sua trajetória, algum envolvimento com o tema. Dessa forma, decidi que os/as sujeitos/as das minhas entrevistas seriam definidos/as a partir de sua participação no Grupo de Trabalho (GT) de Equidade e, também, os/as professores/as da Educação infantil participantes do Curso Piloto oferecidos pela SMED e, ainda, um grupo de professoras que realizou pesquisas sobre gênero no Curso de Especialização *Latu Sensu* da FAE-UFMG (LASEB). Utilizei a técnica de “bola de neve” para escolher os/as entrevistados/as.

Para escutá-los, realizei entrevistas semiestruturadas com professoras/es, buscando compreender o processo de formação no tratamento das relações de gênero na sala de aula, as tensões presentes no cotidiano escolar e seu impacto na prática pedagógica. Se entendermos que a proposta da EI é trabalhar o desenvolvimento global da criança, compreendemos então, que é indispensável trabalhar as relações de gênero como parte integrante da formação do sujeito humano.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema a ser estudado. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A entrevista, nas palavras de Bourdieu (2007), pode ser considerada como

uma forma de *exercício espiritual*, no qual se realiza uma conversão do olhar sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida, pelo *esquecimento de si* por uma disposição acolhedora em que o pesquisador se inclina a fazer seus os problemas do pesquisado. (BOURDIEU, 2007, p. 298, grifo do autor).

Dessa forma, é preciso estar atento às sutilezas plurais dos objetos pesquisados. Portanto, a escolha dos sujeitos da minha pesquisa se relaciona diretamente com a trajetória que eles e elas tiveram com as questões de gênero ao longo de suas experiências pessoais, profissionais e escolares, construindo suas práticas pedagógicas em meio aos tensionamentos atuais, de movimentos políticos, que tentam criminalizar a suposta doutrinação dos docentes nas escolas.

Nesse processo, vivi um deslocamento do lugar de professora, gestora e profissional da educação, para o de pesquisadora. Penso que o que me inquieta é a pesquisa como fonte investigativa para o trabalho do/a professor/a em sala de aula. Assim sendo, tenho como sujeitos a serem pesquisados os/as professores/as da Educação Infantil e indiretamente, as crianças. Paulo Freire (2008) sustenta que:

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza prática do docente a indagação, a busca, a pesquisa, o que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma como pesquisador. (FREIRE, 2008, p. 29).

A partir das entrevistas, realizei uma análise do discurso dos/das professores/as, nas entrevistas gravadas em equipamentos digitais e posteriormente transcritas. Cabe considerar que, na relação entre o entrevistador e o entrevistado, este produz enunciados que refletem um processo de subjetivação em seu discurso. Eckert-Hof (2015, p. 94) afirma que “o discurso mantém sempre relação com outros dizeres; o discurso, portanto, não é uma entidade homogênea; o sujeito, por sua vez, se constitui na relação com o outro e pelo outro, o que denota sua identidade heterogênea”. Dessa forma,

ao falar de si, o sujeito se reinventa, cria um outro ficcional como forma de preenchimento dos espaços vazios. É no falar de si que o corpo se e(in)screve para se presentificar, o que lhe permite uma experimentação identitária. Pelo desejo de pertencimento o corpo irrompe no simbólico, e (in)screvendo-se, assim, no processo de construção e de subjetivação do sujeito. Entendemos que o momento de enunciação é o momento em que o sujeito se põe em cena para “[...] ‘mostrar-se’, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro [...], para se colocar a si mesmo sob o olhar do outro [...]”. (FOUCAULT, 1977, p.150-7 apud ECKERT-HOF, 2015, p. 95).

Portanto, as subjetividades estão presentes nos discursos dos/das professores/as, que ao falar de si e das suas histórias de vida, apresentam elementos vivenciados e também questões relacionadas a uma história partilhada. Ao relatar sua própria história, o indivíduo relata, também, as histórias dos outros com os quais convive e, ao mesmo tempo, quando fala do outro, fala de si próprio (ECKERT-HOF, 2015). O exercício da fala do (a) professor (a) é uma reflexão sobre a sua prática e também sobre a sua formação; constitui um momento de escuta de si mesmo e de “estranhamento com o outro”, que são relações carregadas de subjetividades.

Na reflexão sobre “o seu fazer”, os docentes formulam um saber construído a partir de suas práticas e de seus processos formativos. Nesse sentido, os saberes docentes estão diretamente ligados à formação de professores/as, os/as quais vão agregando às suas práticas pedagógicas os conhecimentos adquiridos, ressignificando-os a partir de sua própria experiência enquanto educadores/as. Nunes (2001) analisa como os saberes relacionam-se com as condições da profissão:

O saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento. Ao se pensar um modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. Este professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais. (NUNES, 2001, p. 34).

Assim sendo, acredito que os saberes docentes se constroem na relação do/a professor/a-sujeito com a sua práxis e na interação com as crianças e adolescentes com as/os quais se relacionam. A fala do professor diz muito da sua “escutatória” em sala de aula, das suas vivências adquiridas no cotidiano escolar e do seu processo de formação, acadêmico e/ou profissional, que se dá a partir de sua inserção histórico-sócio-cultural. Neste sentido, as relações de gênero constituem uma temática que é subjetivada pelos/as professores/as através de seus discursos, da sua história de vida e também de sua experiência profissional.

Primeiramente foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as/os professoras/es das Escolas Municipais de Educação Infantil (Emeis), da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, organizadas da seguinte forma: três integrantes do GT da SMED (*Grupo de Equidade*) e oito professoras que tiveram participação no Curso Piloto (2014): *Sexualidade e Relações de Gênero na Educação Infantil*. Destas oito professoras, cinco participaram do LASEB-FaE/UFMG<sup>1</sup>, abordando em suas pesquisas, as questões de gênero.

O grupo de estudos da SMED/PBH (Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte) intitulado “Equidade na Educação”, já existia anteriormente, porém com outra denominação: *Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGDS)*. Porém, na atual gestão municipal, tiveram que se adaptar por uma “questão de sobrevivência”, devido às constantes pressões da bancada conservadora na Câmara Municipal.

Outras fontes para a realização da pesquisa foram os documentos produzidos pela instituição, foi realizado, junto à SMED, um levantamento dos documentos existentes sobre as relações de gênero, analisando-se a divulgação sobre este material e o recurso aos momentos de formação continuada coma os

---

<sup>1</sup> Curso de especialização *latu sensu* em docência na Educação Básica. O curso é destinado a professores/as e educadores/as infantis da Rede Municipal de Belo Horizonte.

professores/as. Conforme Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999) *considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação* (p.169).

Porém, os documentos de formação docente não foram distribuídos de maneira eficiente, ou seja, nem todas as escolas receberam o material, visto que algumas gerências regionais de educação não os entregaram às escolas, impedindo que chegassem às instituições de ensino. Neste sentido, se foi possível observar um investimento na produção de documentos que buscassem ancorar a formação de professores e professoras e nortear suas práticas, dada a tensão no tratamento do tema, tais discursos não circularam entre todos os docentes. Importante considerar que os documentos produzidos no interior da rede municipal de educação relacionam-se com a produção de diretrizes nacionais para atuação na educação infantil no tratamento das relações de gênero.

A criança é central nestes documentos curriculares. O discurso presente considera que cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de se colocar nas interações, de manifestar emoções e curiosidades, elaborando um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos e lhe exigem novas respostas. A criança busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos. Nem todas as pessoas que vivem em uma determinada comunidade, pensam e agem da mesma forma. E, muitas vezes, a escola trata todos da mesma maneira, desrespeitando a individualidade e a concepção de infância. Faria (2006) aponta que os

resultados das pesquisas na área educacional (embora não escolar), em espaços coletivos de educação e cuidado, têm mostrado que as crianças pequenas de 0 a 6 anos são capazes de múltiplas relações, são portadoras de história, são produtoras de culturas infantis, são sujeitos de direitos. Ela é criança além de ser filha referendada no adulto. Assim, a infância, que não se esgota aos 6 anos de idade, é vista como uma fase da vida tão provisória (e concomitante) como as outras fases. (FARIA, 2006, p. 285).

Os documentos postulam que as instituições de Educação Infantil devem oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a



educação e cuidado das crianças com as famílias; possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os/as professores/as e com as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. As instituições de Educação Infantil deveriam assegurar espaços e tempos para participação, diálogo e a escuta das famílias e responsáveis para tecer uma relação de respeito entre os adultos que educam e cuidam das crianças pequenas.

Os saberes docentes estão diretamente ligados à formação de professores/as, os/as quais vão agregando valor às suas práticas pedagógicas através daquilo que foi aprendido teoricamente e modificado ao longo de sua própria experiência enquanto educadores/as. As pesquisas acadêmicas muito têm contribuído para que os saberes docentes sejam confrontados a partir de suas práticas e, também, das “condições da profissão”. Nunes (2001) afirma que

o saber é considerado como resultado de uma produção social, sujeito a revisões e reavaliações, fruto de uma interação entre sujeitos, fruto de uma interação linguística inserida num contexto e que terá valor na medida em que permite manter aberto o processo de questionamento. Ao se pensar um modelo de professor, deve-se levar em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes docentes, isto é, as condições históricas e sociais nas quais se exerce a profissão; condições que servem de base para a prática docente. Este professor possui, em virtude da sua experiência de vida pessoal, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais. (NUNES, 2001, p.34).

A análise de como as relações de gênero na educação infantil são significadas pelos professores sofre uma grande influência do momento político que o país vem passando. As questões como “Ideologia de Gênero” (expressão que não

foi cunhada no meio acadêmico, nem escolar, mas que vem sendo utilizada por políticos ligados a bancada conservadora no Congresso Nacional) e o movimento “Escola Sem Partido” estão adentrando os espaços escolares como se constituíssem uma forma legítima de defesa do que poderia constituir uma proposta curricular. Porém sabemos que há controvérsia sobre o real significado destes termos bem como o principal objetivo da sua utilização no meio conservador, político e religioso.

Nesse sentido, a última eleição presidencial representou um momento significativo sobre as relações de gênero na sociedade e, por consequência, na escola também. Presenciamos uma verdadeira batalha de valores e de ideologias relacionadas à identidade, à orientação sexual e às questões de gênero. Diante deste cenário, em que as redes sociais evidenciaram falas e posturas preconceituosas, a opinião pública (movida por religiosos e políticos) foi tomada por um moralismo pátrio em defesa da família tradicional brasileira e as pessoas se sentiram muito “à vontade” para discriminar as minorias, validando o machismo, a homofobia, a transfobia, o classismo e o racismo. Com o intuito de compreender as questões de gênero no âmbito escolar, torna-se necessário entender, em primeiro plano, o conceito de gênero e suas implicações sociais e na infância em meio aos tensionamentos atuais, o que será objeto do primeiro Capítulo desta pesquisa. No segundo Capítulo, apresento um breve histórico sobre a política pública da educação para as relações de gênero da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Os Capítulos 3, 4 e 5 tratarão especificamente da imersão no campo, ou seja, da análise das questões de gênero à luz das entrevistas realizadas com os/as docentes da PBH. O Capítulo 3 aborda as trajetórias de formação pessoal e profissional das/os professoras/es. O Capítulo 4 exemplifica as questões de gênero a partir das experiências e práticas educativas dos docentes. O Capítulo 5 mostra como o **evento do banheiro unissex** impactou a política de educação para as questões de gênero na SMED e nas instituições de Educação Infantil, no contexto dos tensionamentos atuais.

## CAPÍTULO I – GÊNERO, INFÂNCIA, DOCÊNCIA E POLÍTICA

### 1.1 Conceituando gênero

*É uma menina! “ou” É um menino! “Começa uma espécie de viagem, ou melhor, instala um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção”. (LOURO, 2008).*

O conceito de gênero é um termo carregado de historicidade e que marca profundamente o movimento feminista, o qual está diretamente relacionado aos processos de subjetivação dos sujeitos e aos seus papéis socialmente construídos. Segundo COELHO (2018), o termo “gênero” deriva da palavra latina *genus* e esta pode ser traduzida para o português como: “raça”, “tipo”, “variedade”. Judith Butler afirma que a “distinção entre sexo e gênero” atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é o resultado causal do sexo nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo (BUTLER, 2015, apud COELHO, 2018, p. 25). No entanto,

Se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. (BUTLER, 2015, apud COELHO, 2018, p.25).

Os estudos de Joan Scott (1995) evidenciam a desconstrução da supremacia do gênero masculino sobre o feminino, na direção de uma igualdade política e social, afirmando que:

O gênero, então fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana. Quando os (as) historiadores (as) buscam encontrar maneiras pelas quais o conceito de gênero legitima e constrói as relações sociais, eles/elas começam a compreender a natureza recíproca do gênero e da sociedade e as formas particulares e contextualmente específicas pelos quais a política constrói o gênero e o gênero constrói a política. (SCOTT, 1995, p. 89).

Portanto, o sexo ancora-se na dimensão biológica, enquanto gênero é “culturalmente construído” (BUTLER, 2015). Daí o caráter múltiplo e diverso pelo qual a palavra gênero se apresenta como diferenciação para além das características sexuais, mas também das características culturais que distinguem

homens e mulheres e lhes atribuem diferentes papéis sociais impregnados de relações de poder e desigualdades sociais. Judith Butler (2015, p. 26) afirma que “o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra de um sexo desta ou daquela maneira” e conclui que “a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos”. Para Bourdieu (2002, p. 4-5), somos herdeiros de uma tradição científica marcada pela biologização do mundo social, o que repercute nos processos de socialização, consolidando assim, “[...] o fundamento in natura da arbitrária divisão que está no princípio não só da realidade como também da representação da realidade e que se impõe por vezes à própria pesquisa”. Tal olhar informa também a produção científica através de um olhar biologizado para as questões sociais dos gêneros (BOURDIEU, 2002).

Para Louro (1997, p. 77), gênero refere-se “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”. Sendo assim, as questões de gênero, são representadas na cultura (e na sociedade) através do modo de falar, pensar ou agir sobre o tema. A escola reproduz a separação sexista de funções e papéis a serem atribuídos a homens e mulheres, meninas e meninos. Tal situação ocorre de forma sutil, mas tendenciosa, reforçando a submissão de um gênero ao outro (obviamente a submissão do feminino ao masculino). Esses padrões de comportamentos, nos quais imperam as desigualdades de gênero, demandam serem revistos, sendo necessário que a escola adote práticas pedagógicas não discriminatórias, revendo seus espaços e as atividades nela desenvolvidas. “As práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados precisam se tornar alvo de atenção renovada, de questionamento, em especial desconfiança” (MEYER; ANDRADES apud LOURO, 2007, p. 230). Dessa forma, percebe-se o quanto é importante que a escola reveja sua prática pedagógica, problematizando as complexas e sutis desigualdades construídas em torno das diferenças de gênero.

Segundo Guacira Lopes Louro (2007) é intolerável conviver com um sistema de leis, de normas e de preceitos jurídicos, religiosos, morais ou educacionais que discriminam sujeitos porque seu modo de ser homem ou de ser mulher, sua forma de expressar seu desejo e prazeres não corresponde àquelas nomeadas como “normais”. Louro (2006) afirma que na tradição dualista, natureza e cultura estão separadas, sendo o corpo localizado no âmbito da natureza, ao mesmo tempo em

que negado na instância da cultura. Tal como o gênero, a raça ou a classe, a sexualidade também precisa ser compreendida no âmbito da história e da cultura. Dessa forma, compreende-se que:

O gênero nem sempre se constitui de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece interseções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas. Resulta que se tornou impossível separar a noção de “gênero” das interseções políticas e culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida. (BUTLER, 2015 apud COELHO, 2018, p. 23).

Paraíso (2018, p. 24) afirma que “gênero são os processos por meio dos quais nos tornamos homens e mulheres em meio a relações de poder”. Ao tentar dialogar com os muitos conceitos de gênero, entendo-o como relacionado às representações de feminilidades e masculinidades historicamente construídas, na tensão com a ação dos sujeitos na vida social. A discussão começa a ser construída na relação entre as diferenças sexuais do corpo feminino e masculino. Essas diferenças são o ponto de partida para se discutir as relações de gênero na família, na sociedade e, mais especificamente, na escola.

Segundo Scott (1995, p. 86), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais com base nas diferenças entre os sexos”. É na dinâmica da vida social, nas relações entre as pessoas que o gênero é percebido, em que os sujeitos se fazem homens e mulheres. Louro (2009) aponta que tais percepções tendem a ser mais normativas em relação a crianças do sexo masculino:

Em nossa cultura, esse movimento, ou seja, o processo de heteronormatividade parece ser exercido de modo mais intenso ou mais visível em relação ao gênero masculino. Observamos que desde os primeiros anos de infância os meninos são alvo de uma especialíssima atenção na construção de uma sexualidade heterossexual. As práticas afetivas entre meninas e mulheres costumam ter, entre nós, um leque de expressões mais amplo do que aquele admitido para garotos e homens. (LOURO, 2009, p.91).

Os meninos constroem a sua percepção de gênero a partir da negação e inferiorização daquilo que é considerado feminino. A diferença entre ser menino e ser menina sustenta a desigualdade (BORTOLINI, 2014). Homens e mulheres não só são diferentes, como o masculino é mais valorizado que o feminino. Ser comparado a uma menina se torna motivo de vergonha e de inferioridade. Bortolini afirma que:

Os comportamentos de gênero não são uma consequência natural. Esses comportamentos são aprendidos, e mais do que isso: são ensinados. Pela família, pela comunidade, pela mídia e pela escola. Exatamente: por nós educadoras e educadores. Como já discutimos antes, as normas de gênero, que dizem como cada homem ou mulher deve sentar andar, falar, vestir, trabalhar, amar, sonhar, não são produto biológico, mas uma construção social, cultural e histórica. E nesse jogo a escola, e especialmente a educação infantil, cumpre um papel fundamental, de (re) produção de comportamentos. (BORTOLINI, 2014, p. 52).

Buscando aproximar essa discussão do campo da infância, no cotidiano da educação infantil, nas interações entre meninos e meninas, tende-se a valorizar em cada sujeito homem ou mulher, os signos, os comportamentos e os papéis exteriores que mais convém a sua característica biológica, transmitindo-se as práticas consideradas adequadas a cada sexo. Os comportamentos socialmente considerados não apropriados, dentro da cultura da dominação masculina, são então desencorajados ou censurados, de forma a não infringir a ordem social (BOURDIEU, 2002, apud SILVA; CRUZ, 2018). Na infância, especialmente, as questões de gênero associam-se às concepções sobre sexualidade:

As crianças brincam tanto com os objetos quanto com os próprios corpos, tocando-se a todo o momento e fazendo com que relações corporais sejam estabelecidas. As questões da sexualidade infantil aparecem a todo instante, necessitando serem elaboradas com crianças e educadoras, procurando trabalhar o corpo não apenas como organismo, mas como corpo que deseja perpassado pelos sentimentos. Essa dimensão – a do corpo sexuado – não escapa à percepção das crianças, que descobrem os limites, possibilidades e o prazer que envolve o corpo. O toque corporal acontece suavemente aproximando os sujeitos, e também de maneira agressiva, estabelecendo espaços e diferenças entre os sujeitos. (NEVES, 2008, p.152).

A descoberta de que o corpo é uma importante fonte de prazer costuma vir acompanhada de perguntas sobre gênero e sobre a sexualidade. A questão explícita que a criança começa a identificar as diferenças entre o corpo do homem e o da mulher e toma consciência das características do próprio corpo. Segundo Freud (1972), a apreensão dos gêneros se faz sem apoiarem-se exclusivamente nos órgãos sexuais. Sendo assim, tanto a masculinidade quanto a feminilidade “são *pontos de chegada e não de partida* e que o ponto de chegada é sempre único, pois depende da particularidade dos processos identificatórios de cada um – o que constitui um processo de subjetivação dos sujeitos” (CECCARELLI, 2010, p. 274). Para a autora, no diálogo com a teoria freudiana.

É nessa referência que lhe será dito – através de palavras, do discurso dos pais sobre a criança e para com a criança, discurso baseado nos seus desejos, em seus fantasmas e crenças, pelos presentes que serão dados ao recém-nascido, pelo lugar que ele ocupa na família e na sociedade etc. – que ele é um menino ou uma menina. (CECCARELLI, 2010, p. 275).

Nesse contexto, além da investigação visual, a criança experimenta as sensações causadas pelo toque em diferentes partes do seu corpo e no de outras crianças, sejam elas do mesmo sexo ou do sexo oposto.

## **1.2 Gênero e infância**

A primeira infância, que no Brasil consideramos como a fase da vida do ser humano vivida entre os seis primeiros anos é socialmente definida como tempo de cuidado e socialização, através da interação da criança com adultos e seus pares. As instituições de educação infantil se apresentam para as famílias como um “lugar seguro” para que deixem os/as filhos/as, visto que ali a criança estará recebendo uma proteção institucional, tendo suas necessidades fisiológicas e educativas atendidas. Durante a primeira infância, a criança se encontra em uma fase de intensas descobertas, desvendando a si própria, o/a outro/a e ao mundo que a cerca, descobrindo-se como um sujeito social e tentando compreender as diversas redes de relações nas quais está inserida.

As interações entre professoras/es e meninos e meninas ocorrem de forma diferenciada: a abordagem e a linguagem são direcionados para delimitar os espaços e os artefatos que serão utilizados para determinado gênero. Há também um cerceamento da liberdade e do poder, como: Quem pode mais? Meninas ou meninos? Qual deles requer uma atenção especial do/a professor/a? Quais são as práticas pedagógicas e os livros escolhidos para as crianças no sentido de educar para a igualdade de gênero? Qual é a proposta pedagógica escolhida pela instituição para promover a equidade de gênero? São muitas questões a serem respondidas. Sem dúvida, precisamos investigar as relações de gênero no âmbito da educação infantil e também questionar o papel do/a professor/a, como agente social, neste cenário em que as relações de poder são fortemente influenciadas por relações heteronormativas.

Foucault (1988) diz muito da relação de poder que envolve o ato de educar e as implicações sociais que sistematizam o controle sobre os corpos (infantis),

institucionalizando comportamentos, tais como a disciplina, a liberdade sitiada-vigiada e os comportamentos aceitos e os não aceitos, os quais são mais valorizados na sociedade, na escola e na família. Os/as professores/as validam essa prática no dia a dia escolar através de suas falas: “Você não pode fazer isso! É feio!” (é feio por quê?), ou ainda: “Se você fizer isso novamente, vou ter que falar com seus pais!”. Vivemos em uma sociedade heteronormativa, que dissemina o modelo da família patriarcal, no qual a figura masculina possui papel dominante nas relações de gênero. Sabemos também que este modelo conviveu historicamente com outras configurações e arranjos familiares, sendo contemporaneamente reconhecidos os mais diversos tipos de família. No entanto, a representação de família patriarcal continua ocupando o lugar de modelo e de normalidade.

Ainda hoje, parte significativa das instituições de EI priorizam a prontidão para a escola (pré-escola), assim como transmitem papéis normativos a serem desempenhados por meninos e meninas. Estas instituições são constituídas, predominantemente, por mulheres, reforçando o estereótipo de mulher-mãe-educadora. Por outro lado, temos cenários diferenciados, onde a diversidade se faz presente nas mais variadas situações do cotidiano escolar. O “vínculo pedagógico” (SINGER, 1993) entre educadores/as e crianças são ressignificados através das interações sociais e permeiam a formação das crianças pequenas.

As diferenças de gêneros estão presentes também no brincar infantil, onde as crianças reproduzem, tantas vezes, as preferências por brinquedos e brincadeiras socialmente representadas como relacionadas ao seu gênero. Assim, os meninos se envolvem em atividades físicas (resistência), como lutar, rolar e tendem a conflitar mais que as meninas. Outra característica é que os meninos tendem a brincar e comandar brincadeiras consideradas tipicamente masculinas, em espaços abertos. Nas situações de conflito, tendem a recorrer menos a argumentos, mas a demonstração de dominação e de status. Já as meninas tendem a reproduzir comportamentos considerados mais passivos, com brincadeiras desenvolvidas em espaços fechados, ainda que participem também de brincadeiras tidas como masculinas. Para Andrade (2007), as meninas apresentam aproximação maior com a professora, na medida em que partilham uma identidade de gênero, observando-se maior dificuldade de aproximação com a professora, pelos meninos. Evidentemente a reprodução de papéis normativos é tensionada por ações das



crianças que rompem tais modelos e essas ações são objeto de repressão e censura.

Observa-se que, mesmo com a publicação de documentos oficiais (seja na esfera nacional, estadual ou municipal) sobre as relações de gênero nas escolas e nas instituições de EI, ainda há muito silêncio sobre a temática por parte dos/as profissionais de educação. As instituições de educação infantil geralmente representam a primeira experiência social das crianças fora do âmbito familiar e este vínculo estabelece interações diferentes no sentido de proporcionar vivências significativas e também, por ser um espaço organizado onde as regras, as posturas e os comportamentos são apreendidos, reproduzidos e transgredidos pelas crianças. Dessa forma, percebe-se o quanto é importante que a escola reveja sua prática pedagógica, dispondo de uma problematização ampla e complexa das desigualdades construídas em torno das diferenças de gênero desde a mais tenra idade. Tais questões vêm sendo objeto de uma crescente produção acadêmica no Brasil, que vem contemplando como gênero e sexualidade são significados na formação da criança e no cotidiano da educação infantil, o que analisaremos a seguir.

### **1.3 Produção acadêmica sobre gênero e infância**

Ao fazer o levantamento dos artigos sobre relações de gênero na educação infantil em periódicos nacionais, foram identificados 198 artigos<sup>2</sup> (sendo que 64 artigos abordam especificamente a infância e a Educação Infantil), os quais articulam gênero, educação formal, desigualdade social, sexualidade e orientação sexual, classe social, raça, mercado de trabalho, corporeidade e infância. Mas, também, foram encontrados artigos que relacionam gênero e formação de professores/as, currículo, relação família/escola, política, as linguagens e o brincar na Educação Infantil. A grande maioria dos artigos articula a categoria gênero com os processos de desigualdades em torno das diferenças entre homens e mulheres,

---

<sup>2</sup> Nos 198 artigos pesquisados (1999 a 2018) encontrados nos seguintes periódicos: Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas); Currículo sem fronteiras; Educação & Realidade (UFRGS); Educação & Realidade (UFRGS); Educação e Pesquisa (USP); Educação em Revista (UFMG); Educação em Revista (UFMG) 2; Educar em Revista (UFPR); Pro-posições (Unicamp); Proposições (Unicamp) 2; Revista Brasileira de Educação (ANPEd); Zero-a-seis (UFSC); Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas) e Currículo sem fronteiras. O descritor utilizado foi a palavra "gênero".

tendo como objeto de estudo as relações entre professores/as e alunos/as, como, também a relação entre meninos e meninas.

A produção sobre gênero e educação destaca-se no periódico *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, onde emerge significativamente, a partir da década de 1990. A categoria gênero foi inicialmente utilizada como uma variável importante para compreender o desempenho (fracasso ou sucesso) escolar, a qual assinala processos de exclusão social. Os estudos de Marie Jane Soares Carvalho e Juliana Brandão Machado (2006) apontam que em classes altas há códigos mais igualitários e relações mais simétricas entre meninos e meninas. Para as autoras, a classe social e os particularismos de gênero influenciam sensivelmente o uso discricionário do tempo entre as crianças do estudo (CARVALHO; MACHADO, 2006). Brito (2006) afirma que as meninas, ao contrário de seus colegas do sexo oposto, teriam menos dificuldades por serem educadas para o exercício da passividade e da obediência às normas.

Há, também, artigos que fazem levantamento de dados sobre as questões de gênero, utilizando informações do IBGE, da Constituição Federal (CF/1988) e dos documentos oficiais de MEC (LDB/1996, PNE/2001, PCN/1997, RCNEI/1991), dentre os quais destaco os estudos de Fúlvia Rosemberg (1999, 2001, 2009), Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004), Maria Cristina Bruschini (2007), Elizabeth Macedo (2007) dentre outros autores/as. O campo de pesquisa, destes estudos, é a escola e, mais especificamente, a sala de aula e as interações ocorridas neste espaço. Os agentes sociais mais impactados nas modalidades de ensino.

Nos artigos contemplados, destaca-se o estudo das questões ligadas à escolha de brincadeiras e de brinquedos (e de outros artefatos também) e dos espaços explorados por meninos e meninas na escola. Dentre estes, destaco Santos (2018), que analisa as diferentes representações de gênero presentes na disposição de como os brinquedos prescrevem modos de brincar distintos exercendo, portanto, fortes influências sobre a agência de meninos e meninas, apontando a necessidade de novas pesquisas que investiguem os significados construídos pelas crianças sobre as relações de gênero.

Márcia Buss-Simão (2009) define gênero como uma categoria central e constituidora de suas relações e de suas possibilidades de ação social. Segundo a autora essa ordem social emergente revela que as crianças não se limitam a

reproduzir o mundo dos adultos, mas também o reconstruem e o ressignificam por meio de múltiplas e complexas interações com os pares, o que permite identificá-las não só como reprodutoras desse mundo, mas também como autoras de sua própria infância. Sendo assim, as crianças “reproduzem interpretativamente” o mundo dos adultos através de comportamentos típicos, uso de artefatos, costumes, valores, linguagens e interesses comuns, os quais são compartilhados com os seus pares” (CORSARO, 2002).

Os estudos de Daniela Finco (2004, 2008, 2010) analisam as naturalizações e transgressões das brincadeiras de meninos e de meninas na educação infantil e como elas se manifestam culturalmente frente às questões de gênero. A autora identifica as interações entre as professoras e os meninos e as meninas que transgridam as fronteiras de gênero, mostrando que as próprias professoras reproduzem no cotidiano escolar as desigualdades de gênero. Portanto, a forma como o/a professor/a percebe as relações de gênero nas instituições de EI, constitui uma ferramenta importantíssima para a compreensão da construção das masculinidades e feminilidades na infância.

É possível observar que as meninas recebem um cuidado e uma atenção maiores, no sentido de protegê-las, com maiores demonstrações de afeto do que as dirigidas aos meninos (SILVA; LUZ, 2010). O que demonstra uma desigualdade em relação ao gênero e que reflete a reprodução dos estereótipos relacionados aos papéis atribuídos a homens e mulheres na família, na sociedade e conseqüentemente na escola. Tal afirmação evidencia que é necessário

reforçar essa imagem de resistência e força alinha-se às interdições a brincadeiras ligadas ao cuidado com filhos (brincar de bonecas) e ao trabalho doméstico (cozinha, arrumação dos ambientes), evidenciando uma maior resistência em incluir os meninos em espaços e atividades tidas como femininas do que o inverso. Verifica-se, ainda, que a permanência dessas concepções e práticas entre as educadoras das instituições de Educação Infantil reveste-se de certa ambigüidade tanto no cotidiano de suas ações educativas, quanto em situações em que são levadas a refletir a respeito dessas questões. O mesmo ambiente cultural que reforça papéis padronizados permite, também, o exercício da crítica. No entanto, como prática individual, essa crítica não encontra um ambiente institucional que a fortaleça e que favoreça situações intencionais de construção de novos signos em um projeto coletivo de reflexão sobre o papel da instituição de Educação Infantil na constituição das subjetividades masculinas e femininas. (SILVA; LUZ, 2010, p. 23).

O currículo também é abordado nos artigos e de acordo com D’áligna, Klein e Meyer (2016), ocupando um lugar importante nas formas de regulação das

identidades sociais. O gênero operaria estruturando o próprio currículo e que é nessa direção que participa ativamente de processos de generificação das práticas curriculares, permitindo que, em uma dada cultura, conhecimentos, comportamentos e habilidades venham a ser definidos e reconhecidos como próprios e adequados para meninos e meninas, homens e mulheres. Já Stromquist (2007), argumenta que a não inclusão do gênero no currículo e a não formação de professores, ao não reconhecer as questões de gênero nas práticas cotidianas da escola e da sala de aula contribui para a persistência de valores e práticas que reafirmam distinções arbitrárias e assimétricas entre homens e mulheres.

Paraíso (2016) analisa “as estratégias de poder usadas por grupos reacionários do Brasil para controlar os currículos e proibir a discussão de gênero e sexualidade na escola”. O argumento desenvolvido é o de que tais estratégias são postas em ação, por um lado, para tentar governar os/as diferentes que não aceitam mais ser subordinados ao velho princípio da identidade universal, e, por outro lado, para disseminação de um discurso de ódio às diferenças de gênero e sexualidade. Isso, por sua vez, demandaria uma resistência inventiva, estratégica e com diferentes focos, centrada nas práticas de afirmação da vida.

As pesquisas acadêmicas sobre gênero e infância indicam que este permeia o universo da criança, funcionando como um dispositivo social. A criança constrói sua percepção sobre gênero através das interações com os adultos e com os seus pares, mas ao mesmo tempo, apresenta formas individuais de interagir e elaborar o seu posicionamento sobre o mesmo. Destacam-se como as representações de gênero informam o planejamento e a prática docente na educação infantil. Desta forma, a relação entre professores/as e crianças nos dão indicações importantes sobre como as relações de gênero (e de poder) são construídas na infância.

O grande desafio das instituições de EI é reconhecer as relações de gênero como parte inseparável da identidade e da formação da criança, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação, valorizando a equidade entre meninos e meninas. Portanto, a questão de gênero necessita ganhar espaço dentro das instituições de EI no sentido de evitar “rótulos” que acabam se transformando em comportamentos preconceituosos e que veiculam a discriminação por parte dos/as professores/as e, conseqüentemente, das crianças. Os estereótipos ainda se fazem presentes na escola, na definição de comportamentos específicos relacionados ao gênero. Os discursos são múltiplos e diversos e se mesclam com uma tendência em

se controlar o que os professores devem ou não ensinar para as crianças da Educação Infantil. Neste sentido, os/as profissionais da escola vêm sendo objeto de denúncias e de criminalização em relação à forma como desenvolvem suas práticas de educação e de cuidado do corpo, sujeitas a um rígido controle social.

#### **1.4 Gênero e docência no contexto contemporâneo**

A escola lida diretamente com as questões de gênero, apresentando formas de se relacionar com meninos e meninas em suas práticas pedagógicas. “As práticas curriculares (...) são generificadas, ou seja, o conceito de gênero nos ensina que as instituições, entre elas, a escola, são atravessadas e constituídas por pressupostos de gênero” (TRAVERSINI; SANDRA; GOULART, 2018, p.177).

No Brasil contemporâneo, vem se constituindo uma representação legislativa hegemônica significativamente conservadora, a qual alega ser uma “responsabilidade da família” a educação sexual e a de transmissão de valores atinentes às relações e equidade de gênero. Representantes políticos, eleitos por grupos conservadores religiosos, vêm desenvolvendo uma agressiva política de intervenção na educação, especialmente na infantil, que alega ser uma “responsabilidade da família” a educação sexual e a equidade de gênero, cabendo à escola apenas a instrução da criança. Neste contexto, tais grupos cunharam o termo ideologia de gênero, para referir-se a perspectivas educativas que buscam desenvolver a equidade nas relações de gênero e o respeito às diferenças. Rosângela Talib (2017) afirma que o uso da expressão “ideologia de gênero” tende a distorcer o verdadeiro significado das relações de gênero, sendo que gênero é uma categoria de pesquisa acadêmica que desmascara justamente as relações tais como estão fundadas na nossa sociedade, ainda extremamente machista e patriarcal. E também uma tentativa de impedir que essa discussão seja levada a cabo na sociedade, que homens e mulheres sejam vistos como sujeitos de direitos iguais. Como já dizia Paulo Freire:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na

escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 1996, p.3).

A democracia e o pluralismo de ideias vêm sendo fortemente atacados pelos movimentos “Escola Sem Partido”, que combate à suposta “Ideologia de Gênero”. É interessante observar que as instituições educacionais (da Educação Básica até o Ensino Superior) vêm sendo bombardeadas constantemente com denúncias descabidas de uma suposta doutrinação por parte dos/das professores/as. O objetivo desses ataques é político-religioso, uma vez que as instituições de ensino possuem propostas pedagógicas e/ou curriculares que estão amparadas por legislações específicas da Educação. De onde vem essa necessidade em controlar os currículos escolares? Qual seria a verdadeira intenção destes movimentos? Por que submeter as escolas estão à vontade do poder político/religioso em defesa da *família tradicional brasileira*, ou seja, do patriarcado e da heteronormatividade? São muitas questões a serem investigadas nesse momento atual, onde o conservadorismo mostra-se significativamente presente nas questões de classe, de raça e de gênero. Ribeiro (2016) afirma que:

A laicidade da escola pública, bem como o pluralismo e a democracia, são tarefas fundamentais da escola contemporânea. Debater temas como a emancipação feminina, o racismo e a homofobia não pode ser considerado crime, muito menos abordar a história recente do país, na qual estão presentes movimentos de trabalhadores sem-terra e sem teto, Parada Gay, manifestações de rua contra a corrupção e até mesmo grupos minoritários que pregam a volta da ditadura militar ou uma escola, na qual, professores e alunos não podem expressar opiniões. (RIBEIRO, 2016, p. 6).

O movimento Escola Sem Partido parte de um pressuposto conservador defendendo valores da “família tradicional brasileira” e afirmam “que os pais e seus filhos têm que ter uma educação moral de acordo com suas convicções”. “Os teóricos do movimento *Escola Sem Partido* advogam a neutralidade e se dizem não partidários”, porém, “suas intenções são claras: a retroação dos avanços que tivemos nos últimos tempos, especialmente com relação aos direitos humanos” (SAKAMOTO, 2016). A base ideológica deste movimento é partidária e defende certos grupos sociais, com comportamentos determinados por segmentos religiosos com fundamentos conservadores, patriarcais e heteronormativos. Por detrás dela,

encontramos mais uma forma de dominação sobre os corpos dos/das estudantes e também da ação docente. Podemos verificar que

Durante a tramitação do Plano Nacional de Educação, uma das polêmicas suscitadas foi acerca da promoção das equidades de gênero, raça/etnia, regional e orientação sexual, que acabou excluída do texto do projeto. Por consequência, isso influenciou a tramitação dos planos estaduais e municipais, que também sucumbiram ao lobby conservador, fundamentalista e refutaram qualquer menção a gênero, por exemplo, difundindo a falsa tese intitulada “ideologia de gênero”. (SAKAMOTO, 2016, p. 16).

No entanto, todos os esforços destes movimentos tiveram um “efeito colateral”, pois serviram para fortalecer a resistência de vários segmentos da sociedade e das instituições educativas, através de seus diversos representantes, os quais se posicionaram contra o movimento “Escola Sem Partido e o uso do termo Ideologia de Gênero”. Neste sentido “a resistência abre espaços, abre caminhos, cria possibilidades. (...) A resistência cria um reexistir, ou seja, um existir de outro modo” (PARAÍSO, 2018, p. 389). A inconstitucionalidade destes movimentos é constatada por estudiosos do direito constitucional, ainda que exista uma parcela da sociedade que defenda seus ideários, alegando “sua suposta pertinência e neutralidade de seus princípios” (RAMOS, 2016, p. 84). Desse modo, pode-se afirmar que

o nome “sem partido” também não é inocente: sob a roupagem de se defender que a escola não “tome partido” de alguma ideologia, aproveita-se da reação que a sociedade brasileira tem mostrado em relação aos partidos políticos – em face de marcas fisiológicas que atravessam a histórica de vários deles – como artifício de sedução e adesão dos cidadãos a suas ideias. Com isto, esvazia-se profundamente o sentido da política para que a sociedade – na forma de um consentimento ativo ou passivo – delegue o poder àqueles que historicamente oprimem os que não se enquadram nos padrões hegemônicos de uma classe dominante autoritária e escravocrata. (RAMOS, 2016, p. 85).

O autor entende que “o Escola Sem Partido é uma estratégia dessa classe dominante que não se inibe de se apoiar no medo e na coerção para defender seus interesses” (RAMOS, 2016, p. 85). Portanto, esses movimentos tentam defender uma neutralidade que não existe e que apresentam objetivos muito bem definidos, utilizando o medo como forma de dominação e opressão, através da “coerção” e da “criminalização do trabalho docente”, sendo apoiado por parte das famílias. A Escola não pode ficar à mercê do controle político e das famílias, tendo em vista que tal

movimento parte da premissa de que professores e professoras não devem ser educadores, devendo limitar-se a transmitir a matéria, sem tratar de assuntos atuais ou discutir valores. Qualquer coisa que ultrapassasse a mera transmissão de conhecimento poderia ser considerada “doutrinação ideológica” e, por isso, passível de “estar em conflito com as convicções morais dos estudantes e de seus pais” (Art. 2º, PL nº 867/2015). A educação seria responsabilidade da família, que não poderia ser contraditada nos seus valores morais, religiosos e sexuais. A professora, o professor e a escola teriam de ser “neutros”. Mas quem decidiria o que seria “neutro” e o que seria “ideológico”? Ou melhor, como ignorar que todo conhecimento parte de algum viés, e que docentes e discentes o produzem sempre dentro de um contexto. (MATTOS, 2016, p. 89).

O termo “ideologia de gênero” ganhou destaque, no Brasil, quando o MEC buscou incluir a educação sexual, o combate às discriminações e a promoção da diversidade de gênero e orientações sexuais no PNE, em 2014. As questões relacionadas à sexualidade e gênero geraram uma grande reação por parte de grupos conservadores que não consideravam as questões de gênero apropriadas ao ambiente escolar, tendo sido o projeto barrado. Após muitos protestos por parte da população, liderada por grupos religiosos e pelo movimento Escola Sem Partido, o PNE foi aprovado sem fazer menção a gênero e orientação sexual. O objetivo era de “criminalizar todas as iniciativas educativas propostas por professoras e professores que abordassem temas como desigualdades de gênero, diversidade sexual (na escola e na sociedade), o combate ao preconceito, ao sexismo e à LGBTfobia” (MATTOS, 2016, p. 94).

A inverídica “ideologia de gênero” foi utilizada como uma maneira de “impactar” a sociedade. Os falsos boatos do que seria trabalhado nas instituições educativas, levaram as pessoas a se alinharem a grupos conservadores (políticos e religiosos) também contrários ao debate da questão de gênero nas escolas. Tais debates envolviam diversos assuntos, tais como a equidade entre homens e mulheres. Porém, os pontos principais, identificados com uma suposta “ideologia de gênero” eram sempre mais polêmicos, nos quais os defensores da Escola Sem Partido procuraram associar educação com aborto, sexualidade e pedofilia. Toda uma rede de *Fake News* foi acionada, de forma a provocar uma crise entre a escola e a família, no que se refere aos papéis de cada instituição, tirando o foco do respeito à diversidade e de orientações sexuais existentes na sociedade, nomeada como a tão perigosa “ideologia de gênero”. Os professores e professoras “que conhecem o cotidiano das escolas, suas necessidades e seus problemas, e que se veem diariamente desafiados por questões de gênero e sexualidade que eclodem em suas salas de aula, corredores e pátios” (MATTOS, 2016, p. 94), tiveram suas



práticas deslegitimadas e mesmo criminalizadas, consideradas expressões de uma ideologia de gênero.

O movimento Escola Sem Partido (ESP) ganhou visibilidade, em 2014, com a tramitação de projetos de lei sobre o tema na Câmara dos Deputados e, também, em alguns Estados e em alguns Municípios. Começaram a circular, nas redes sociais, notícias de docentes sendo intimidados por notificações extrajudiciais para se combater a suposta doutrinação ideológica dos professores, no que diz respeito aos temas relacionados a gênero e sexualidade. Pode-se destacar que “a proposta foi apresentada em forma de projeto pela primeira vez no Estado do Rio de Janeiro, pelo deputado Flávio Bolsonaro. A segunda vez foi no Município do Rio de Janeiro, pelo vereador Carlos Bolsonaro” – filhos do então deputado federal Jair Bolsonaro e atual presidente da república<sup>3</sup> (MANHAS, 2016, p. 19). Os Projetos do ESP e da Ideologia de Gênero se espalharam por várias câmaras municipais e assembleias legislativas e também alcançou o Congresso Nacional. No entanto, tais projetos não foram aprovados, mesmo após longa tramitação, pois todos tiveram as suas inconstitucionalidades comprovadas. Porém, a inconstitucionalidade destes projetos não impediu que os movimentos continuassem suas investidas na tentativa de se criminalizar as ações dos/as professores/as em sala de aula. A repercussão desta perseguição aos docentes culminou em um clima de tensão e de temor nas instituições escolares, visto que muitos destes/as docentes foram advertidos e até demitidos em virtude de denúncias feitas por estudantes e suas famílias.

Mais recentemente, após quase seis anos de muita polêmica sobre a tão duvidosa “ideologia de gênero”, o Supremo Tribunal Federal, em decisão unânime, julgou inconstitucional, a Lei 1.516/2015 do município de Novo Gama-GO, que proibia a veiculação de materiais e informações nas escolas municipais que contenham aquilo que se convencionou falaciosamente chamar de “ideologia de

---

<sup>3</sup> A proposta do ESP ganhou evidência durante a campanha do presidente eleito, Jair Bolsonaro, e tem sido criticada por promover o que muitos educadores classificam como “cultura de vigilância” nas escolas. Diante de protestos de manifestantes e da posição de deputados contrários ao projeto, o projeto de lei não avançou na Câmara. O que não quer dizer que seus princípios não tenham conquistado terreno nos estados com a eleição dos novos governadores e parlamentares. A influência do ESP pode ser sentida ao olharmos para o cenário do Brasil pós-eleição. Dos 27 governadores eleitos, 15 declararam apoio a Jair Bolsonaro, formando a maioria nos estados. Além de sinalizar concordância com o presidente eleito, os partidos dos novos governadores também seguiram uma tendência em Comissão Especial na Câmara dos Deputados ou ainda em declarações públicas de seus representantes a favor do projeto Escola Sem Partido. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/13291/influencia-do-escola-sem-partido-cresceu-nas-eleicoes>. Acessado em 16/08/20.

gênero”. O julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 457-GO se deu em sessões virtuais que terminaram em 24/04/2020:

Tem-se aqui uma afronta à Constituição Federal em censurar e em não tratar com igualdade todos/as os/as estudantes no sistema educacional, marginalizando aqueles/as que não seguem a heteronorma, além de ferir a liberdade de cátedra dos/das profissionais de educação: (Art. 206) “... igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas...”. Por isso foram movidas no STF arguições de descumprimento de preceito fundamental (ADPF) contra estas leis, alegando sua inconstitucionalidade. (<https://congressoemfoco.uol.com.br/opiniaio/forum/stf-por-decisao-unanimemente-enterra-ideologia-de-genero>, acessado em 23/06/2020).

O alvoroço midiático e as alarmantes *Fake News* acerca de que supostamente a escola estaria utilizando a (falsa) “ideologia de gênero” tiveram o seu “juízo final” e as inúmeras tentativas de se comprovar a inconstitucionalidade deste projeto chegaram a um veredicto: a lei da mordança (como ficou conhecida pelos profissionais da educação) não foi legitimada pela suprema corte. Os juristas do STF defenderam o direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento. “Fica claro que o que se quer é acabar com qualquer possibilidade de debate e de construção de um pensamento crítico” (SANTA BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2016, p. 116). Os educadores e educadoras brasileiras não serão silenciados/as pelo conservadorismo político e nem muito menos pelo obscurantismo religioso. Por outro lado, a diversidade é defendida amplamente nos dias atuais, quer seja nas ruas, nas instituições e nas escolas. Essa perspectiva, cada vez mais presente nas escolas, entende que as crianças não se limitam a reproduzir o mundo dos adultos, mas também, o reconstróem e o ressignificam por meio de múltiplas e complexas interações com os seus pares, o que permite identificá-las não só como reprodutoras desse mundo, mas também como autoras de sua própria infância. Ao mesmo tempo em que os/as professores/as buscam novas formas de resistências no âmbito escolar, defendendo a liberdade de pensamento e o pleno exercício da cidadania, através de formações, pesquisas e projetos pedagógicos desenvolvidos em suas escolas.

## 1.5 Escola Sem Partido, ideologia de gênero e o currículo escolar

Há uma intencionalidade política e religiosa em se controlar o que se ensina nas escolas, principalmente se os sujeitos destes espaços educativos são crianças pequenas. Deste modo, a escola impõe padrões em seus espaços, artefatos, brinquedos e brincadeiras destinados a meninas e meninos, de maneira intencional ou não. Paraíso e Caldeira (2018) sinalizam, em suas pesquisas, o cenário atual sobre “gênero, educação e currículo”, entrelaçando as práticas escolares com a (falácia da) “Ideologia de Gênero” e, também, a “Escola sem Partido”. Nesse cenário, a política e a religião ameaçam décadas de mobilizações, pesquisas e mudanças significativas no que diz respeito às questões de gênero nos currículos escolares e em outros segmentos sociais:

Os currículos (...) além de ensinar muito sobre gênero, também operam, nos mais diferentes ensinamentos, com pensamentos e raciocínios generificados que atribuem capacidades distintas a meninos e meninas, a homens e mulheres; cobram “condutas adequadas” a seu sexo e “confinam” certos/as estudantes a uma compreensão de si mesmo como faltosos problemáticos e fora da regra (PARAÍSO, 2016, p. 211).

“Os grupos que usam o termo “ideologia de gênero”, para se referir a práticas educativas que valorizam a diversidade e a equidade, tentam ganhar adeptos entre as famílias dos/as alunos/as para auxiliar nesse “impossível” controle” (PARAÍSO, 2016, p. 390). Não é possível controlar o currículo, pois ele é uma ação conjunta de professores/as, crianças e adolescentes “que escapam ao controle, que resistem e extrapolam ao planejado, que se abre para a novidade”. Cientes disso *tentam* “controlar os materiais didáticos e as avaliações, e tenta-se também criminalizar os/as docentes que persistirem e falarem sobre o tema na escola” e *tentam*, também,

Controlar os currículos e proibir a discussão de gênero e sexualidade na escola, (...) para tentar governar, reparar e integrar os/as diferentes em si mesmos que não aceitam mais ser borrados, excluídos, calados, comparados, subordinados e nem integrados ao velho princípio da identidade universal, e, por outro lado, para fazer o ódio às diferenças de gênero e sexualidade se alastrarem pelo social de diferentes modos, conquistando mais pessoas que se dediquem a esse objetivo. (PARAÍSO, 2016, p. 390).

O currículo escolar não pode ser definido somente por valores e nem mesmo ser concebido como doutrinação, essa neutralidade proposta por uma *Escola Sem*

*Partido* defende, na verdade, uma ideologia específica e seus objetivos consistem, entre outros, em silenciar a voz de professores/as com perspectivas pedagógicas distintas. Toda disciplina ou projeto pedagógico tem uma intencionalidade, bem como uma fundamentação teórica, filosófica e científica, na qual o/a professor/a tem competência específica para desenvolvê-la em sala de aula. O desmanche da autonomia da escola pública não pode continuar sendo defendido por políticos conservadores que estão “doutrinando a opinião pública” para que, juntos, possam controlar a ação de docentes e discentes, através do movimento “Escola Sem Partido”.

Partindo desse tenso cenário, pretendo, no próximo capítulo, descrever e analisar como a rede municipal de ensino de Belo Horizonte se propõe a trabalhar as questões de gênero nas escolas e como acontecem as discussões e as formações sobre as questões de gênero para as/os professoras/es da Educação Básica e, especificamente, para os/as professores/as da Educação Infantil, partindo de um histórico sobre a política pública da educação para as relações de gênero da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

## CAPÍTULO II – A POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES DE GÊNERO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELO HORIZONTE

### 2.1 Breve Histórico

A Constituição Federal em seu Art. 3º define, entre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a promoção "do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação". Já o Art. 5º traz a conhecida afirmação de que "todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza" e afirmando, assim, a igualdade (ou seria a equidade?) entre homens e mulheres como preceito constitucional<sup>4</sup>. A diferença se constitui aqui, como ferramenta pedagógica, que permite conhecer e reconhecer o outro e a si mesmo, desenvolvendo competências fundamentais para a vida em uma sociedade democrática. E incluem-se aí, também, as diferenças relacionadas a gênero e sexualidade. A CF do Brasil de 1988 foi um marco referencial no que diz respeito à regulamentação dos direitos humanos, incluindo a obrigatoriedade do ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394 de 1996 consagrou o direito subjetivo à educação e a responsabilidade do Estado em manter as instituições públicas de ensino infantil, fundamental e médio; a garantia ao princípio da gestão democrática do ensino público; o atendimento a crianças de 0 a 5 anos (educação infantil), sendo dever do Estado; o ensino noturno regular; ensino obrigatório e gratuito, principalmente para aqueles que não tiveram acesso na idade própria; o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências; o ingresso dos professores à carreira docente; a valorização do magistério, mediante ao plano de carreira e piso salarial. Portanto, os artigos 205 aos 214 da Constituição Federal de 1988 "selam as garantias do direito à educação" (RODRIGUES, 2010, p.54). As diretrizes Curriculares Nacionais, em todas as suas modalidades de ensino (da Educação Infantil até o Ensino Superior e, também, a Educação Continuada) estabelecem a "superação de toda forma de discriminação, incluindo-se aí as relacionadas a gênero e orientação sexual"<sup>5</sup>. Dessa forma, é possível perceber que

---

<sup>4</sup> Constituição da República Federativa do Brasil DE 1988.

<sup>5</sup> Nota Técnica nº 32/2015 - CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC. **Diretrizes de Gênero e Orientação Sexual.**

A legislação brasileira e o conjunto de normativas que orientam o ensino apontam inequivocamente para a necessidade de trabalhar temas relativos a gênero e orientação sexual na educação básica, em uma perspectiva que aposte na autonomia, no reconhecimento das diferenças, na promoção de direitos e no enfrentamento do preconceito, da discriminação, da violência e da desigualdade. No entanto, profissionais e instituições têm sido impedidos de trabalhar estes conteúdos. Muito nos preocupam movimentos que intencionam vedar, censurar ou restringir o conhecimento construído nas escolas. Ações desta natureza coíbem a prática docente, instalando um ambiente de censura e vigilância, incompatível com a liberdade e autonomia necessárias ao exercício da docência. A ausência dos termos gênero ou orientação sexual em um plano de educação não exime o poder público municipal, estadual ou distrital, suas redes de ensino e respectivas escolas de seguirem as recomendações e normativas descritas nas diretrizes nacionais para a educação básica que incluem, sim, a abordagem destes temas e o enfrentamento a toda e qualquer forma de discriminação. Qualquer restrição à abordagem destes temas está em franca contradição com o que aponta a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação. A educação, conforme aponta o texto constitucional e a LDB, está fundamentada na liberdade. Liberdade que precisa ser garantida à prática docente e refletir-se nas práticas de gestão e convivência na escola, investindo na autonomia de pensamento, na reflexão crítica e na construção de cada ser humano como sujeito de sua própria história. Censurar o que se pode ou não ensinar e aprender na escola prejudica não só a formação deste ou daquele sujeito, mas enfraquece o próprio projeto de uma nação brasileira democrática e livre. (BRASIL, 2015, p. 6).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em seu artigo 29, estabelece que a Educação Infantil - primeira etapa da educação básica - “tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais fixadas para a educação infantil (Resolução CNE/CEB5/2009 – Art. 7º): a proposta pedagógica da escola deve cumprir “plenamente sua função sociopolítica e pedagógica” comprometendo-se, entre outros, com “o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de **gênero**<sup>6</sup>, regional, linguística e religiosa”. Assim sendo, desde a educação infantil, é possível e recomendável, trabalhar temas ligados a gênero e sexualidade, didaticamente adaptados a esta faixa etária específica. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI), volume II, “a questão de gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade” e deve “**transmitir valores de igualdade e respeito entre pessoas de sexo diferente e permitir que as crianças brinquem com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao de mulher**” (BRASIL, 1998, p. 41-42, grifo nosso).

---

<sup>6</sup> Grifo nosso.

As orientações do RECNEI, volume III, destacam a importância do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país (BRASIL, 1998). Ressaltando a importância de

possibilitar diferentes movimentos que aparecem em atividades como lutar, dançar, subir e descer de árvores ou obstáculos, jogar bola, rodar bambolê etc. Essas experiências devem ser oferecidas sempre, com o cuidado de evitar enquadrar as crianças em modelos de comportamento estereotipados, associados ao gênero masculino e feminino, como, por exemplo, não deixar que as meninas joguem futebol ou que os meninos rodem bambolê. (BRASIL, 1998, p. 37).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil contemplam os fundamentos norteadores, que priorizam os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; os princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais; assim como as práticas de educação e cuidados, que possibilitam a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. Dessa forma, as questões de gênero estariam contempladas na educação integral da criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017, teve os termos “gênero” e “orientação sexual” suprimidos de seus textos (fruto da pressão de grupos ligados ao movimento Escola Sem Partido). Ainda assim a ideia de diversidade continua presente nas referências ao desenvolvimento de habilidades e competências do documento. Assim sendo, a superação de relações historicamente assimétricas, a pluralização das diversidades, da igualdade e dos direitos humanos estariam presentes de forma transversal em várias áreas do conhecimento da Base. A questão central seria, então, questionar se as relações de gênero realmente serão contempladas na BNCC.

A Rede de Ensino de Belo Horizonte só passou a contemplar a Educação Infantil de forma mais ampla, a partir de 2003, com a criação das UMEI's<sup>7</sup>, as quais foram planejadas para atender crianças de 0 a 5 anos e oito meses. Anteriormente, eram pouquíssimas escolas municipais que se destinavam exclusivamente à Educação Infantil. O atendimento à Educação Infantil, em Belo Horizonte, iniciou-se no ano de 1957, com a inauguração do primeiro Jardim de Infância na cidade (Jardim Municipal da Renascença). Somente em 2004, foram inauguradas mais doze escolas que atendiam exclusivamente a EI (as UMEI's), em turnos parciais e recebiam apenas crianças de 3 a 6 anos de idade. O atendimento também era feito em algumas escolas de Ensino Fundamental (BELO HORIZONTE, 2014, p. 27). Desta forma percebe-se que o atendimento institucionalizado amplo a EI, em Belo Horizonte, possui uma história bem recente, apenas 16 anos.

As discussões sobre questões de gênero e de definição de políticas educativas para a temática de gênero na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte iniciaram-se ao final da década de 80, com projetos e ações voltadas para as questões de gênero e sexualidade. Esta última constituía o foco de discussão nas escolas, iniciada, ainda que timidamente, através da temática relacionada à prevenção de doenças (IST's), tendo como destaque, a AIDS. A gravidez precoce também tinha destaque, já que “o problema” adentrava “os muros” da escola. “A necessidade do sexo seguro e do uso do preservativo permeava os conteúdos curriculares dos professores de Ciências e de Educação Física, o que causava um “mal estar” entre professores e discentes” (ALVES; SOUZA, 2017, p.17). As famílias eram convidadas a participar dessa discussão nas escolas, porém com ênfase biológica e higienista.

Os PCN's e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil constituem eixos norteadores que fundamentaram os documentos curriculares elaborados pela SMED nas temáticas de gênero no município de Belo Horizonte. No período compreendido entre 1991 a 1998, a abordagem pedagógica de gênero, sexualidade e da corporeidade é ampliada com ênfase multidisciplinar, relacionando as identidades dos sujeitos:

---

<sup>7</sup> As UMEI's (UNIDADES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL) foram criadas a partir de 2003 e se destacam por apresentarem uma arquitetura específica para atender a crianças pequenas, porém sempre funcionaram como anexos de Escolas de Ensino Fundamental, pois não possuíam autonomia administrativo-financeira. Em outubro de 2018, através de um decreto municipal, estas instituições tiveram a sua autonomia-financeira e passaram a ser denominadas EMEI's (ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL).



O conceito de corpo presente no Caderno dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1998) inclui todas as dimensões da aprendizagem e todas as potencialidades do indivíduo para a apropriação das suas vivências. (...) Um corpo possui atravessamentos biológicos, sociais, psicológicos, políticos e econômicos que dialogam, se completam, e se inter cruzam no cotidiano da instituição escola. (ALVES; SOUZA, p. 17, 2017).

Um marco importante, deste período, foi a criação do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (CAPE), na Secretaria Municipal de Educação. Na virada do século, com a mudança na gestão municipal, o Núcleo de Sexualidade (criado no final da década de 80 para atender às demandas das escolas) foi desfeito e as “ações pedagógicas sobre as temáticas de gênero e sexualidade foram desfeitas nas escolas e regionais”. As discussões são retomadas na SMED, em 2004, e então é criado o Núcleo de Relações Étnico-raciais e de Gênero. Esta junção possibilitou várias ações de formação para os/as profissionais da Escola. A estratégia adotada pelo Núcleo foi a de utilizar livros literários que abordassem as questões de gênero, o que foi bem aceito pelos docentes, já que a contação de histórias/literatura é uma prática constante no dia-a-dia escolar.

As Secretarias de Saúde e de Educação realizaram, em 2006, o Projeto *Saúde e Educação de Mãos dadas contra a AIDS*, o qual tinha o objetivo de se conscientizar sobre todas as doenças sexualmente transmissíveis. O projeto foi desenvolvido nas próprias escolas (no contra turno), nas quais foram realizadas oficinas pedagógicas, dinâmicas de grupos, rodas de conversa e sessões de cinema comentado.

A SMED, no período de 2007 a 2012, estabeleceu parceria com o Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT (Nuh/UFMG) e realizaram duas edições do projeto *Educação sem Homofobia* (financiado pelo MEC). O objetivo do projeto foi promover formações específicas para professores/as. Foram realizados, também, dois *Seminários sobre Orientação Sexual e Identidade de Gênero – Educando para a diferença (2007 e 2010)*. Outro avanço importante foi que O Conselho Municipal de Educação/BH aprovou, em 2008, o uso do nome social (nome pelo qual a pessoa transexual ou travesti deseja ser chamada) por estudantes travestis e transexuais nos documentos e registros das escolas.

Em 2013, é criado o *Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGDS)*, como forma de atender às necessidades de ampliação dessa discussão nas escolas. As ações deste núcleo priorizavam o “enfrentamento das assimetrias no processo

ensino-aprendizagem entre meninos e meninas”, tendo em vista que “as desigualdades de gênero têm gerado a violação de direitos humanos de contingentes expressivos de homens e mulheres ao redor do mundo” (ALVES; SOUZA, 2017, p. 21). Neste mesmo ano, foi promovida a oficina *Relações de Gênero na Educação Infantil: para Além do Rosa e do Azul*. Como desdobramento desta oficina foram realizadas duas edições (2014 e 2015) do *Projeto Piloto Sexualidade e Relações de Gênero na Educação Infantil* em parceria com a Gerência de Educação Infantil (GECEDI). O evento reuniu representantes das Regionais, das Unidades Municipais de Educação Infantil e das creches conveniadas:

Os encontros buscaram desenvolver um processo de discussão, análise, reflexão e formação nos temas relacionados às relações de gênero e sexualidade através de bases teóricas fundamentantes. Buscou-se também, levantar propostas de ações estratégicas e projetos que ampliassem a compreensão dos educadores no campo da infância e que envolvessem as famílias das crianças atendidas publicamente através da análise conscienciosa de práticas pedagógicas, muitas vezes cristalizadas e nem sempre funcionais. (ALVES; SOUZA, 2017, p. 22).

Um acontecimento foi muito significativo para a EI, em 2015, o pai de uma criança fez uma denúncia no Ministério Público sobre um banheiro unissex em uma UMEI na região da região da Pampulha<sup>8</sup>, alegando que a instituição estaria pondo em prática a “Ideologia de gênero”. Na verdade, o fato não passou de um mal entendido, visto que as crianças de até dois anos utilizam o banheiro de forma conjunta, mas são acompanhadas por adultos. Já as crianças entre três e cinco anos já utilizam o banheiro com autonomia e possuem banheiros de meninos e de meninas. O fato afetou bastante as discussões das questões de gênero na EI, visto que houve uma supervalorização de algo que não aconteceu na instituição educativa e a mídia sensacionalista, alguns políticos da câmara municipal e pouquíssimas famílias se incomodaram com o ocorrido. O desfecho dessa situação foi que, após esse período, a SMED não promoveu mais formações específicas sobre as

---

<sup>8</sup> Um episódio registrado na Unidade Municipal de Educação Infantil (Umei) Santa Branca, na região da Pampulha, reacendeu a discussão sobre a questão de gênero na capital. Em abril, de 2015, um aluno de quatro anos fez xixi na roupa depois de sentir-se constrangido em utilizar um banheiro unissex. A instituição em questão afirma que a criança tinha problemas de saúde e que o problema não era a utilização do banheiro. Segundo o pai da criança, Diego Hernandez, na época, a alegação foi de que o sanitário compartilhado teria sido adotado em cumprimento a uma determinação da Prefeitura de Belo Horizonte, como tentativa de inserir a ideologia de gênero como uma das diretrizes do Plano Municipal de Educação – ainda não aprovado. Disponível em <https://www.hojeemdia.com.br/horizontes/ap%C3%B3s-den%C3%Bancia-pbh-nega-implanta%C3%A7%C3%A3o-de-banheiro-unissex-em-umei-1.319645>, acessado em 19/08/20.

questões de gênero e sexualidade para os profissionais da EI, o que provocou certo “silenciamento político” sobre as questões de gênero nesse nível de ensino.

Em 2015, também, foi concretizado o lançamento e divulgação do Caderno das "Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação", em parceria com a PUC Minas. O objetivo da publicação deste documento foi o de promover algumas reflexões sobre o papel da escola na promoção da equidade de gênero e “consolidar a temática como uma política pública municipal, a partir de inúmeras demandas docentes de como trabalhar com a temática de gênero na sala de aula” (ALVES; SOUZA, 2017, p. 23):

As diretrizes são compostas de três partes: 1. Referencial teórico sobre equidade de gênero, cultura da paz e direitos humanos; 2. Sugestões de oficinas pedagógicas e rodas de conversação para discentes da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos; e 3. Indicação de artigos, livros, links, textos e atividades complementares na temática de gênero e educação. (ALVES; SOUZA, 2017, p. 23).

No ano de 2016, deu-se continuidade aos processos de formação de professores/as do 2º e 3º Ciclos, diretores/as e coordenadoras pedagógicas: "Meninos e meninas aprendem a mesma coisa? Desigualdades no processo de ensino e aprendizagem", em parceria com os Programas de Pós-Graduação em Psicologia e Ciências Sociais e com o PROEX da PUC Minas. O NUGDS também participou da seleção de livros para o Kit de Literatura do Programa de Bibliotecas SMED/PBH.

Em 2017, O NUGDS lançou o livro de experiências com formação docente na Rede Municipal de Educação, organizado e escrito pela equipe do núcleo *Educação para as Relações de Gênero: eventos de letramento na escola*, pela editora CRV. O livro constitui uma “coletânea de textos, elaborados a partir de formações docentes, pesquisas, parcerias interinstitucionais e intervenções pedagógicas no enfrentamento às práticas discriminatórias” em escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (ALVES; SOUZA, 2017). Houve, também, o projeto *Meninas e meninos convivendo com respeito* em parceria com o Programa Rede pela Paz, a COMDIM - Coordenadoria Municipal dos Direitos da Mulher e o NUDEM - Defensoria Pública e a Apresentação da comunicação oral *Projeto-piloto Sexualidade e Relações de Gênero na Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*, no 11º *Seminário Internacional Fazendo Gênero: transformações, conexões e deslocamentos*, na UFSC em agosto.

Em 2018, foi realizado o Projeto *Equidade e Educação: assimetrias entre meninas e meninos na escola*, uma parceria com os Programas de Pós-Graduação em Psicologia e Ciências Sociais da PUC Minas; a Formação *Relações de Gênero, Violência e Políticas Públicas* para Conselheiros Tutelares do município de BH e a Criação do Grupo de Estudos "Equidade na Educação" para servidores da SMED e das DIRE's, uma ação da Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade. No ano seguinte deu-se continuidade da representação, iniciada em 2018, no Comitê de Elaboração do *Plano Municipal de Equidade de Gênero* a partir da adesão à Plataforma 50/50 da ONU - Continuidade do Grupo de Estudos Equidade na Educação destinado a profissionais da educação da SMED e das DIRE's. Observa-se que, enquanto houve uma continuidade do tema na formação dirigida a outros níveis de ensino, os profissionais da educação infantil foram alijados da formação sobre a temática.

Foi a partir de 2018 que passei a fazer parte do GT "Equidade na Educação". Este grupo de estudos enviou um convite (por e-mail) para todas as Diretorias de Educação (DIRE's) das Regionais de Belo Horizonte. A diretoria da Regional Norte replicou o convite para todas as EMEF's e EMEI's. Foi desta forma que tomei conhecimento do GT e manifestei o meu interesse em participar dos estudos, o que foi muito enriquecedor para a minha pesquisa. Passei a conhecer pessoas que sempre pesquisaram sobre gênero e diversidade sexual e que participaram de várias ações afirmativas na SMED e nas escolas. Participando desse grupo, tive a certeza de que os/as professores/as, que integram este grupo de trabalho, sempre se inquietaram e se mobilizaram pelas mesmas situações com as quais me deparei ao longo da minha trajetória como professora. Para além das ações de formação, foram produzidos documentos de orientação para as escolas, que analisarei a seguir.

## **2.2 As Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2015)**

O objetivo principal desse documento é o de promover algumas reflexões sobre o papel da escola na promoção da equidade de gênero, pois constitui um dos fatores que contribui para a cultura da paz e para a promoção dos direitos humanos em diálogo constantemente permeiam as instituições escolares que envolvem: os

valores étnicos e de raça, com foco na cultura e na visibilidade de estudantes negros, indígenas, ciganos, quilombolas e amarelos; as questões da acessibilidade de estudantes com deficiência; e as relações da multiplicidade geracional nos espaços educacionais (BELO HORIZONTE, 2015). Apesar do recorte temático de gênero, os aspectos tratados não podem ser analisados isoladamente de seu contexto social, econômico e cultural, devendo estar inseridos na discussão ampla do currículo e das aprendizagens. Nesse sentido,

a escola é uma das instituições sociais encarregadas do processo de socialização das crianças, dos adolescentes e dos jovens. No entanto, também os adultos envolvidos nos processos de escolarização – professores, estudantes e comunidade escolar – por meio das relações nesse universo, aprendem e inventam modos de ser homem e de ser mulher: Quando as meninas são incentivadas a brincar de casinha e os meninos incentivados a praticar esportes competitivos ou, inversamente, as meninas desestimuladas a praticar judô e os meninos desestimulados a brincar com bonecas e utensílios domésticos, estamos afirmando lugares sociais predeterminados por nossa “matriz cultural” para homens e mulheres. (Belo Horizonte, 2015, p. 16).

A escola configura-se como um cenário fundamental na busca da equidade de gênero por ser esse um tema de extrema relevância social no campo dos direitos humanos, sendo incorporado, por isso, aos currículos das escolas municipais, bem como às políticas de formação de profissionais da educação. Essa é uma temática que deve ser abordada desde a Educação Infantil, passando por todos os ciclos do Ensino Fundamental até a Educação de Jovens e Adultos. As Diretrizes se configuram como uma ferramenta fundamental para pensarmos a práxis docente no campo dos estudos de gênero face às discussões étnico-raciais, da pessoa com deficiência e da multiplicidade geracional. As Diretrizes pretendem contribuir na construção de políticas públicas de enfrentamento às práticas sexistas e na problematização das assimetrias de gênero presentes nos espaços educacionais (SMED/PBH, 2015).

É importante ressaltar que as diretrizes foram estruturadas para que os docentes tivessem referenciais sobre como se trabalhar gênero em sala de aula de uma forma lúdica e dialógica, utilizando o conceito de gênero e afirmando que “a escola é uma das instituições sociais encarregadas do processo de socialização das crianças, dos adolescentes e dos jovens” e que “os adultos envolvidos nos processos de escolarização – professores, estudantes e comunidade escolar – por

meio das relações nesse universo, aprendem e inventam modos de ser homem e de ser mulher” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 15):

Homens e mulheres são diferentes. Tal afirmação é aparentemente óbvia. O problema é que as diferenças foram significadas, ao longo da história e nos modos de organização da sociedade, como desigualdades. Neste sentido, as diferenças foram hierarquizadas. Toda vez que as diferenças são convertidas em desigualdades, produzimos relações polarizadas de dominação e de submissão. Podemos perceber que, embora a tradução das diferenças em desigualdades seja uma construção cultural e histórica, elas são vividas como naturais e irreversíveis. A hierarquia entre os gêneros é (re) produzida nos processos de socialização realizados pelas instituições sociais e se associam às outras hierarquizações, como as de raça, de classe ou de religião. (BELO HORIZONTE, 2015, p. 13-14).

As oficinas pedagógicas e as rodas de conversas<sup>9</sup>, propostas nas diretrizes, indicam caminhos possíveis a serem percorridos por docentes e discentes. São situações cotidianas que acontecem nas escolas e perpassam todas as disciplinas escolares, as quais se baseiam em procedimentos dialógicos e participativos, facilitando assim a interação entre professores/as e crianças e adolescentes. Neste documento são propostas sete oficinas, apresentando a atividade ou caso que será analisado e também as questões que serão utilizadas nas rodas de conversas, bem como o público alvo a que se destina. Dentre elas, destaquei uma atividade específica para a Educação Infantil:

Público alvo: Educadores infantis e funcionários das UMEIs. 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 para que ela brincasse de casinha com as outras meninas. A professora teme a reação dos responsáveis, se souberem que a escola não oferece brincadeiras adequadas para meninos e meninas. Como agir? (BELO HORIZONTE, 2015, p. 32).

A orientação dada, no documento, é que “os problemas podem ser trabalhados por todos os envolvidos”, e que “não é atribuição de professores resolverem, sozinhos, os problemas”. (...) “O debate e o diálogo devem ser criados e exercitados amplamente nos espaços educacionais”. Considero que este documento

<sup>9</sup> A metodologia das oficinas pedagógicas promove uma ação coletiva, potencializando o espírito crítico e participativo, proporcionando condições essenciais para uma interação satisfatória e eficaz entre seus participantes. As rodas de conversas são bastante utilizadas nas práticas pedagógicas para socialização dos conhecimentos e são um ótimo exercício para a tomada de decisões coletivas (BELO HORIZONTE, 2015).

constitui um importante referencial para as/aos docentes da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Sua natureza lúdica favorece a utilização, em sala de aula, tanto na EI quanto no Ensino fundamental e EJA. Na última parte do documento há indicação de referências bibliográficas, sites, filmes, artigos e publicações em periódicos sobre as questões de gênero. Ainda que a intenção fosse a ampla divulgação do documento pela SMED, com envio para as Emef's e Emei's, muitas escolas não o receberam. A recepção das Diretrizes teve desdobramentos diversos: “a gerência da regional decidiu não enviar para as escolas”, “a direção da escola não concordou com o teor e também arquivou o documento e, ainda, não publicizou para a equipe de professores/as”, “os/as auxiliares de biblioteca *esconderam* o material”; as Emeis não acharam pertinente utilizar o material... Essas e outras *falas* foram utilizadas para justificar o desconhecimento sobre as Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, as quais estão disponíveis na intranet da PBH, ou seja, acessível para todos que acessam o ambiente virtual da prefeitura. Assim é que se observa um descompasso entre o trabalho de produção de documentos orientadores e materiais didáticos pelo Núcleo e sua circulação na rede, expressivo das tensões intra e extraescolares no tratamento do tema.

### **2.3 As Proposições Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**

As proposições curriculares para a Educação Infantil constituem um documento oficial do município que foi construído pela GECEDI/SMED, em parceria com as DIREs (Diretorias Regionais de Educação) e as/os professoras/es das UMEIs. Esse documento é subdividido em três volumes: 1. Desafios da Formação: concepções e diretrizes da política municipal de Educação Infantil; 2. Eixos Estruturadores: identificação, conceituação e articulação dos eixos estruturadores da proposta curricular; 3. Linguagens: identificação, conceituação e articulação das linguagens da proposição curricular. As Proposições Curriculares para a Educação Infantil da SMED/PBH constituem:

Experiências intencionalmente organizadas a partir da centralidade da criança no processo educativo: o reconhecimento e identificação dos saberes e das habilidades que ela traz para a instituição educativa, os processos de ampliação destes saberes e habilidades e o acesso a

conhecimentos socialmente construídos – parte de uma herança social e cultural, a que todo educando tem direito para que se compreenda o contexto histórico, político, econômico, social e cultural, das diversas sociedades em seus tempos e espaços, exercendo a plena cidadania. (BELO HORIZONTE, 2015, p. 50).

Partindo desses pressupostos, compreende-se que a criança é o *foco* deste documento e que o principal objetivo é a promoção de seu desenvolvimento integral. O volume I (Desafios da Formação), deste documento, trata da fundamentação teórica das proposições curriculares e também dos aspectos diretamente ligados à concepção de infância. Há menção específica para se trabalhar com a “promoção da igualdade étnico-racial” e, também, a “inclusão da criança com deficiência”, porém não há um destaque às questões de relações de gênero na infância. O tema está subentendido na “perspectiva de valorização da diversidade”, mas a temática sobre gênero não está em evidência:

Historicamente, diversos componentes das sociedades, como etnia, gênero, sexo, deficiências físicas ou intelectuais, classe social e econômica vem sendo considerados fatores de discriminação e exclusão. Presencia-se à definição de um padrão a partir de determinadas intenções ideológicas, econômicas e políticas e à exclusão de todos que não correspondem ao padrão estipulado e socialmente referenciado. (BELO HORIZONTE, 2015, p.51).

O mesmo documento destaca que os profissionais das instituições de EI devem atentar para as “questões de gênero, orientação sexual, raça, etnia, religião, classe social e inclusão” ao desenvolver projetos educacionais e propostas pedagógicas. No entanto, tais princípios não se traduzem na explicitação de metodologias a serem utilizadas. Há que destacar-se que a palavra *gênero* aparece 31 vezes no “Volume II: Eixos Estruturadores das Proposições Curriculares para a EI”, primeiramente referindo-se às masculinidades e feminilidades na infância:

É também de fundamental importância que, na Educação Infantil, as crianças tenham a possibilidade de vivenciar diferentes situações de sua e de outras culturas. Papéis sociais variados - independentemente de serem atribuídos ao gênero masculino ou ao feminino - aspectos de etnias diversas, valores e tantos outros elementos que fazem parte do cotidiano da sociedade em que elas estão inseridas devem ser regularmente apresentados às crianças e com elas discutidos. Desse modo, elas poderão, ao longo de suas experiências, elaborar conhecimentos e conceitos amplos acerca dos elementos fundamentais de sua cultura e de culturas diferentes da sua. Um processo profundamente rico que possibilitará a todos, crianças e adultos, compreenderem a historicidade aspectos culturais que, como construções humanas são passíveis de mudanças ao longo do tempo. (BELO HORIZONTE, 2015, p. 25-26).



O tratamento da questão relacionado aos papéis sociais atribuídos a cada gênero informa a discussão. Ao tratar da identidade da criança, são arrolados os marcadores sociais “etnia, raça, classe, sexo, idade, geração” etc. Note-se que o termo utilizado é sexo e não gênero, o que demonstra as dificuldades no uso do termo no documento. Porém, no mesmo documento, o termo gênero é utilizado, abordando não mais apenas os papéis sexuais, mas avançando para o tratamento de questões como machismo, homofobia, dominação masculina. Nos Eixos Estruturadores – Volume II (identificação, conceituação e articulação dos eixos estruturadores da proposta curricular), das Proposições Curriculares da SMED/PBH, explicita-se que as instituições de Educação Infantil devem

Organizar oportunidades de discutir papéis e práticas sociais relacionadas aos gêneros masculino e feminino possibilitando-lhes a desconstrução de estereótipos e ampliando a compreensão das crianças acerca de modelos machistas, homofóbicos ou opressores de alguma forma; propor situações em que as diferenças econômicas sejam problematizadas levando as crianças a desnaturalizarem a desigualdade e perceberem possibilidades de superação de estruturas hierárquicas e dominadoras; enfim, situar-se criticamente perante as situações e modos de organização da sociedade, buscando superar diferenças e trazendo a diversidade à tona por meio de atitudes acolhedoras e respeitosas. (BELO HORIZONTE, 2015, p. 30).

Seguindo o documento, observa-se que a interação dos adultos com as crianças deve favorecer “de maneira indistinta, sejam elas negras ou brancas, com ou sem deficiências ou que apresentem condutas de gênero diversificadas” a “construção das identidades e da autoimagem de cada criança” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 31). Afirma-se também que o gênero está diretamente ligado à subjetividade da criança e aquelas “pertencentes a grupos sociais menos favorecidos economicamente, em relação ao gênero, masculino ou feminino, ou crianças com deficiência são alvo de expectativas diferentes” (p. 36). O documento apresenta uma crítica quanto a um estranhamento dos/das professores/as com as crianças que apresentam um comportamento diferenciado em relação às questões de gênero, raça e inclusão. Partindo desse pressuposto, a organização espacial da sala de aula e

os materiais de uso cotidiano de cada sala devem representar as diversas etnias que existem em cada agrupamento de crianças e na sociedade em geral, de modo que cada uma possa reconhecer nos bonecos, nos brinquedos, nos objetos de decoração, as suas características físicas e culturais, a diversidade de expressões de gênero, de classe social, de idade, ampliando e flexibilizando os padrões que já elaboraram (BELO HORIZONTE, 2015, p. 58).

O Volume II, das Proposições Curriculares, afirma ainda que na EI ainda há “expressões de gênero masculino e feminino que são preconceituosas e discriminatórias” e que “estes elementos não estão presentes exclusivamente nos materiais, mas, principalmente, na maneira como se organizam as vivências e como os adultos estabelecem as relações com eles” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 61):

Esse processo histórico e cultural insere-se em outro ainda mais amplo definido como Normalização; quando se define um padrão que é considerado socialmente como o correto e que deve ser acatado por todos, ao passo que as outras maneiras de ser e de agir que sejam diferentes do padrão serão hierarquizadas e consideradas inferiores. Quando são observados meninos brincando apenas de carrinhos e meninas brincando apenas de panelinhas, o que está por trás destas práticas são concepções dos papéis dos homens e das mulheres na sociedade. Algumas vezes, os próprios adultos reagem negativamente quando meninos querem brincar de bonecas e meninas querem brincar de carrinhos. Negando-lhes ou dificultando-lhes oportunidades de experimentarem práticas que poderiam lhes ampliar as concepções de mundo e alargar paradigmas. Professores e educadores precisam discutir abertamente, em suas instituições, e posteriormente junto às famílias, as vivências sociais que são possibilitadas às crianças com a finalidade de que elas cresçam com concepções mais igualitárias e respeitadas entre os gêneros, num projeto de sociedade que seja mais ética e justa. (BELO HORIZONTE, 2015, 61-62).

Muitas ações heteronormativas podem ser evidenciadas:

Quando alguma criança é compelida (...) a exercer um papel de subordinação em função do seu gênero; exclusão de uma menina da brincadeira de futebol ou do menino da brincadeira de casinha, reforçando estereótipos relacionados aos gêneros masculino ou feminino; artefatos ou brinquedos segregados a um determinado gênero como o celular ou o computador apenas para os meninos e panelinhas apenas para as meninas; impedimento de alguma criança com deficiência, de participação em uma determinada brincadeira pelos seus colegas são situações em que a mediação do adulto poderá ajudar as crianças a superarem práticas excludentes. (BELO HORIZONTE, 2015, p. 78).

As histórias infantis são apontadas, pelas proposições (Volume II), como forma de reprodução das desigualdades sociais, de raça e de gênero, principalmente pela utilização dos clássicos da literatura infantil que apresentam a hegemonia europeia.

Muitas cantigas e brincadeiras tradicionais divulgam (...) o estereótipo da mulher branca, que se preocupa em ser bela, casar-se, ter filhos e realizar os afazeres domésticos e do homem que trabalha, é guerreiro, deve ser rico e protetor das mulheres. (BELO HORIZONTE, 2015, p. 30).

Daí a necessidade de se trabalhar com diversos tipos de histórias, cantigas e brincadeiras nas quais possa se “discutir com as crianças essas posições

tradicionais atribuídas a homens e mulheres, mostrando que elas não são naturais e fixas, mas culturais, históricas e, portanto, mutáveis” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 99). As crianças necessitam lidar com as diferenças entre meninos e meninas e é muito importante que elas “aprendam que homens e mulheres, de diferentes raças e etnias, classes sociais, condições físicas e mentais têm os mesmos direitos com relação a desenvolver habilidades e a exercer diferentes atividades e profissões” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 99):

Os professores e educadores devem estar atentos e controlar a oferta de brinquedos estruturados que limitam as experiências das crianças em relação ao gênero. É muito comum encontrar nas instituições de Educação Infantil brinquedos separados por sexo, de acordo com a cor e a atividade a ser realizada: bonecas, panelinhas, enfeites e outros objetos relacionados à estética, sempre na cor rosa, que são oferecidos às meninas e carrinhos, bolas e brinquedos de construção nas cores escuras que são oferecidos aos meninos; fantasias de heróis que são disponibilizadas aos meninos e fantasias de princesas às meninas. Diferenciações como essas perpetuam padrões sociais que determinam lugares muito distintos para homens e mulheres na sociedade, reproduzindo as históricas relações de poder entre esses dois grupos sociais. Aos homens, as atividades que se realizam no espaço público, que lhes permitem ter domínio sobre o mundo do trabalho, do dinheiro, da política, dos esportes, e, às mulheres, as atividades relativas ao espaço privado, aos afazeres domésticos, ao cuidado com as crianças, com os doentes, com os idosos e a preocupação com a beleza. (BELO HORIZONTE, 2015, p. 102-103).

Dessa forma, segundo o documento, o profissional da Educação Infantil não pode se limitar a reprodução social de papéis atribuídos a meninas/meninos e homens/mulheres, os quais não representam mais a realidade contemporânea na qual vivemos. As famílias apresentam novas configurações e a escola precisa rever sua prática pedagógica para promover a equidade de gênero na infância:

Professores e educadores devem propor momentos em que as crianças possam escolher livremente as brincadeiras que desejam vivenciar e intervir problematizando e discutindo caso alguma criança impeça outra de participar em função de seu gênero. Meninas devem ter o direito de jogar futebol, ser o policial, dirigir o caminhão, pilotar a nave espacial do mesmo modo que meninos podem ser cozinheiros, babás ou manicures. As crianças precisam compreender que as diferenças entre homens e mulheres e suas atuações sociais foram construídas na história das civilizações e, por isso mesmo, podem ser reconstruídas. Os modos como os homens gregos e medievais se vestiam é bem diferente do modo como os homens ocidentais da atualidade se vestem. O mesmo acontece com as relações de gênero, pois são construções histórico-sociais e precisam ser compreendidas como tal. Nessas experiências, as crianças poderão compreender que seu valor não está dado pela atividade que exercem e que uma mulher não é mais nem menos importante porque sabe ou não sabe cozinhar e que um homem não se desvaloriza quando troca a fralda de um bebê. (BELO HORIZONTE, 2015, p. 139).

Enfim, esse documento buscou, de forma clara, construir parâmetros para uma prática fundada na diversidade, respeito às diferenças, na relação dos professores com as crianças nas interações na Educação Infantil. Critica-se como essas interações entre adultos e crianças são atravessadas pelas questões de gênero, evidenciando através da organização dos espaços para meninos e para meninas; nas escolhas dos brinquedos, brincadeiras e artefatos utilizados em sala de aula e em ambientes externos também. Confere-se destaque para a contação de histórias, atividade muito utilizada na EI, criticando-se as referências culturais europeias reprodutoras de estereótipos de heteronormatividade. O discurso do documento critica, também, a submissão do feminino ao masculino, no qual o masculino é mais superestimado que o feminino, permeando assim relações de poder fortemente marcadas pelo patriarcado. Busca-se, em contraponto, defender uma prática voltada para a promoção da diversidade através de brincadeiras, de histórias, de cantigas e de jogos que promovam a equidade de gênero na infância, possibilitando o desenvolvimento integral da criança e sua livre expressão, eliminando, assim, toda forma de preconceito e de discriminação. O que se espera é que os professores e professoras da Educação Infantil estejam atentos e que utilizem as Proposições Curriculares da SMED/PBH em seus planejamentos, projetos e práticas pedagógicas.

Percebo que a SMED/PBH, ao logo de trinta anos, vem desenvolvendo ações afirmativas sobre as questões de gênero e sexualidade em projetos, parcerias com outros setores da prefeitura e com as universidades, formações para docentes, publicações e propostas curriculares muito significativas. Porém percebe-se que os tensionamentos atuais tiveram um impacto nas escolas e mais ainda na EI. No que diz respeito aos documentos oficiais sobre o currículo, a rede municipal de Belo Horizonte tem uma proposta muito bem elaborada, na qual a temática de gênero está em destaque e na Educação Infantil, os objetivos são muito claros e estão diretamente ligados ao protagonismo infantil: às linguagens, ao brincar, às interações sociais e ao jogo simbólico. Penso que o/a professor/a tem, em mãos, um referencial muito importante para desenvolver sua prática pedagógica, material esse que não foi divulgado por meio de processos de formação, restringindo-se a seu envio às regionais.

Entendendo que os profissionais da educação são sujeitos deste processo, torna-se necessário analisar como os/as profissionais da EI significam as questões

de gênero na rotina escolar. Para compreender essa relação apresento, nos dois Capítulos seguintes, os discursos desses sujeitos, a partir de entrevistas semiestruturadas com dois grupos de professores/as. O primeiro grupo é constituído por pessoas que integraram o NUGDS, que hoje é chamado de GT “Equidade em Educação”, já o segundo grupo é formado por professoras que participaram do curso piloto de “Gênero e Sexualidade na Educação Infantil” e também pelas professoras que se especializaram pelo LASEB da FAE/UFMG, abordando a temática de gênero em suas pesquisas. Pretendo promover a escuta destes/as profissionais sobre as questões de gênero na escola, recuperando suas trajetórias de vida, de formação profissional e de experiências na docência e o processo de subjetivação sobre o tema. Busquei fazer o registro das falas dos professores, deixando-as em primeiro plano, de forma a destacar sua potência.

## CAPÍTULO III – AS QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DAS/OS PROFESSORAS/ES DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

*Só me sinto digna de minhas asas, se eu as utilizar para fazer os “outros” voarem.*  
(Augusto Cury)

### 3.1 A escolha dos sujeitos da pesquisa

Eu tinha certo receio em não conseguir adesão das/os professoras/es para realizar as entrevistas semiestruturadas, principalmente, devido aos tensionamentos atuais que estamos vivenciando na política e nas escolas sobre as questões de gênero. Porém, tive muito apoio do GT de *Equidade em Educação* da SMED/PBH. Foi por meio desse grupo que pude perceber que, apesar dos silenciamentos – nós, professores e professoras –, ainda estamos resistindo e defendendo o direito de uma escola pública, laica, progressista e que acolha as diversidades sejam elas de qualquer dispositivo social: classe, raça ou gênero. Eu participei de alguns encontros do GT e discutimos diversas questões relacionadas a gênero e diversidade sexual. Senti-me muito acolhida e incentivada a dar continuidade a minha pesquisa. Desta forma, comecei entrevistando dois professores que integram o GT. Ambos possuem uma trajetória profissional ligada às políticas de gênero na SMED e nas escolas municipais. Posteriormente entrevistei uma professora que, mesmo não fazendo parte deste grupo, se disponibilizou a participar da pesquisa. Tentei contato com uma quarta pessoa que participou das articulações da Política de Gênero e Raça na PBH, porém sem sucesso.

Assim que finalizei as entrevistas com as pessoas do GT *Equidade em Educação*, fiz uma busca das professoras que participaram do Curso Piloto *Relações de Gênero e Sexualidade na Educação Infantil* oferecido pela SMED/PBH (2013-2014). Realizei contato com aproximadamente seis professoras que participaram do curso, mas apenas três concordaram em participar da pesquisa. Na sequência fiz contato com cinco professoras que participaram do Curso oferecido pelo Laseb/FAE-UFMG e que escolheram a temática de gênero para realização dos seus respectivos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). A maioria das entrevistadas é licenciada em pedagogia e atuam como professoras para a

Educação Infantil, nas EMEI's. A maioria dos entrevistados tem entre 30 e 46 anos e o tempo que estão na educação varia entre 08 a 30 anos. Dentre os 11 entrevistados/as, apenas três se declararam como negros/as, sendo que uma mulher se identificou como da raça humana e da cor, branca. A grande maioria não possui nenhuma religião. Em relação ao gênero, apenas dois entrevistados do sexo masculino e dez do sexo feminino e apenas um/a dos/as entrevistados/as não quis mencionar sua orientação sexual e o restante do quantitativo se identificou como heterossexual. No entanto, houve um relato de que “por enquanto” a pessoa se identificava como heterossexual. Dos dez participantes, apenas duas pessoas estão desempenhando funções fora das escolas, mas trabalham diretamente com formações de professores/as e com o atendimento às questões de gênero nas escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Na composição do universo a ser entrevistado, o objetivo, portanto, não foi construir um grupo representativo do perfil do professorado (sendo difícil pensar nestes termos), mas resgatar os sujeitos que, ao longo de sua trajetória profissional, quer como formadores quer como formandos, refletiram e produziram conhecimento sobre relações de gênero na escola. Entendendo que, ao realizar as entrevistas, buscamos dar visibilidade às suas dificuldades e estratégias de resistência, diante dos silenciamentos contemporâneos sobre o tema.

As perguntas utilizadas nas entrevistas semiestruturadas abordavam as questões de gênero, através das seguintes temáticas: interações sociais ocorridas no ambiente familiar, escolar, em cursos de graduação e formações em serviço e por último como subjetivam as questões de gênero em suas práticas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Por último, abordei os tensionamentos políticos atuais e as suas consequências no âmbito escolar.

Ao trabalhar a relação entre trajetória pessoal e profissional e as questões de gênero, consideramos três momentos formativos (formação familiar e escolar, formação profissional inicial e continuada), que destacamos para análise, a partir das indicações de Nóvoa (2002): relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal (“produzir a profissão docente”) e com o desenvolvimento organizacional (“produzir a escola”). Buscamos compreender como as relações de gênero foram percebidas pelos sujeitos nesses três momentos de formação pessoal/profissional.

O Quadro 1 apresenta o perfil das/os professoras/es entrevistadas/os.

Quadro 1 – Perfil dos/as professores/as entrevistados/as

Nomes fictícios <sup>10</sup>	Idade	Local de atuação/formação	Tempo de atuação na Educação/PBH	Gênero	Raça	Formação
Duchamp	52	GT/SMED	29/10	M	Branca	Biologia, Psicologia e Artes
Guacira	50	GECEDI/SMED	25/10	F	Branca	Magistério e Pedagogia
Gregório	53	GT/SMED	32/05	M	Branca	Letras
Lélia	46	EMEI/Curso piloto SMED	21/15	F	Branca	História
Judith	43	EMEI/ Curso piloto SMED	16	F	Branca	Magistério e Pedagogia
Olga	47	EMEI/ Curso piloto SMED	12/30	F	Negra	Pedagogia
Cida	43	EMEI-LASEB FAE/UFMG	07	F	Negra	Magistério e Pedagogia
Maria	60	EMEI-LASEB FAE/UFMG	38/15	F	Branca	Magistério e Pedagogia
Marilde	44	EMEI-LASEB FAE/UFMG	08	F	Branca	Pedagogia
Raquel	44	EMEI -LASEB FAE/UFMG	08/15	F	Branca	Pedagogia
Tarsila	34	EMEI-LASEB FAE/UFMG	10/15	F	Branca	Pedagogia

### 3.2 O contexto familiar e a escolarização dos/as docentes

As memórias da infância resgatam como o gênero demarca a trajetória diferenciada entre meninos e meninas, bem como a maneira como são educados/as. É possível perceber que há uma proteção e uma preocupação maior – por parte dos/as pais/mães – com os corpos femininos.

Meus pais tiveram seis filhos, eu sou a quinta filha... Durante toda a minha infância, eu era praticamente a única menina no meio de vários meninos, porque todos os meus irmãos eram homens, eles brincavam com meninos, e como eu não tinha outras companhias, eu brincava com eles. E aí, a minha mãe sempre exigia que eles me aceitassem, porque era inclusive uma condição para que eles pudessem brincar. Eu era um pouco um estorvo na vida deles, entre aspas, porque eles eram obrigados a aceitar uma irmã mais nova, que não dava conta de muitas coisas, mas isso pra mim foi uma experiência ímpar. A minha infância foi soltando pipa, andando de carrinho de rolimã, jogando futebol e brincando de bolinha de gude na

<sup>10</sup> Os nomes dos sujeitos da pesquisa são todos fictícios para garantir o anonimato dos/as entrevistados/as. A maioria deles/as escolheram o pseudônimo; outros foram escolhidos por mim: GUACIRA, JUDITH, por representarem autoras que pesquisam sobre gênero.



rua. A rua em que nós morávamos era uma rua de terra, e ela permaneceu como rua de terra durante muitos anos. Então eu tive a oportunidade de viver uma infância de periferia durante toda a minha infância e adolescência, praticamente. É claro que, à medida que eu fui ficando um pouco mais velha, apareceram algumas meninas, vizinhas etc. Mas interessante que a minha maior referência sempre foi com homens. Eu não sei te dizer assim, se isso seria talvez uma postura machista, porque eles como meus irmãos, eles tinham que cuidar de mim, então eles buscavam me preservar para que eu não me machucasse. Então, eu queria jogar futebol, eles eram obrigados a me aceitar no futebol, mas ao mesmo tempo nenhum tinha nenhuma entrada desleal em mim, porque eu era uma menina. Eu era mais nova que todos eles, e fisicamente também eu não daria conta de lidar com uma jogada mais dura, um atrito corporal mais pesado. Então com isso, eu tive oportunidade de vivenciar os universos masculinos e femininos, por quê? Porque depois eu vim a ter colegas de rua etc., um pouco mais pra frente, e também o universo feminino porque como eu fui a primeira filha depois de quatro homens, eu fui muito esperada. E aí, de certa forma essas coisas do feminino sempre foi também muito cuidada pelos meus pais. **Aí, enfim, eu tive a oportunidade de viver as experiências do masculino e do feminino concomitantemente** (GUACIRA, 2020, grifo nosso).

Observa-se que a entrevistada Guacira teve uma experiência menos normativa bem distinta do que costumamos ver: por ser a única filha mulher e ter quatro irmãos mais velhos, ela teve a oportunidade de vivenciar brincadeiras que são tidas como tipicamente masculinas. A experiência infantil de Guacira rompe com o que Scraton (1992 apud Prado, 2019) define como uma "timidez corporal" ensinada às meninas, que aprendem a proteger seus corpos do contato, como também a ocupar um espaço corporal limitado. Em função da composição do núcleo familiar, ela teve acesso a experiências corporais definidas como masculinas. A mesma experiência de ruptura com uma heteronormatividade corporal a distinguir corpos masculinos e femininos é expressa por Lélia:

Então como fui criada sem pai, então, eu passei muito por isso. **Não vai dar nada na vida, não vai ser nada. Por isso que ela anda com fulano, olha lá, só fica lá no portão com os meninos.** E assim eu fui criada, por minha tia criar, era muito rígida a criação, eu mal podia chegar ao portão, justamente, por causa desses julgamentos. E aí tinha essas coisas: **Menina não sobe em árvore.** E lá eu tive uma infância gostosa, eu subia nas árvores, andava descalça, andava de short. Então, assim, como eles falam né, tem que ter modos pra sentar (LÉLIA, 2020, grifo nosso).

A diferenciação biológica entre corpos masculinos e femininos informa a trajetória dos entrevistados, ao mesmo tempo em que é tensionada por diferenciação dos arranjos familiares. Como forma de justificar as desigualdades, Louro (1997, p. 26) acredita que “precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos

recursos da sociedade, nas formas de representação” (LOURO, 1997, p. 26). A normatividade nos padrões de gênero informa, no caso das/os entrevistados, tanto a rigidez dicotômica de uma heteronormatividade, na qual o impedimento do exercício de atividades e de acesso a espaços tidos como masculinos, como a possibilidade de outros acessos, como indica o depoimento:

Na relação familiar existiam sim algumas coisas que tinham uma demarcação de gênero forte. Por exemplo: eu era a primeira filha, depois de quatro homens, todos na minha família sempre essas obrigações familiares, de realizar tarefas domésticas, mas as tarefas domésticas femininas ficavam comigo. Os meus irmãos, por exemplo, eles faziam as compras, eles carregavam os pesos, as coisas mais pesadas de mexer no quintal, de cortar grama, de podar árvore, de sair para ir ao Centro da Cidade de ônibus, essas coisas todas ficavam a cargo dos meus irmãos. Mas, lavar a louça, varrer a casa, lavar banheiro, essas coisas ficavam comigo. Então é interessante que, ao mesmo tempo em que eu tinha liberdade de brincar com os meninos e de viver experiências do masculino, do universo masculino, como por exemplo, andar de carrinho de rolimã, ao mesmo tempo as tarefas domésticas eram bem segmentadas. Todos os meus irmãos começavam a trabalhar com 14 anos, fazia 14 anos eles tinham que arrumar um emprego, emprego formal. Eu não. Eu pude terminar o ensino médio, que na época era segundo grau, e eu já estava louca para começar a trabalhar, mas os meus pais me seguraram dentro de casa até eu ter 18 anos de idade. Então assim, **existiam sim algumas marcações de gênero concomitante a algumas liberdades. Então é muito interessante essa relação.** (GUACIRA, 2020, grifo nosso).

Em todas as entrevistas, fez-se presente a referência aos padrões heteronormativos, ao mesmo tempo em que estes eram tensionados pela complexidade de configurações familiares, condições de vida, espaços de convivência. Como afirma Sedgwick (1993): “Estamos diante, portanto, de imprevisíveis combinações, de efeitos contraditórios, de identidades múltiplas e transitórias” (SEDGWICK, 1993, p. 253, apud LOURO, 1997, p. 54). Ainda que presentes na vida de muitas meninas, a ruptura com os padrões heteronormativos, foram vividos como transgressão, como demonstra a professora Cida:

A gente consegue fazer um retorno na infância sobre essas questões. De ter uma relação da causa e do efeito. Eu me lembro, quando eu era criança, a gente tinha muitas brincadeiras ditas como masculinas. De homem e de menino. E eu sempre gostei de jogar bola. Aqui em casa a minha mãe nunca teve preconceito ela me dava um carrinho, me dava bola, mas a gente nota um preconceito da família mesmo. A gente quando brinca certas brincadeiras... Porque a brincadeira não tem gênero, né? O olhar está no outro. As pessoas acham que você é menino, é macho-fêmea. Esses preconceitos que têm na sociedade, eu me lembro de claramente de ter ouvido alguns comentários maldosos com relação a isso. (CIDA, 2020).

Não apenas observa-se uma normatização dos corpos, mas um temor em relação ao corpo feminino, devendo este ser objeto de (auto) proteção, na medida em que é alvo de olhares e de desejos (masculinos, na maioria das vezes), mesmo que em tenra idade. Aprendemos, desde cedo, a sermos contidas, recatadas e do lar e aprendemos como devemos nos comportar em público para não atrair demasiada atenção para os nossos corpos, que podem provocar o abuso e até mesmo a violência contra esses corpos frágeis. Essas concepções vão dar guarita à desigualdade entre meninas/meninos e mulheres/homens, em que a diferença biológica entre os corpos generificados sustenta a desigualdade e a dominação:

Você tem que comportar como menina, tem aquela coisa de ser a menina boazinha que não pode. Eu era muito cobrada nesse sentido, minha mãe cobrava muito, não podia ficar na rua o tempo todo, que não podia que eu tinha que tomar cuidado com o meu corpo, não podia ninguém me tocar, minha mãe sempre falava **Não deixa ninguém te tocar**, mas ela não explicava então isso ficou meio, um pouco vago e aí chegou à época de sair debaixo da asa da mãe e ficou meio complicado. (MARILDE, 2020, grifo nosso).

A infância e a adolescência vão se constituindo enquanto tempos em que os indivíduos vão interiorizando formas de ser e agir no mundo e percebem as desigualdades ligadas ao gênero:

Então, eu brinquei até os 14 anos, na rua, com meninas e com meninos, com os adolescentes. Mas eu já tinha comigo, sabe, Cláudia, o incômodo com certas posturas machistas dos meninos. E isso me incomodava. Mas você está ali, no meio, interagindo com todo mundo ali. Mas assim, a gente não tinha nenhuma formação dentro de casa; não se podia tocar no assunto dentro de casa. Mas eu já tinha um olhar diferenciado sobre essa questão assim, machista, assim, do comportamento dos meninos, excluindo outras meninas e tal. Mas, como eu te falei, eu vivi num ambiente muito comunitário. Muitas coisas eram legais, por estarmos juntos, brincando. Eu me envolvi logo com grupos de jovens, com esses movimentos de igreja. Então, já era um grupo mais desenvolvido, vamos dizer assim. (RAQUEL, 2020).

A normalização da conduta dos meninos e meninas, a produção dos saberes sobre a sexualidade e os corpos, as táticas e as tecnologias que garantem o "governo" e o "autogoverno" dos sujeitos (LOURO, 1997, p. 42). Mas, em contraponto, temos sempre resistências que surgem nesses territórios nos quais os indivíduos (re) significam seus comportamentos:

Eu sempre tive um problema assim com as pessoas ao meu redor, que as pessoas têm hábito de taxar o que é brincadeira de menino e de menina. E eu sempre gostei das brincadeiras ditas de meninos, subir em árvore, brincar de coisas que as pessoas entendem como mais brutas assim,

correr, jogar bola, que seja essas coisas que são brincadeiras que não estão nesse universo da menina. Aí eu sempre tive um problema com isso porque as pessoas sempre me diziam que não era o tipo de brincadeira que eu deveria ter. E aí com o tempo eu fui inclusive até meio que mudando assim, mas eu nunca passei a gostar de bonecas, por exemplo, eu tinha, eu brincava, lembro-me de uma fase da minha vida eu brinquei de Barbie, mas não era assim, era mais por causa das minhas primas, mas não era uma brincadeira que eu tinha essa necessidade, sabe? Eu não era essa menina que o povo quer que a sociedade queira que você seja. Colocar-te naquela caixinha, eu não muito desse perfil e na escola isso refletiu também, porque eu também queria brincar com os meninos, eu também queria fazer brincadeiras ditas de meninos e sempre tinha alguém pra separar (TARSILA, 2020).

A generificação marca não apenas um trabalho sobre os corpos infantis femininos e masculinos, mas também nas atividades que caracterizam a cultura infantil. As brincadeiras generificadas marcam a vivência da criança, definindo separação dos corpos e reprodução de papéis normativos. Porém, a criança mesmo sofrendo a influência do controle e da disciplina de seu corpo, encontra formas de transgredir a naturalização das feminilidades e das masculinidades. A criança subjetiva as questões de gênero de uma maneira muito diferenciada que os adultos esperam delas, sendo assim, “o exercício do poder se constituem por "manobras", "técnicas", "disposições", as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas” (LOURO, 1997, p. 39):

Eu fui ficando maiorzinha e não queria usar sutiã e a minha família já começava a dizer: “Não, você tem que usar sutiã porque você já está crescendo”, a questão de ficar com a perna fechada, de não mostrar a calcinha, mas com relação às brincadeiras não, mas em relação ao comportamento sim (TARSILA, 2020).

A família e a escola, de uma forma geral, vão reforçar o binarismo em seus territórios, exercendo assim um controle sobre os corpos das crianças e dos adolescentes. A orientação sexual também causa estranhamento quando as pessoas fogem do padrão binário, sendo registrado na memória dos entrevistados/as:

Como era forte essa questão de gênero pra gente, mas assim, mais em questão direcionado a um vizinho que a gente tinha. Nós jogávamos queimada, vôlei, então tinha sempre um buchicho, vamos colocar assim, em relação a este vizinho. Mas ele, como a família dele era evangélica, era não, é evangélica, então ele sempre tentou se manter mais discreto e tudo. Mas na rua sempre tinha os comentários maldosos da questão do gênero dele. Mas enfim, é a única época que, assim, eu tenho mais forte era essa questão mesmo da, da questão do Miltinho. É. Aí o pessoal fala assim, como eles falavam? Eles falavam assim: **ele é esquisito. É bixa.** Eram esses termos que eram usados, entendeu? Eu era muito mais nova, né,

então o pessoal, os meninos assim, a gente era muito novo, então a gente escutava as conversas dos meninos que já eram adolescentes. Então eles não falavam abertamente, eles falavam: **Porque Miltinho, né, você sabe como ele é**, então era um ou outro que falava: **É uma bixa. Ele é esquisito**, mas de uma maneira maliciosa, de uma maneira...É, maldosa. E engraçado, assim, pra gente, assim, igual... Nunca nos incomodou. Igual, depois teve outros amigos dele, eu acho que tinha o Daniel. Era Miltinho, Daniel e o Elias, enfim, muito, muito... Eles sempre foram muito respeitosos, o que eu achava desrespeitoso eram os vizinhos (LÉLIA, 2020, grifo nosso).

A educação (e o corpo) de meninas e mulheres percorrem caminhos distintos se comparando ao sexo/gênero oposto, ou seja, “através dos diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo” (LOURO, 1997, p. 32). Tais discursos e símbolos têm continuidade em outros tempos geracionais, como destacam as entrevistadas:

Na adolescência isso vem mais quando começa a surgir a questão do namoro e da sexualidade, mais específico da educação em si, no geral, não. Mas no namoro, na sexualidade, aí começa aquela coisa né: **Isso não pode, isso não deve, você não vai**, aí isso na minha família foi muito forte, isso é forte. Menina não pode, você não pra festa, você não vai pra tal lugar. Igual, até hoje, isso é muito visto na minha casa. Isso já é visto na minha casa, o filho pode dormir fora, o filho pode sair, o filho pode ficar até quantas horas ele quiser na rua, na minha casa nunca teve isso. Nós tínhamos o horário de chegar, com quem podia sair, com quem podia namorar. **Isso não é pessoa pra você. Isso não é atitude, isso não é roupa**. Roupa também, na adolescência já surgiu, porque dependendo, eu sempre fui meio riponga. Eu tinha umas roupas meio, tudo largona, tudo doidona não era nem o que povo fala, indecente né, era doida mesmo. **Isso não é roupa de moça, pros cocos, você não pode andar assim**. E até hoje é assim, né. Quando eu estou mais arrumadinha o povo elogia, porque eu tinha que andar mais elegante e não consigo ser (JUDITH, 2020, grifo nosso).

Tanto é que quando eu me casei, eu queria entrar com minha mãe ou com minha tia ou entrar sozinha, na Igreja. E não pude, porque: **Não, ele é o patriarcado da família. Ele é o patriarca da família**, então não, tem que entrar com ele. Então, na verdade, foi muito mais uma vontade da minha mãe e da minha tia, do que minha. Eu realizei muito mais um desejo delas... E essa questão também do casamento, né (LÉLIA, 2020, grifo nosso).

O binarismo que atravessa a trajetória e história de vida dos entrevistados, é atravessado também por relações de poder, definindo hierarquias e informando relações de poder definidas por padrões de dominação/submissão. Como afirma Louro: “Os papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar...” e ainda “as complexas

redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros” (LOURO, 1997, p. 28). Portanto, as relações de gênero constituem relações de poder que se manifestam por meio de linguagens e condutas aceitáveis ou não pela família, pela escola e pela sociedade. A escola constitui espaço privilegiado desse aprendizado, como destacado no relato do entrevistado:

Eu fiz o jardim de infância. E lá na época, lembro que o uniforme era o mesmo para meninos e meninas, jardineira. Pois o corpo era igual. Por questões religiosas, algumas usavam saia, mas era raro. (GREGÓRIO, 2020).

Esse trecho foi retirado de uma das entrevistas realizadas no campo. A escolha desse relato traz elementos muito importantes sobre a minha experiência como professora e pesquisadora: a infância e os corpos infantis. Chegamos à escola e imediatamente já temos uma demarcação de gênero – o uniforme. Interessante notar que aqui a vestimenta pode indicar orientação religiosa das crianças, escolhida pela família. O adultocentrismo orienta a maneira como o corpo da criança é apresentado socialmente. Para Louro (1997, p. 89) “a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais do masculino e do feminino”. A experiência escolar é citada por todas/os as/os entrevistadas/os como um demarcador de gênero muito importante. Na escola, são transmitidas para crianças e adolescentes os modelos de feminilidades e masculinidades de acordo com as normas e regras estabelecidas socialmente, reproduzidas pela instituição, ao mesmo tempo em que suas subjetividades são invisibilizadas pelo uso de uniforme padrão para meninos e meninas.

Eu estudei, fui para o colégio interno quando tinha quase cinco anos de idade. E era um colégio de irmãs de caridade. E só mulheres. E eu sempre achava aquilo muito estranho. Dentro do colégio só haver mulheres, sendo que o mundo era povoado por... Até então a gente pensava em homens e mulheres. E isso eu acho que me marcou muito. Tinha o padre, mas até o padre usava saias. Então eu me perguntava muito como era isso. Se o mundo era só os homens do lado de fora e as mulheres do lado de dentro. (MARIA, 2020).

A criança começa a perceber as hierarquias de gênero de forma institucional, quando adentra o espaço escolar e percebe que os corpos femininos e masculinos ocupam espaços diferenciados:

E eu percebia isso, tinham filas, como as escolas ainda insistem em fazer de meninas e meninos. Então eu achava que de alguma maneira estava tudo separado mesmo. Embora estivesse todo mundo na mesma escola, mas sempre percebi que o mundo separava assim. Fiquei lá e depois no ginásio eu tive contato, na escola que eu estudava tinham meninas que todo mundo dizia que eram meninos. Eu achava aquilo muito interessante. Quando eu fazia ginásio, só que não havia essa segregação. Inclusive eu as via como, até certo status, elas tinham certo destaque. Aí eu achava interessante, porque me parecia que ser diferente, se por um lado pode ser incômodo e muito pesado para aquele que é diferente, para a gente que olha desperta curiosidade. Eu achava muito curioso, achava muito interessante. E eu vim para a escola reproduzir isso tudo, de alguma maneira. Embora não percebesse no ginásio, no magistério essa separação. No magistério sim, porque não havia homens no magistério. Então eu sempre percebi que o mundo, de uma maneira ou de outra fazia essa separação. Então eu percebi assim a questão do gênero na vida inteira. (MARIA, 2020).

As relações de poder “desiguais” nos espaços escolares evidenciam “dois importantes elementos da prática pedagógica: a linguagem e a organização do espaço físico, fazendo uma ligação entre o controle e a disciplina com a configuração de espaços” (AUAD, 2006, p. 38). A organização do espaço físico transmite seus valores e significados por meio de um discurso material, o que permite que sejam lidos:

As práticas educativas não são neutras para meninas e meninos: a ocupação do "espaço sonoro" pelos meninos na sala de aula, relacionando o uso da palavra com o poder. Os comportamentos de meninas e meninos em sala de aula, afirma que as interações pedagógicas são menos estimulantes para as meninas. "Estas, por participarem de uma dinâmica em sala de aula dominada pelos meninos, aprendem que suas contribuições têm pouco valor e que a melhor solução consiste em se retrair" (AUAD, 2006, p. 39).

Dessa forma, as meninas aprendem, desde cedo, que elas ocupam espaços diferenciados em relação aos meninos e que essa distinção se dá primordialmente, nos espaços escolares:

Eu me lembro de bem que eu não me sentia confortável do lado de meninos, não sei se eu passei por uma repressão muito grande quando eu era mais nova, mas eu não tinha, não me sentia à vontade, não conseguia ficar. Isso quando entrei na escola desde os seis anos, com seis anos de idade já estava entrando na escola. E eu fui alfabetizada com seis anos, na época só entrava na escola com sete, na escola regular e eu desde pequena não conseguia ter esse contato, eu ficava mais com as meninas do que com os meninos e isso me marcou assim o meu desenvolvimento até a adolescência. (MARILDE, 2020).

Por outro lado, a religiosidade também estabelece regras e normas de condutas que as pessoas devem seguir para que possam permanecer em uma determinada congregação:

Lembro que, eu participava de uma igreja, protestante anglicana, e na época o padre era muito rígido, e coincidiu que, uma das paroquianas engravidou do namorado, e foi retirada publicamente da comunhão e ele não. E lembro que perguntei para meus pais, e não havia resposta. Ele continuou sem punição, fazendo as mesmas coisas. Isso me chocou muito na época. Porque serve para alguns e outros não (GREGÓRIO).

Guacira Lopes Louro afirma que “os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (LOURO, 2000, p. 6). Desde a primeira infância as instituições escolares ou religiosas normatizam os corpos que ali se encontram, impondo limites de atuação nestes espaços socialmente construídos. Nesse sentido, “as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (LOURO, 2000, p. 6)”. Se a escola constitui espaço de aprendizado de padrões de gênero heteronormativos, constitui também espaço de outros aprendizados:

Lembro que era oitava série. Minha professora de ciências fez um trabalho com as turmas dela, abordando questões de sexualidade. Era do ponto de vista da saúde, mas ela tinha formação muito humanista, e introduzia discussões bem interessantes. E foi uma discussão na época, isso nos anos de 1970, que deixou os estudantes fascinados. As pessoas adoravam a aula dela. E ela tratou de temas muito tabus, como homossexualidade, gravidez indesejada, transição da adolescência. Todos aqueles temas do afetivo sexual, e foram seis meses de projetos, e apresentávamos na turma. Eram trabalhos que a gente pesquisava, e foi uma metodologia que me marcou muito, pois ela nos pedia que pesquisasse na vida real, jornal, revista, reportagem de televisão. (GREGÓRIO, 2019).

Ainda que marcadamente normativos, os processos de escolarização mostram-se também como espaços de desconstrução de modelos hegemônicos e de circulação de informações sobre temas considerados socialmente como tabus, para além da grade curricular, como no caso acima. Neste sentido, afirma-se como o professor é “construtor de currículo” (SAMPAIO; COUTINHO, 2015), ao introduzir em suas práticas, temáticas, metodologias, a partir de seu olhar sobre o mundo, não previstas no currículo previsto. Enquanto docentes estamos sempre respondendo as demandas das crianças e dos/as adolescentes, visto que elas/es sempre trazem



suas experiências de vida para dentro da sala de aula, tanto através dos discursos, como das interações sociais vividas na escola. Assim é que, visibilizadas ou não, as questões de gênero estão presentes a todo o momento deflagrando situações e conflitos cotidianos que atravessam os currículos e as práticas pedagógicas em sala de aula. Se ao longo das trajetórias de vida, os entrevistados/as apontam uma história de tensão e conflito diante de padrões normativos, apontam também as transformações históricas de tais padrões.

Eu não conhecia, não foi apresentado e nem eu tinha senso crítico de olhar, de ver, até porque você chega à escola e é tudo binário, é fila de menina, menino, banheiro menina/menino e isso está se arrastando até hoje. Agora como o gênero foi uma questão que veio mais à tona, então os meninos e meninas já lidam com isso com mais tranquilidade. Eu tenho um filho de 16 anos e ele fala muito abertamente sobre essa questão de gênero. Das colegas dele que são lésbicas, são bis, a minha filha é bissexual, então eles são assim uma coisa completamente natural, normal. Não é uma coisa igual a nossa geração teve de achar que é um absurdo, que é uma coisa que vai contra as regras da natureza, da lei de Deus, de tudo que a Bíblia fala de Adão e Eva, pra eles é mais tranquilo. Eu acredito que para os pequenos vão mudar muito, a realidade da história, os pequenos vão ser mais tranquilos nessas relações. (MARILDE, 2020).

Mas enfim, tinha um bombeiro na minha sala extremamente machista e cada aula dele me irritava profundamente. E ele vivia assim meio que de gracinha pro meu lado, sabe, e teve um dia assim que eu estava passando e ele falou que eu tinha **anca de parideira**. Aquilo me deixou tão nervosa que eu comecei a brigar com ele, discutir com ele que eu peguei até uma cadeira que eu queria jogar no homem de qualquer jeito, sabe? Imagina que situação. E aí assim, as meninas da minha sala, porque só tinha ele e outro homem, elas ficaram horrorizadas com o meu comportamento, porque o achavam lindo, elas eram doidas com ele, inclusive. Ainda mais um bombeiro, aquele **bombeirão**, mas ele me incomodava profundamente, achava ele o **lixo da sociedade**. Eu o colocava a prova, eu não abaixava a cabeça pra ele e tal, devia deixar ele bem irritado, mas aí foi a situação que me marcou muito e, pra frente, eu comecei a repensar, assim, por que eu ficava tão estressada com as coisas, que as pessoas estavam levando tudo tão na boa, mas aquilo me deixou muito incomodada. Ele não tinha direito nenhum de ficar falando de mim ou me colocando em um padrão lá da cabeça dele, sei lá o que é isso. (TARSILA, 2020, grifo nosso).

Esse relato coloca a mulher em uma situação de abuso sexual, em que a figura masculina se torna o centro das atenções naquele território. O fato de ser um bombeiro militar reforça a sua figura machista, com um bio tipo de força e de dominação, reconhecido e validado pela maioria das mulheres daquele grupo. Mas, como resposta a esses comportamentos misóginos, há a resistência de um corpo feminino que não aceita o preconceito de gênero, a subjugação e a desigualdade baseada na biologização deste corpo, já que “a diferença está sempre implicada em

relações de poder, a diferença é nomeada a partir de um determinado lugar que se coloca como referência” (LOURO, 1997, p. 47):

Tem homens que não têm esse tipo de postura, o meu namorado, a gente mora junto, eu e meu namorado, ele é, nossa, totalmente diferente do tipo de homem que a gente vê por aí, sabe, essa mente aberta mesmo, ele jamais teria esse tipo de fala igual aconteceu comigo, igual já aconteceu com outros namorados. Mas ainda acho que a sociedade está muito pouco preparada pra isso. (TARSILA, 2020).

Essa citação é um contraponto à experiência que a Tarsila teve no período em que cursava Pedagogia, pois serviu para que ela encontrasse alguém que não tivesse as mesmas características do bombeiro. Os enfrentamentos misóginos são diários, aparecendo em todas as esferas da sociedade: na família, na escola e no trabalho:

A luta primeira se centrava na reivindicação da igualdade entre as mulheres e os homens (igualdade social, política, econômica). Avançando em suas teorizações, o feminismo vai responder à "acusação" da diferença transformando-a numa afirmação, ou seja, não apenas reconhecendo, mas procurando valorizar, positivamente, a diferença entre mulheres e homens (LOURO, 1997, p. 46).

A experiência de vida das entrevistadas traz, no discurso delas, sensações ligadas às questões de gênero que em sua grande maioria não foram positivas, deixando marcas em seus corpos e, também, na forma de se posicionarem enquanto sujeitas, em um mundo heteronormativo:

Há muito pouco tempo eu estava descendo a rua aqui de casa, um motorista de caminhão falou comigo pra eu ir pilotar fogão, assim na minha perspectiva ele que estava errado. Eu estava descendo a rua, ele estava subindo e não tinha espaço pra nenhum de nós dois eu arredei o tanto que deu e eu achei que ele tinha que ir arredando também pra gente, e aí ele me culpou, passou do meu lado e falou isso: **Vai pilotar fogão!** (TARSILA, 2020, grifo nosso).

Observa-se, através dos relatos, como as relações de gênero e a normatividade dos papéis sexuais foi muito significativo na formação dos sujeitos, tanto no sentido da reprodução de um modelo, quanto de sua rejeição ou, principalmente, ressignificação a partir do presente. Nesse sentido, cabe entender o processo formativo como não linear, em que o passado é permanentemente posto em questão, a partir das experiências do presente. Como afirma Louro (1997),

homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também,

através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder. (LOURO, 1997, p. 41).

Cabe agora analisar em que medida as relações de gênero foram significativas nas escolhas profissionais e em que medida esteve presente nos espaços de formação inicial para a carreira docente, o que irei analisar em sequência.

### 3.3 A Formação profissional dos/as docentes

*Lá, onde há poder, há resistência. A resistência — ou melhor, a multiplicidade de pontos de resistência — seria inerente ao exercício do poder. (Foucault, 1988, p. 91).*

A formação profissional do/a professor/a, evidentemente não se inicia no ingresso nos espaços formais, sejam estes os Cursos Normais, sejam estes os cursos de Pedagogia. No entanto, assumem destaque, na medida em que, nestes, os sujeitos constroem uma identidade profissional que, embora não se restrinja à prática docente em sala de aula, tem nela, o local privilegiado de atuação. Nestes espaços e durante o processo formativo, os sujeitos constroem uma identidade individual e coletiva de professores, em que dialogam e ressignificam seus percursos anteriores, ao mesmo tempo em que são munidos de conhecimentos fundamentais para sua atuação profissional. A formação profissional das/os entrevistadas/os em sua grande maioria se deu no curso de Pedagogia ou anteriormente, pelo magistério:

A minha formação foi, de certa maneira, direcionada pela minha tia, né, que eu fui criada com ela. Eu tenho mãe, mas fui criada com minha avó e minha tia. Por a minha mãe ter que trabalhar e as coisas todas, né, enfim. Minha tia é professora de 1ª à 4ª série e quando... Eu me casei com 17 anos, aí continuei estudando e tudo, quando eu entrei para ensino médio você tinha que fazer uma opção. Científico, Magistério e Contabilidade. Aí minha tia falou: “Não, não”, aí eu ainda liguei pra ela e falei: “E agora o que eu faço?”, ela: “Não, faz o magistério. Você vai gostar, você vai ver, faz o magistério”. Aí falei: “Então tá”. Aí eu fiz o magistério por orientação dessa minha tia, entendeu? Aí mais pra frente que eu fui fazer a graduação de história. (LÉLIA, 2020).

Eu fiz magistério e não quis exercer a profissão pelas próprias demandas né? Afinal a gente sabe que a educação não é uma profissão valorizada, de status e nem nada mais. Infelizmente, né? Então eu não quis, naquele momento, exercer a profissão porque eu achava que ia nadar e morrer na

praia. Mas depois eu fui avaliando a necessidade de a gente também buscar mudar aquele lugar que a gente está né? Aí eu tive o desejo de tentar o vestibular da UEMG, tentei e passei para pedagogia. E assim, o amor foi só crescendo cada dia mais. Ainda mais com as experiências dos estágios, né? A formação dos cursos extracurriculares, então eu decidi ficar mesmo nessa área. (CIDA, 2020).

Não, minha trajetória acadêmica é toda louca, eu fiz técnico em contabilidade, não prestei científico na época. Na época tinha que escolher científico ou técnico. Como eu gostaria muito de trabalhar, ter a minha independência eu optei pelo técnico, não fiz Magistério. Apesar da adolescência, da minha fase toda de escola eu sempre ter ajudado os meninos, meninas da escola, eu falo as meninas porque os meninos eu quase não tinha contato. Então as meninas da escola eu ajudava muito assim, eu ensinava o dever de casa, fazia trabalho quando precisava, mas eu nunca pensei em seguir essa carreira de magistério. Eu pensava em seguir a carreira, outra carreira diferente. Eu imaginei contabilidade, até estudei longe de casa, eu fui estudar lá atrás do Fórum Lafayette, na Eduardo Azevedo, na época, ainda existe, era uma das escolas referência em técnico de contabilidade, aí eu fui estudar lá, minha tia conseguiu uma vaga e eu estudei lá. Então não tem nada a ver com a área da educação, nada a ver. (MARILDE, 2020).

Eu fiz o curso de magistério, no Instituto de Educação. Fiz o curso de Pedagogia, na PUC. E fiz Psicopedagogia, no CEPENMG. Fiz outras duas pós, uma voltada para alfabetização e a outra para... Ela é aquela linha que fala da neuropsicopedagogia, aplicada a crianças com dificuldades de aprendizagem. Essa é minha formação. Trabalhei com vários cursos de formação na prefeitura, como orientadora de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Educação... Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, não é? O PNAIC. (OLGA, 2020).

Ao analisar o percurso nos cursos de pedagogia e magistério, os/as entrevistados/as comentam a ausência dessa temática na formação inicial:

O meu curso de formação não teve. Embora a minha formação, eu considero excelente. Porque tratou de temas bem polêmicos, como racismo, nas próprias Leis né? Porque uma coisa está vinculada à outra também, a questão de gênero e o racismo da mulher negra. Eu acho que é muito mais presente em nossa sociedade esse tipo de coisa. Então não teve na minha formação. No meu trabalho eu também eu verifico que apesar de a gente ter uma liberdade muito grande de tratar esse tipo de tema a gente não tem formação sobre. Então é uma questão que tem que ser repensada, urgentemente. (CIDA, 2020)

A educação era **assexuada**, não havia ninguém que tocava nesse assunto. Não fazia parte do currículo. Ninguém falava. Inclusive, a palavra gênero era uma palavra que a gente só sabia de gênero literário. A gente só sabia de gênero alimentício né? Gênero era aplicado a outras coisas, não ao ser humano. (MARIA, 2020, grifo nosso).

O currículo expressa em sua grade, tanto os conteúdos legitimados num determinando contexto histórico, quanto a ausência de outros revela o campo de tensão na definição dos saberes a serem trabalhados na formação docente,

podendo ser considerado “um campo de luta, tensões e disputas em torno de significações e identidades” (SILVA, 1998, p. 15). Em artigo sobre a presença da discussão sobre gênero na formação de professores, Soares e Monteiro (2019) destacam que a inserção do tema se deve não à grade curricular, de maneira geral, mas o interesse e envolvimento de docentes com o tema, que o desenvolvem em suas disciplinas, sendo reconhecido como o tema do docente e não da proposta de formação da instituição.

Algumas/uns professoras/es tiveram mais de uma formação acadêmica: Letras; Biologia, Arte, Psicologia, Pedagogia. Nos relatos abaixo, a explicação sobre fazer três cursos distintos se justifica pela procura de respostas sobre as questões de gênero no âmbito escolar:

Eu tinha essa fantasia de fazer medicina. Um pouco por pressão familiar. Tinha fama de CDF. Achava, por desinformação, que medicina seria o meu caminho. Tentei duas vezes e não passei. Fiz Biologia, pensei, vou adiantar matérias. Fui gostando e percebi que não era medicina, e fiz Biologia, toda a graduação. Hoje em dia, não é a Biologia, é a Arte. Passei pela Psicologia, porque a Biologia não respondia as minhas dúvidas, principalmente no campo de gênero e de sexualidade. Sentir algo além do corpo, e então fui para a Psicologia. Gostei, mas não respondeu tudo, então fui para as artes. Fiz Belas Artes. Não terminei ainda. E nela encontrei minha demanda mais contemplada. Quando se pensa em gênero, arte, flexibilidade, subjetividade. Se fosse voltar hoje, faria Arte, primeiro. (DUCHAMP, 2020).

DUCHAMP ainda relata que teve experiências significativas no decorrer da sua formação acadêmica:

Eu posso dizer que o motivo dessa minha procura constante por curso, tem a ver com as relações de gênero. Logo que comecei a dar aula de Biologia em 1988, fui para uma escola da prefeitura que tinha Educação Sexual. E quem dava essa matéria era o professor de Educação Física. Então era aquela coisa bem restrita, biológica, ao corpo, ao anatômico. E eu não nunca tinha tido experiência, e era na Escola Carlos Lacerda, na época, eles tinham um projeto bem vanguarda, de educação sexual, que era junto com o laboratório de ciências. E ali comecei a tomar gosto por essa discussão. Nos anos de 1990, eu trabalhei na SMED, por um tempo, no grupo de sexualidade, junto com o Paulo da FAE, que era professor da rede, na época. E me desenvolvi mais, fiz uma especialização e aí comecei a perceber que a Educação Sexual, não respondia as minhas questões de masculinidade e feminilidade. Então aí que fui para a Psicologia, onde foi minha força motriz para buscar por algo a mais para atender a minha demanda. (DUCHAMP, 2020).

Diante da ausência da discussão sobre gênero, os entrevistados optaram por buscar outros cursos que respondessem à sua demanda, como também, para

responder as questões surgidas em meio às demandas das crianças e adolescentes no dia a dia escolar:

Fiz primeiro Letras, Português/Inglês. Já comecei a trabalhar no meio do curso. Mas senti falta, pois a formação de Letras é muito acadêmica. É muito voltada para a literatura, língua, linguística, e muito pouco voltada para a humanidade mesmo. Aí resolvi fazer psicologia. Quando entrei na escola, tinha muito caso de menino fora de idade, não alfabetizado, que ficava repetindo. E aí, entrei com uma turma nova, e tentei fazer alguma coisa. Antes da escola plural, tentamos desenvolver algum projeto de intervenção que atendesse esses meninos. Deparei-me com casos absurdos, e que a escola sabia e não tomava providência alguma. Tinha casos de abuso sexual, tinha o caso de uma menina não alfabetizada e tinha um problema na fala, nunca tinha sido atendida por algum profissional, e tentamos fazer o encaminhamento dela para o posto de saúde, mas é muito difícil. E aí descobrimos que o avô abusava dela desde criança e a escola sabia disso. Casos de violência física e de abandono. Eu tinha uma aluna de 13 anos que não sabia ler, e se recusava em sala de aula a aprender, e fomos conversando e descobrimos que a mãe a havia abandonado com 03 anos de idade, pois o namorado da mãe não queria, e a deixou na porta da avó. E a avó falava a vida inteira para a filha do abandono, e que a menina era um estorvo. Então fomos separando os casos em que a escola não dava conta. Então resolvi fazer psicologia para pensar nessa intervenção psicossocial. E isso me levou a envolver com vários projetos, na época chamávamos sexualidade, educação sexual, de proteção contra o abuso, de violência contra o abuso. Na época lançaram o ECA, então trabalhamos muito isso na escola, e com olhar feio dos outros colegas. As pessoas não viam com bons olhos naquela época, pois achavam que seria se intrometer na vida familiar, e na verdade era uma tentativa de proteção, de ter uma rede de proteção. Na época não havia essa ideia de que a escola faria parte de uma rede. Que não era função da escola. (GREGÓRIO, 2020).

Se a formação profissional tem início com a graduação, no contexto contemporâneo, cada vez mais este processo tem continuidade. Outras professoras indicam que o interesse pelas questões de gênero surgiu através de cursos de especialização e também de formações específicas realizadas pela SMED/PBH:

Mas, assim que eu formei na Pedagogia, a minha primeira pós-graduação foi na área da sexualidade. Entendeu? Foi em 94 e 95, com a especialização em educação sexual. Foi onde eu comecei a ter as primeiras experiências de estudos sobre a questão da sexualidade. Não necessariamente a questão de gênero, assim, como a gente hoje discute, mas sobre sexualidade. (RAQUEL, 2020).

Sou professora da rede municipal, então, nós temos nas Proposições Curriculares para a Educação Infantil, uma temática que trabalha sobre gênero. E aí era sexualidade e gênero, aí eu fiz uma formação<sup>11</sup> de um ano, um ano e meio, mas como teve uma mudança política e levaram essa temática para a Câmara Municipal, de um pai que disse que uma escola, se não me engano de uma escola aqui próxima à Pampulha. (LÉLIA, 2020).

---

<sup>11</sup> Trata-se do “Curso Piloto sobre Sexualidade e Relações de Gênero na Educação Infantil realizado pela SMED/PBH (2013-2014)”.

Os professores relatam um projeto piloto de formação sobre o tema, desenvolvido na SMED, cujas matrículas se deram pela adesão dos professores:

Foi, 2013, 2014. Mas foram discussões muito significativas, para as professoras, e por consequência, para o trabalho com as crianças. Porque a gente buscava abordar o nosso papel e a nossa responsabilidade, como educadores da primeira infância, de garantir que as crianças tivessem a oportunidade de viver experiências da infância, independente de elas serem consideradas socialmente no universo masculino ou no universo feminino. Então a gente buscava entender um pouco essa gênese até histórica, de onde vinham essas coisas, fazer uma discussão desse enraizamento cultural. Eu me lembro de que, numa das discussões, a formadora, que era a Cláudia Caldeira, porque a gente fazia em parceria com o Núcleo de Gênero, então era a Gerência de Educação Infantil junto com o Núcleo de Gênero, que fazia a formação. E aí a Cláudia Caldeira, ela era do Núcleo de Gênero, e ela dizia assim: “Vocês sabiam que azul era cor feminina na idade média?” Ela era a cor do feminino, por causa do manto de Maria, aquela coisa da mulher, da mulher pura. E as pessoas ficavam surpresas “Oh”. E aí fazíamos toda uma discussão dessa questão comercial, mercadológica, consumista, do azul e do rosa, de você entrar numa loja de brinquedo e necessariamente as pessoas já querem te conduzir a uma seção feminina ou a uma seção masculina. E aí a gente fazia levantamentos de brincadeiras marcadamente masculinas, brincadeiras marcadamente femininas, e brincadeiras marcadamente sem distinção de gênero, como pular corda, ou esconde-esconde, pega-pega. E porque a gente não priorizava brincadeiras que não tinham marcação e ficava só na panelinha e no carrinho. (GUACIRA, 2020).

Os demais relatos sempre associam momentos de formações em serviço, ou seja, promovidos pela própria SMED ou mesmo pela escola, na qual estavam trabalhando e também em cursos de especialização, reafirmando a necessidade de se colocar as questões de gênero nos cursos de graduação. Foi possível observar que a necessidade de se trazer as discussões sobre as questões de gênero para dentro dos muros da escola sempre foi uma preocupação das/os professoras/es, através das diversas situações que surgiam e surgem no dia a dia escolar, ou seja, a política pública da Educação de Gênero da SMED/PBH se faz também pela iniciativa das/os professoras/es. Dessa forma, a rede de educação básica pública municipal se caracteriza por forte envolvimento dos professores com os problemas pedagógicos e/ou estruturais das escolas, buscando soluções. Os entrevistados relatam como buscam, em seu cotidiano, novas formas de interagir com crianças e adolescentes. Nesse sentido, destacam que nos cursos de formação continuada, ao contrário da formação inicial, a temática das relações de gênero já se mostrava presente. Pode-se observar a importância do Núcleo de Gênero, ao propor ações formativas. No entanto, como destacam os entrevistados, estas foram restritas a um

pequeno público, bem como, diante das resistências sociais no tratamento do tema, cada vez mais assistemáticas:

Eu entrei muito cru na rede, estava cursando a graduação, eu tinha tirado a licenciatura curta, na época. O Concurso exigia só a curta. Estava no sexto período, então fiz o concurso por experiência e passei. E quando estava ainda cursando na PUC à tarde, entre o noturno, no Carlos Lacerda e foi uma abertura de consciência para o mundo. Uma coisa é você estar na sala de aula com o estudante, dando conteúdo, e outra coisa é você enfrentar turmas cotidianamente, ainda mais sem experiência. Passei muito aperto, mas foi uma grande aprendizagem. Na Carlos Lacerda fiquei 13 anos. Lá, foi um aprendizado enorme, que eu não tive na academia. E, tanto na prática da sala de aula, quanto na discussão de gênero, sexualidade, corpo. Na época estava muito forte a discussão da AIDS ainda, no início dos anos de 1990. Eu estava envolvido com grupos, com o GAPA, que existia na época, que era um grupo de apoio. Então esse período da escola foi bem significativo e determinante em minha trajetória como docente. A experiência na SMED, na gestão, foi acontecendo aos poucos. Experimentei um período, voltei para a escola, depois voltei, mas o terceiro período, quando existia o núcleo de gênero e diversidade sexual, entre 2013 e 2016 foi um período super rico, onde a gente tinha liberdade para fazer as coisas e apoio do gabinete. Desenvolvemos muitos projetos, expressos no livro. Foram quatro anos que pareceu que foram 10 anos, de tanta coisa que produzimos. E infelizmente, estamos num declínio, o oposto desse período. Mas estamos aí, **resistindo**. (DUCHAMP, 2020, grifo nosso).

Nessa narrativa temos vários exemplos de como as questões de gênero e de sexualidade atravessam as práticas escolares. Ainda que muitas vezes a escola não se posicione frente às demandas relacionadas ao tema, quer por não dar conta, quer pela ausência de uma formação mais orgânica para os/as professores/as, esses buscam alternativas de formação, destacando, no entanto, seu caráter individual e não como política da instituição. Até quando a Escola irá reproduzir os mesmos mecanismos sociais de práticas excludentes relacionadas às questões de gênero? Gregório fala da sua experiência de mais de vinte e cinco anos em busca de uma escola que atendesse as diferenças de seus/suas alunos/alunas de forma integral, abordando tanto os aspectos ligados ao currículo escolar como as questões da formação psicossocial dos indivíduos. Nesse sentido, os corpos femininos estão sempre em evidência e são alvos de desvalorização e submissão em relação aos corpos masculinos. Observa-se, no relato dos processos de formação, o que afirma Castro (2018): Ao atravessarem-se, os caminhos percorridos ora se sobrepõem, ora se distanciam, mas percebo uma relação com a busca por teorizações que possam auxiliar a compreender questões experienciadas. Teorizações essas que vão provocando novas questões e que impulsionam novos movimentos de apropriação de leituras, estudos e pesquisas. Entre as/os entrevistadas/os, destaca-se a



importância da formação no curso de especialização oferecido pela SMED em parceria com a FAE/UFMG, ao possibilitar um aprofundamento maior sobre o tema, bem como a produção do conhecimento pelos professores cursistas:

Aí estava lá **Educação, diversidade, intersetorialidade** e eu falei é esse que eu quero, se eu for entrar nesse Laseb é nesse curso aqui dele que é compatível comigo, quando se trata de diversidade é isso aí, estou na área que eu quero falar mesmo, que eu quero explorar e isso pra mim que vai ser legal de estudar. E aí foi assim que eu comecei, foi meu primeiro interesse. Ao longo do curso só tenho a agradecer, eu aprendi cada segundo de Laseb eu aprendi uma coisa nova. A gente chega com a cabeça assim pensando: **Nossa, já conheço isso, isso e aquilo**, não é nada, hoje em dia continua sendo nada, mas era bem menos ainda. Então o Laseb contribuiu demais para o meu crescimento profissional e pessoal. E o meu projeto, então, como a tarde eu dou aula de artes eu tenho uma especialização em artes, ensino de artes visuais. Então eu já estou nessa questão de aula de artes a tarde já tem um tempo assim. Quando falaram com a gente que a gente teria que desenvolver um projeto na escola eu já automaticamente pensei em fazer algo ligado a arte e aí eu fiz essa proposta pro Paulo, perguntei pra ele se eu poderia trabalhar com mulheres, com artistas brasileiras e aí com o tempo eu fui dando uma refinada sobre o que eu queria falar, porque eu também queria falar dessa questão de sermos brasileiras, de trabalhar também essa questão do mais próximo, de não pegar artistas lá de longe sendo que aqui mesmo no nosso país nós temos muitas artistas de qualidade que fizeram diferença na história do nosso país. Inclusive as artistas escolhidas elas vão passar por essa questão do feminismo, elas vão trazer isso nas obras delas, então assim, essa trajetória da artista em relação a ser mulher ela foi muito importante, então foi muito importante a gente estudar na escola que tanto, tanto para contribuir com essa questão do que é ser mulher, de como que a mulher é vista pela sociedade, de trazer a história da mulher, dessas mulheres em específico para o contexto escolar. E aí é isso, o projeto foi isso, a gente estudou sobre artistas brasileiras, a gente entrou na questão da história, da vida delas, das obras, de como que essas obras influenciaram, igual eu falei da história da arte e da importância dessas obras pra atualidade. O projeto a gente finalizou com vernissage lá na escola e as crianças fizeram ao longo do ano, nós fizemos tela, pintaram, nós fizemos inúmeras atividades que estavam ligadas a questão de quem era a sua mulher, de conhecer, identificar essa mulher, identificar a obra dessa artista e aí, me deixa pensar, me deixa lembrar. Foi isso, nós montamos salas, foram cinco artistas, três no turno da manhã, três assim, nós tivemos uma artista em comum que foi a Tarsila do Amaral, então o turno da manhã estudou três artistas e o turno da tarde estudou três artistas e a artista em comum foi a Tarsila do Amaral. Nós fizemos sala, era uma sala a disposição com as atividades, com os quadros, com o que a gente fez ao longo do ano. Nós tivemos apresentações musicais, aí teve apresentação de uma mãe, mulher, cantando a música, uma música que fala sobre mulher, nós tivemos a música **Maria, Maria** cantada pelas crianças e aí foi isso. Teve um coquetel, um vernissage. (TARSILA, 2020, grifo nosso).

Além dos aspectos de formação das/os professoras/es, exemplificados aqui, tratarei, no próximo capítulo, das questões de gênero nas situações em sala de aula, ou seja, nas práticas educativas realizadas por elas.

## CAPÍTULO IV – AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS/AS DOCENTES E AS VIVÊNCIAS SOBRE GÊNERO E INFÂNCIA

Os mecanismos sociais estão presentes na educação de meninos e meninas; como atuam, deixando marcas inscritas em seus corpos; como utilizam as técnicas que normatizam, disciplinam, regulam e controlam os corpos, constituindo neles comportamentos, posturas, verdades e saberes sobre o ser masculino ou feminino, ou, ainda, sobre o ser menino ou menina (FINCO, 2007):

E eu fiz um menino lavando as mãos e uma menina lavando as mãos. Na hora que fui dar pra colorir eu dei a meninas para as meninas e o menino para os meninos. E aí uma criança, de mais ou menos, não vou lembrar a idade, mais ou menos de 04 anos, me chamou e falou: **Manu eu não quero esse menino, eu quero aquela menina**, eu falei: **Mas porque você quer? Porque eu quero**. E eu contei isso numa formação, que ele que me ensinou, ué, por quê? De onde eu tirei isso, né? E a partir daí eu aprendi a respeitar isso, porque tem que ser aquilo que é de menina, aquilo que é de menino, ele tem o direito de colorir o que ele quiser. Não, eu não fiz possibilitando, a ideia não era possibilitar. A ideia era entregar menino pra menino e menina pra menina. Ele que me questionou, ele que falou comigo: **Eu não quero esse menino, eu quero essa menina**, ele de 04 anos, falou: **Por que eu não posso colorir a menina?** E a partir daí a gente começa a repensar essas práticas do dia a dia, a gente cresce muito. (JUDITH, 2020, grifo nosso).

As entrevistas realizadas com as professoras que atuam diretamente com as crianças da EI, evidenciam como meninos e meninas utilizam o gênero como um demarcador de territórios e de escolha de artefatos, brinquedos e brincadeiras. A diferenciação de gêneros utilizada pelas crianças, geralmente, demonstra o que aprenderam por meio do vínculo com seus familiares e no acesso às mídias vão aos poucos interiorizando o que vivenciam na escola também. Ao mesmo tempo, questionam os modelos interrogando-se e interrogando os professores. Para Finco (2010),

O espaço da Educação Infantil é tido como espaço coletivo de educação, tanto de crianças como de adultos, um espaço de reflexões sobre o respeito à diversidade e também de planejamento às práticas pedagógicas, a fim de permitir e de favorecer a diversidade. (FINCO, 2010, p. 54).

Todos/as entrevistados/as relataram práticas de desconstrução de estereótipos de gênero, demonstrando como este eixo era significativo na sua proposta curricular. Para tal, recorriam a brincadeiras, literatura infantil, vídeos. As professoras sinalizaram várias possibilidades de práticas pedagógicas, as quais

ainda que sejam são desempenhadas individualmente de maneira isolada, são discutidas coletivamente. Mas cada professora vive de forma isolada as demandas e pressões, ou seja, cada professora procura atender as demandas que surgem no dia a dia da EI.

A possibilidade de vislumbrar as diferentes formas de brincadeiras de meninas e meninos e a desconstrução dos polos masculino e feminino traz uma proposta de reflexão sobre as formas como as crianças se relacionam frente às diferenças de gênero na infância: muitos são os exemplos de crianças que reagem e resistem aos modelos tradicionais: masculino e feminino. É necessário desconstruir a lógica binária na apresentação do mundo para as crianças: enquanto os brinquedos e brincadeiras forem associados a significados masculinos e femininos, que hierarquizam coisas e pessoas apresentaremos a meninos e meninas significados excludentes (FINCO, 2004).

A brincadeira possui um papel importante no processo de socialização na infância, pois cria um espaço de experiências para a construção de identidades, entre elas a identidade de gênero. Porém, a brincadeira pode ser caracterizada por aspectos contraditórios: ela pode ser tanto um espaço para a experimentação espontânea, como uma forma de produção e de controle dos estereótipos masculinos e femininos de uma determinada sociedade (FINCO, 2007).

O brincar na Educação Infantil promove a interação entre meninos/meninas, meninas/meninas, meninos/meninos e suas/seus professoras/as revelando relações que são generificadas e que ainda demonstram situações que instituem a disciplina e o controle sobre os corpos infantis. “As diferentes formas de ser menino e menina são evidenciadas dentro de um processo de socialização, no processo de escolarização, onde as crianças são atores sociais” (FINCO, 2010, p. 35).

Igual, já ouvi colegas falando: **Nossa, fulano está brincando com boneca, não pode.** Aí joga a culpa na família: **Porque depois a família vai vir na escola e vai quebrar o pau,** mas é engraçado, não era! A gente colocava muito para as professoras, a questão de o menino brincar com a boneca. O pai não cuida do filho? Porque você vai falar com o menino ali, eles falam assim: **Ai, está com uma tendência.** É moda? Então, não tem que falar! O menino pode brincar sim. E o menino pode representar o pai, né? Agora, atualmente, eu tenho uma criança, não só uma, eles gostam muito de brincar de fogão, de comidinha, eu acho isso fantástico! Eles pegam a panelinha e vão brincar e aí as pessoas ficam olhando e tudo. E uma colega minha questionou esse menino: **nossa... Você cozinhando?.** Aí ele virou e falou assim: **É, eu faço igual meu pai, meu pai é chef de cozinha. Meu pai é que cozinha na minha casa,** aí eu: **Ai que delícia!** E é isso, olha que bacana! Igual eu falei aqui, a menina pode brincar com o carrinho, pode

brincar com bola, pode subir na árvore, como o menino pode brincar com panelinha, pode brincar de comidinha, pode pintar a unha, são experiências que estamos vivendo e que isso nos foi roubado. Igual eu falo, são experiências. (JUDITH, 2020, grifo nosso).

É muito comum na EI encontrarmos meninos brincando com uma boneca, pois o brincar é realizado de maneira natural pelas crianças. Os brinquedos e os artefatos são direcionados independentes do gênero. No entanto, ainda temos professoras/es que supõem que a orientação sexual da criança estaria comprometida e há certo medo do que a família podia falar, já que brincar de carrinho era uma ação essencialmente masculino, mas as crianças brincam de fazer comida, juntas. Algumas crianças repreendem umas às outras sobre as transgressões de gênero relacionadas às brincadeiras. Nesse sentido, a professora fez rodas de conversa para promover brincadeiras com a participação de todos/as. Nesses momentos, tanto as transgressões quanto as reproduções de modelos normativos se fazem presentes, em que nestes momentos, tanto as transgressões quanto as reproduções de modelos normativos se fazem presentes, em que por exemplo, as meninas se incomodavam quando percebiam que meninos estavam brincando com brinquedos de meninas:

Um menino foi pegar as bonecas, foi pegar as panelinhas e uma criança virou e falou que ele não podia. Isso pra mim foi muito forte. **Você não pode brincar. Minha mãe falou que menino não brinca de boneca, que menino não brinca de fogãozinho, isso é brincadeira de menina.** Então eu tive que fazer uma roda de conversa e explicar, que tudo é brincadeira de criança. Mais uma vez a família. E eu senti uma frustração na menina, de eu ter falado com ela que não existia isso. Então o menino pode brincar, aí dei mais uma vez o exemplo: **O papai não carrega a criança, o bebê? Não dá banho, não limpa? Não vai pro fogão fazer comida, arrumar cozinha? Então porque o menino não pode fazer isso,** aí tive o apoio de outras crianças: **Meu pai varre casa.** Pra desconstruir dessa criança que homens e mulheres têm lugar marcado. (LÉLIA, 2020, grifo nosso).

O brincar é palco tanto de reprodução, quanto de transgressão e reconstrução dos estereótipos de gênero. No depoimento da entrevistada, Olga, o brincar foi destacado observando-se uma intencionalidade no recurso às brincadeiras de faz de conta de forma a desconstruir estereótipos de masculinidade e feminilidade:

Eu acho que se eles até tivessem oportunidade de brincar mais com essas situações, talvez a gente não criasse gerações tão preconceituosas. Igual, por exemplo, quando você brinca de faz-de-conta, em que se pode engrossar a voz, você pode pôr um bigode na menina e a menina morrer de rir, você pode colocar um chapéu de bruxa num menino e o menino fingir que ele é uma bruxa, um bruxo, o que ele quiser. Mas a gente tem também... A gente fica com medo. Até onde a gente pode ir? Essa família

vai aceitar que a gente permita isso dentro da escola? Deixar ter essa liberdade de escolhas. Como é essa conversa com a família? Como a gente pode estar trazendo isso para dentro da escola? Não é fácil, não. Pelo menos, eu vejo. Lá em casa, eu lembro que a gente pegava meu irmão, quando ele era pequeno, sem o meu pai, sem minha mãe ver, e fazia o menino virar a Xuxa, porque ele tinha o cabelinho igual o da Xuxa. A gente maquiava o menino e ele virava uma mulherzinha; a gente o punha para dançar. Olha para você ver. E ele é homem. Nem por isso ele virou... Mas a gente chorava de rir, e ele morria de rir, porque ele via que a gente estava feliz (Olga)!

É tentar, ao máximo, mostrar que na hora do brincar, aquele brincar livremente, que não tem uma intencionalidade, sim, educativa, que é... Que é a socialização, que é um brincar que você vai observar as de cada criança, não é? Mas, ao mesmo tempo, você não vai ficar interferindo; você vai deixar e vai observar. Tem professor que faz isso; tem professor que vai lá e interfere. E fala assim: **Olha, menina brinca disso e menino brinca disso**. A gente sabe que tem isso também, não é? É claro que não são todos, mas a gente sabe que tem professor que interfere (Olga).

Então, tem professores que são mais rigorosos, assim, com essas questões, em relação às brincadeiras de meninos e de meninas, fazem essa distinção. Outros, não. Agora, tem também a situação da criança, não é, Cláudia? Porque eu falo que, de tanto falar na cabeça da criança, se chega um menininho para poder brincar com elas, elas mesmas às vezes viram e falam assim: **Aqui, é só menina**. Ou então, se uma menina chega para brincar com o menino, eles viram e falam: **Aqui, é só menino**. Então, assim, eu acho legais algumas situações que vêm para desconstruir esse... Igual o caso da menininha, que eu te falei, do futebol, que no começo, ela... E ela é uma menina tímida, eu acho superinteressante. Ela não parece que vai chegar aonde ela conseguiu chegar, lá na escola. Eu não imaginava que ela ia conseguir fazer isso. Aí, da janela lá da sala, eu fico olhando ela na hora do recreio, jogando bola. Então, falo assim: **Gente, ela é uma menina quietinha, ela é na dela, assim**. Ela brinca com as meninas, mas ela volta para o futebol. Então, essa hora da brincadeira, para ela, ela gosta tanto de futebol e ela joga tão bem, que os meninos aceitam ela no jogo. Olha para você ver! A escola recebe isso diretamente, todos esses impactos, todas essas demandas da sociedade. E o gênero é uma questão que hoje em dia deve ser discutida porque a própria sociedade está pedindo sobre isso. Então no meu dia a dia eu tento ter esse olhar mais crítico para as coisas sabe? Desconstruir isso. Que não existe cor específica para menino e para menina. Não existe brincadeira específica para menino e para menina. São brincadeiras que você pode experimentar. Eu tenho de utilizar muito no momento da fantasia. Deixar as crianças vestirem as roupas que quiserem. Deixar escolherem aquilo que elas querem. Ter um poder de escolha. Sem ter um olhar crítico se é de menino ou de menina, isso não importa! Eu acho que a gente tem que deixar a criança ser criança! Independente do que ela vai escolher ou não. E eu noto certa dificuldade também do comportamento. A menina tem que estar sentadinha, bonitinha igual boneca. E não é isso! A criança não tem esse controle total do corpo né? Não tem como a agente exigir isso na Educação Infantil. Então às vezes eu vejo até nas minhas colegas também essa coisa de controlar o corpo e isso está muito relacionado a questão do gênero também, porque os meninos não são controlados da mesma forma. Então esse olhar que eu tento ter hoje, crítico, eu posso dizer que hoje na minha prática eu sou muito melhor do que quando comecei. Eu ainda tenho pouco tempo de rede. Eu ainda quero melhorar muito a minha prática! E isso é só no dia a dia, nas trocas com meus colegas né? Com esse tipo de relação que a gente está tendo, poder falar, discutir, pensar sobre. Então eu acho que a educação é isso, a

educação transforma por isso. Porque a gente pode avaliar, reavaliar e melhorar aquilo que a gente está fazendo sabe? É nesse sentido. (OLGA, 2020, grifo nosso).

O recurso à literatura na Educação Infantil é recorrentemente utilizado pelas professoras entrevistadas como estratégia de ampliação de visão de mundo. Zilberman (2006) afirma que: (...) reproduzir, nas obras transmitidas às crianças, as particularidades da criação artística, que visa à interpretação da existência que conduza o ser humano a uma compreensão mais ampla e eficaz de seu universo, qualquer que seja sua idade ou sua situação intelectual, emotiva e social. Assim, é somente quando a meta se torna o exercício com a palavra, que o texto para a infância atinge seu sentido autêntico, qual seja, como escreve Kurt Werner Peukert, “a expansão da dimensão de entendimento da criança” e, por extensão de todo e qualquer indivíduo (Zilberman, 2003, p. 69). Cosson (2006, p. 23) afirma que, muitas vezes, “a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. É fantástica como uma metodologia, uma técnica para ser utilizada com as crianças. E as professoras se identificam muito com a literatura e com a contação de história. Ao escolher histórias infantis que tratam das questões de gênero, a professora está trabalhando a diversidade presente nessas histórias, a partir do recurso à imaginação pensando e refletindo sobre essa história. É uma atividade muito significativa para as crianças:

Dentro dos projetos a gente tem a liberdade de colocar as questões de gênero para ser desenvolvida. Esse ano a gente está trabalhando muito a literatura. Então a literatura nos possibilita muito ampliar as relações de gênero. Porque apesar de na minha escola não ter alguns livros voltados só para isso, eu construí minha própria biblioteca pessoal. Porque eu precisei fazer isso para meu trabalho ano passado. Então comprei vários livros que tratam a questão de gênero de uma forma bem lúdica. De acordo com a idade dos meus alunos, que têm 4, 5 anos. Então dentro daquele projeto que está sendo desenvolvido na escola eu vou encaixando por conta própria as questões de gênero e vou trabalhando com eles. (CIDA, 2020).

Observa-se a ausência de uma atenção a relações de gênero na construção de uma política pública para a formação de leitores. Ainda que tivessem à disposição uma série de títulos selecionados pelo Programa Nacional de Biblioteca Escolar, muitas escolas restringem os títulos. Nesse caso, o professor tem que ele mesmo adquirir os títulos, diante da política da escola.

E não sei se você conhece um livro que chama **Leila**<sup>12</sup>, **a Baleia**. Ela é uma **baleinha** que é violentada por um polvo. A história é ótima. A história é muito boa. E eu levei e contei para as crianças a história. E pelas personagens serem animais aí ficou mais fácil pela idade das crianças, eles falarem. É muito interessante o que as crianças contam né? E as opiniões que as crianças têm e tal. Então é uma maneira que a gente tem de permitir que essa criança se expresse. Nos seus sentimentos, nos seus pensamentos. Através da fala da Baleia. Que eles falam: “E se você fosse a Baleia, o que você ia fazer? E se você fosse o tubarão?”. E se você fosse o polvo. É porque chama Barão. O personagem chama Barão. Ele tem muitas mãos né. E aí Claudia eu percebi isso, na hora que você falou. Eu me lembrei desse caso. E eu vejo que nas histórias que a gente conta, você perguntou como que é o cotidiano né? Nessa escola. Para a gente selecionar também material que a gente vai ler para as crianças. As histórias que a gente conta para as crianças. As maneiras de contar. O que você faz com isso também. As poesias que a gente recita e lê. Com que objetivo estou fazendo isso né? Que tipo de poesia você lê para os alunos? Que tipo de conversa você tem com as crianças. Como é que você está ensinando? O que é a palavra certa? Será que você está ensinando que a palavra é esse poder maravilhoso de... É o que dá, confere às coisas e aos sentimentos essa potência e essa alma que pode ajudar a dismantelar alguma coisa? De construir e de reconstruir. Então eu penso que a coisa vai muito por aí. Você perguntou: “Você percebe isso com os meninos?”, muito! Mas é muito mesmo! Essa divisão e a maneira como eles tratam as meninas. E teve um caso que eles contaram, assim. A menina chorou, ela chorava muito ano passado. Ela entrou para a mesma turma esse ano, mas aí parou por causa da pandemia. E aí eu lembro que na primeira semana a menininha chorou e eles começaram a cantar pra ela: “Eita mulher chorona!”. Cantaram a música inteira e eu fiquei pensando: “Onde vocês arrumaram essa música?”. Olha que curiosidade. Aí um falou: “A gente dançou essa música”. Aí eu falei: “Quem ensinou?”, aí eles falaram assim: “Nossa professora!”. Aí eu fui atrás da professora. Aí eu perguntei pra ela: “Escuta, que música que você dançou ano passado na festa junina?”. Foi em 2018. Aí ela falou assim: “Cantou a música”. Aí eu perguntei pra ela: “Mas por que você cantou essa música? Por que você escolheu?”. Eu falei: “Porque ela é ótima, olha o ritmo que ela tem e tal”. Eu falei: “Você prestou atenção na letra”. “É ótimo, eu adoro e tal!”, mas ela não tinha se antenado pra isso. Aí eu falei: “Está vendo? Mas é isso que você cantou. Eles cantam ainda pras coleguinhas que choram!”. Aí eu devolvi pra ele: “E quando você chora? Você quer que a gente mude a música: eita homem chorão? Você gostaria que fizesse isso? Pois é, então não faça com a menina aquilo que você não gostaria que fizesse com você”. Então é isso Cláudia, eu penso que é um cotidiano. Não é inventar nada. Eu não penso que a gente tenha que inventar nada. A roda já foi inventada, o fogo já foi descoberto. Eu acho que já tem regra, já tem compasso, já tem instrumentos. A gente já tem coisas demais. A gente não precisa inventar. A gente tem a vida da gente, o cotidiano da gente. Perceber o que está acontecendo e tentar questionar isso: “É isso? Será que é isso?”. Se colocar. A empatia é importante: “E se fosse comigo?”. (MARIA, 2020, grifo nosso).

### A literatura fez-se presente, também na produção literária pelas crianças:

Eu fui trabalhando muito poesia, muita arte, muita brincadeira. E foi isso que eu trabalhei, porque eu acho que é isso que a gente tem que fazer na escola. E o livro que fez muito sucesso também é o menino mito. É um livro maravilhoso! Eu sou apaixonada com esse livro. Eu adoro esse livro. Nós

<sup>12</sup> FREITAS, Tino; BELTRAME, Thais (Ilust.). **Leila**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora Acabatte, 2019. 52p. Disponível em: <http://www.abacatteeditorial.com.br/leitor-fluente/leila>. Acesso em: 10 maio 2020.

fizemos! Eu contei a história e pedi para cada criança falar porque a gente chora, quais os motivos que levam o ser humano a chorar. Vamos listar isso! Aí eu faço listagem perto deles, eles desenharam. E tem lá o boneco. E eu pedi para registrarem, eles registraram, a gente registrou, levou o livrinho. Sobre porque um ser humano chora. Quais os motivos que levam um ser humano a chorar. Aí fizemos isso. Numa outra rodinha eu falei: E agora? A gente quer fazer o seguinte. Vai ver o que cada um falou e cada um vai dar um conselho para o outro que falou isso. O que você falaria pra ele, se ele estivesse por isso. Aí eles foram dando conselhos, eles falaram e tal. Aí pedi para eles desenharem aquilo que dá medo. Aí eles desenharam bicho papão, cobra. Eu fiz um boneco grande de pano. Eles pintaram. Cada um levou o seu pra casa e eu falei: Não precisa ter medo. Porque você criou, a gente que cria o próprio medo. Mas foi Você que fez isso. Então é isso que eu acho. Você me perguntou como eu trabalho, eu trabalho isso. Eu acho que a gente tem que trabalhar é assim (MARIA).

Além da literatura infantil, outra linguagem utilizada pelos professores foi o cinema, com exibição de vídeos que desconstruem os papéis genericados. Observa-se uma procura ativa pelos professores por produções da cultura infantil de massa contemporânea que ancoram uma releitura das relações entre os gêneros e os papéis sociais atribuídos:

Eu tive, eu trabalhei, a minha temática foi a relação de gênero nas questões da figura feminina nesses contos de fada, principalmente nos filmes da Disney. Como que vem sendo trabalhado essa questão até os dias atuais. Apresentei para os alunos alguns filmes, perguntei coisas pra eles e a gente refletiu bastante sobre essa decisão, e os meninos e as meninas tiveram a oportunidade de falar as vivências delas, o que elas gostariam de fazer, tinham algumas que não queria ser princesa, é tipo **Pra que?** não via nada de legal nisso, tinham outras que achavam que era o máximo, que princesa era uma coisa bacana porque é só ficar sentado em casa e receber tudo na mão, e os meninos **Professora só fala desses contos de fadas, não fala de outra coisa** então eles já estavam nervoso já. E aí elas questionavam de **por que tem que ter príncipe toda vez? Nós podemos ficar sozinhas de vez em quando** eles mesmo falaram isso, então foi bem bacana, eu levei livros não muito, vamos falar assim, que não fosse polêmicos mesmo que o Paulo sugeriu e eu devia ter levado, mas como a imaturidade é muito grande eu levei outros que trabalhavam a temática de uma forma diferente. Eu levei A princesa e o Dragão e As Princesas também soltam pum. (MARILDE, 2020, grifo nosso).

E o livro que analisei foi o filme da Valente da Disney e o filme da Mulan. Então assim teve uma discussão gigante de saber o que elas faziam, a valente no final do filme ela não se casa com o príncipe e as meninas acharam bacana, que tinha que ser isso mesmo. Os meninos já tinham uma posição assim, eu estou falando de meninos e meninas, não apareceu nada que fosse diferente, nenhum menino querendo ser princesa, não teve nenhum caso assim, mas o legal é saber que todos eles poderiam fazer ambas as coisas. A discussão deles com as crianças é porque elas podiam fazer ambas as coisas, tanto uma coisa quanto a outra, e a relação entre eles ficou diferente demais, até hoje a gente tem uma relação assim muito bacana, o convívio deles ficou muito legal, eles se entenderam melhor, começaram a se entender mais, aí como eles mesmo falaram, **acabou a guerra do sexo**. (MARILDE, 2020, grifo nosso).



Outra questão recorrente na fala dos professores que expressa os conflitos e tensões na apreensão das relações de gênero foi a da cor, em que a atribuição da cor rosa às meninas, naturalizada nos produtos dirigidos às crianças e reproduzido pelas famílias constitui momento de confronto entre padrões distintos:

Eu tenho feito lá na escola o seguinte: na hora de comprar, eu peço: **Pelo amor de Deus, não traz cor de rosa.** (OLGA, 2020, grifo nosso).

Tenta tirar, vamos tentar tirar esse mundo cor de rosa demais, porque, na vida, se o menino for usar uma panela, a panela não é cor de rosa. E o homem cozinha, ele é cozinheiro, hoje, ele pode fazer comidinha. Ele pode trabalhar no salão, ser cabeleireiro, não é? Então, eu tento comprar brinquedos que não sejam... Compro cinza, sabe? Pode até ter um detalhe lá, colorido, mas eu estou tentando fazer isso, sabe? Eu acho que era uma reivindicação que a gente tinha que fazer na sociedade. Falar: **Olha, vamos fazer as coisas mais para criança, sem distinção de gênero, não é?** Porque, muitas vezes, o brinquedo vem... Você vê a dificuldade que a gente tem de comprar boneco. A gente acha muita boneca. Lá, na escola, eu ganhei uns bonecos, de outra escola, que têm o pênis. E as meninas acham lindo. (OLGA, 2020, grifo nosso).

Eu adoro chegar e falar: **Que cor você quer?**. Eu dou muita pintura, adoro dar pintura. Então: **Que cor você quer pintar isso? Quais cores você vai usar?** e eu tenho aqueles meninos que focam no vermelho, rosa, amarelo, sabe? Eles hora nenhuma falam: **Quero azul, quero verde. Que cor você quer seu brinquedo?**, a gente vai dar um brinquedo, um foguetinho, por exemplo, **Eu quero rosa, quero meu foguetinho rosa.** (JUDITE, 220, grifo nosso).

De forma geral, os professores relataram como as crianças reagiam com naturalidade a esta desconstrução dos papéis de gênero, ainda que, ao associarem as referências trabalhadas na escola e na família, apontassem diferenças e mesmo oposições. Ao mesmo tempo em que relatam a positividade da recepção infantil, narram situações de conflito, diante das possíveis orientações sexuais das crianças divergentes dos padrões normativos, bem como manifestações de sexualidade, inerentes ao momento vivido pelas crianças de construção de identidade, em que o corpo, próprio e das outras crianças, é signo de significação, tendo em vista que “as construções das subjetividades evidenciam-se nessa fase e estabelecem cruzamentos com a sexualidade, com o corpo, seus modos de aprendizagem e expressão” (SOUZA, 2017, p. 41). Há situações que sempre tensionam as interações entre as próprias crianças, com as professoras e acabam por acionar as famílias:

Olha, esse menino tem comportamento assim, assado. Mas a forma como a professora traz é com o olhar de: **Chama a família, tem que chamar a**

**família!** Uma situação de uma preocupação mais com a questão da sexualidade, em si, do que com a questão de a criança estar naquele lugar. (OLGA, 2020, grifo nosso).

Tem casos de pegar no pênis, tem caso de entrar pra debaixo da mesa e tocar. Em uma das creches que eu coordenei, eu vi simulação de sexo anal, então isso a gente tem que observar, mas ficar atento e não alarmar, não ficar doido e deixar o menino doido. Outra coisa que surge muito é a questão do toque, do abraço, menino abraça menina: **Nossa Senhora, está abraçando, está beijando, beijou!** Um simples abraço! Pai e mãe beijam na boca, se abraçam e as crianças estão vendo isso o tempo todo, tem o estímulo da televisão. Aí você um abraço e um beijo um pouco mais, vamos dizer mais apertado, você vai alarmar a criança, já vai ficar doido? Então isso é um fato que também acontece e não é bem trabalhado na escola, sabe? Os professores já ficam assustados, não sabem lidar com isso. É feio, é pecado, é errado, não pode. **Meu Deus do céu, menino está beijando menino!** O que tem? (JUDITE, 2020, grifo nosso).

Outro tensionamento relatado pelas entrevistadas era quando as crianças rompiam com os estereótipos de gênero, manifestando-se posições distintas em sala de aula, em grande medida, reproduzindo modelos familiares.

Eu estava até explicando que aconteceu de um grupo de meninas estarem brincando e um menino querer participar da brincadeira e as meninas não aceitarem. Eu fiz a intervenção, eu expliquei que ele queria brincar também e que seria importante elas aceitarem que ele brincasse com elas, que ele gostava do grupo delas também. Elas aceitaram e foi uma brincadeira super divertida, pareceu que todo mundo gostou. Eu percebo que quanto maiores os meninos mais isso fica evidente, sabe Claudia, quando eles são menores até uns três anos a criança não dá tanto, não quer separar tanto brincadeiras, mas daí pra frente eu percebo que fica muito mais evidente porque o que acontece até os três anos não fica tão evidente. Acontece, de fato acontecem as separações porque é o tempo todo reforço da sociedade, mas que fica evidente mesmo é ali depois de 4, 5 anos que isso está bem mais acentuado. (MARIA)

Como, por exemplo, o tipo de brinquedo que é de menino e menina. Fila de menino e menina, roupa de menino e menina. Palavra, gesto. Opinião, comportamento, música. Eu costumo dizer das crianças né? Esse ano passado eu fiz, eu te falei que eu fiz um trabalho lá sobre essa questão. Eu achava interessante que uma colega pediu para levarem animais para dentro da sala de aula. Surgiu a temática de bichos e levaram bichos para sala de aula. A minha turma era a turma da Arca de Noé e eu comecei com bichos, pra ver o que ia dar né? Se era Arca de Noé e o que eles tinham como imaginário da Arca de Noé da Bíblia que tinha bichos. E foram levando bichos e tal. E uma professora pegou e levou uma gatinha dela. E a gatinha dela... Não vou falar nome nenhum tá Cláudia? A gatinha dela tinha um nome que a gente conhece como substantivo do gênero feminino. Aí o menino pegou e falou: "Então é mulher". A gata, quando eu perguntei: "Mas por que é mulher?". "Porque terminava com A". Ele foi falando um monte de nome das meninas da sala e todos terminavam com A, então ele associou. Se vai terminar com A é porque é mulher. Aí eu falei com ele e falei assim: "Tem nomes que às vezes você acha que é de mulher e não é. Eu conheço, por exemplo, Edimar. Você acha que é homem ou mulher?". Aí ele falou assim: "É mulher". Eu falei: "Engraçado! Meu amigo é homem". Então é a gente começar a fazer isso, porque a palavra é uma coisa que primeiro é

nosso instrumento de palavra. É a maneira como o pensamento da gente funciona, né? É como o pensamento da gente se organiza. É como a gente se expressa por meio da palavra. Então eu acho que a gente tem que entrar nesse campo aí, eu comecei a entrar pela palavra. Então depois eu comecei a trabalhar a poesia e a coisa se lançou para outro lado. Com as brincadeiras. E depois eu estava te falando de roupa e tal. E nós tivemos o bailinho de carnaval e deu o maior auê na escola, o bailinho de carnaval que eu fiz, porque uma menina foi sem fantasia e eu falei: “Eu arranjo uma para você”. E eu tinha arranjado um pedaço de TNT e fiz uma capinha pra ela. E falei: “Pronto, você está ótima!”. Fiz um lacinho no cabelo, penteei o cabelinho dela e pus uma capa de TNT. E os meninos falaram assim: “Então ela é homem”, por que ela é homem? “Porque ela usa capa e capa é de herói”. (MARIA)

Aí eu resolvi passar um vídeo na época. Então eu peguei e apresentei um vídeo na sala, um curta espanhol que chama “Vestido Novo”. E eu passei o filme para as crianças e é muito legal, porque a professora do vídeo pede as crianças de cinco anos que levem para poder usar no bailinho de carnaval lá uma roupa de Dálmata. Só que o menino não escuta que é uma roupa de Dálmata. E o bailinho era à tarde. E aí o que ele fez? Ele levou e na hora que chegou à escola de manhã ele já foi vestindo o vestido da irmã. Então confusão na escola, foi um auê na escola. E ele foi levado para a diretoria e os diálogos são ótimos. E aí eu fiz uma discussão: “Está vendo, olha aí! Ele não usou um vestido na festa do carnaval, tem uma coleguinha que usou uma capa. É uma fantasia de carnaval, pode usar o que você quiser”. Eu fiz uma discussão sobre isso, você pode usar, é fantasia. Baile de carnaval. Aí eu falei com os meninos. Aí eles começaram a discutir, juntei duas turmas e fiz o debate com as crianças. Aí o menino pegou, eu falei: “Você pode ser o que você quiser. Ainda mais que é carnaval. Você não veio vestido de Batman ou de capitão América? Borboleta, fada e tal”. Aí eles começaram a falar: “Mas e se não for ao carnaval e tal?”. Eu falei: “Em minha opinião pode também”. Aí falei da escola que não usam saia essas coisas. Mas aí, Claudia, deu um problemão, porque as famílias começaram a reclamar, foram na escola. Quiseram chamar polícia porque homem pode usar saia e tudo. Falaram que eu estava envolvendo com sexualidade. Aí eu falei: “Mas o que tem a ver sexualidade com a roupa que a pessoa usa?”. Não tem nada a ver! E foi uma reunião, a família foi. Foi uma reunião que durou três horas e tal, até explicar. E eu falei que é um trabalho sério e comecei a questionar com os pais. E eles falaram coisas ótimas. Vou mandar o trabalho pra você dar uma lida. Eles falaram coisas preciosíssimas, foi uma reunião ótima! Mas foi o que eu coloquei, eu perguntei para o pai: “Você já percebeu que tem homem que usa até esmalte? Eu já vi homens que usam base, vão ao cabelereiro, arrumam o cabelo. Isso faz menos homens ou mulheres?”. Aí ele: “Não”, então: “Por que faria do seu filho se ele usasse? O que faria da coleguinha se ela usasse? E muitas outras coisas na escola”. Havia um menininho de outra sala. Um menino de dois anos de idade, a mãe nunca cortou o cabelo do menino, de dois para três anos, então o cabelo dele estava assim. Um palmo abaixo do olho. E os meninos de cinco anos ficavam impressionados. De quatro e cinco anos, quando eles brincavam no parquinho, ficavam: “Olha a mulherzinha!”. Eles falavam isso com ele: “Bixinha!”. Aí eu chamava a atenção: “Por que vocês estão falando isso com ele?”. Aí eu começava a discussão a partir dos eventos da escola. E falei com os pais: “Então você acha bonito é seu filho é chamar um coleguinha, uma criança de dois para três anos de bixinha, por que ele tem cabelo comprido?”. O que é isso? A escola não tem que atuar nisso? Aí eu perguntei para a mãe: “Você acha que eu devo me calar e omitir?”. Falei com a mãe: “A gente está querendo um mundo que as pessoas possam viver mais em paz, possam viver tranquila. De uma maneira respeitosa né?”. Porque paz também é uma coisa muito questionável. Até falei pra mãe: “A gente falar em paz é uma coisa muito perigosa, porque às vezes para uns

viverem em paz outros têm que viver em guerra”. Mas, enfim, eu falei que a gente tem que educar para isso, para o respeito ao outro. E aí me perguntou como a gente pode fazer um trabalho voltado para isso? Em minha opinião, primeiro você tem que estar atenta ao que acontece no seu entorno. Porque acontece o tempo todo, todo o tempo. É a menininha que você faz uma fantasia, é o menino que entra errado na porta do banheiro das meninas e os outros começam a criticar. É a maneira de organizar a fila, é a atividade que você dá. É um brinquedo que separam: as bonecas de um lado e os carrinhos do outro. Coisas simples que separam na sala de aula. Na hora de limpar a sala, geralmente, você vê que são as meninas que limpam a mesa. E aí eu falo: “É por revezamento, quem é ajudante que limpe!”. Por que tem que ser mulher para limpar a sala? Então limpa também. Vai servir o almoço: “Não vocês servem aí, o ajudante do dia pode ajudar a servir, independente de ser menino ou menina”. Se um coleguinha está com dificuldade, é pequenininho, quer que põe na boca menino e menina pode ajudar ele. Tivemos várias reuniões com outros pais também. Um dos pais, inclusive, tirou o menino da escola. “Ele falou que a educação que eu estava dando não era certa e tal”. Ele quis até denunciar, mas quando eu fui lá e eu argumentei mesmo: “Qual é o problema de o seu filho limpar a mesa? Foi você que criou seus filhos? Então você nunca limpou mesa? Quem vai limpar para você?”. Então eu acho que é isso, é desmantelando esse comportamento que a gente vai chegar a uma sociedade. Não digo mais saudável não, mas mais lúcida né? A pessoa, gente! É tão óbvio! (MARIA, 2020).

Guacira Lopes Louro (1997, p. 48), afirma que “aqueles homens que se afastam da forma de masculinidade hegemônica são considerados diferentes, são representados como o outro e, usualmente, experimentam práticas de discriminação ou subordinação”. Muitas das famílias, especialmente no contexto contemporâneo, apresentam resistências no tratamento do tema, mostrando-se vigilantes no que ocorre no cotidiano escolar, tanto na no que diz respeito às transgressões de gênero, quanto na escolha de brinquedos, artefatos e cores, avaliando que estes iriam contra a educação familiar, reproduzindo um preceito central do Movimento Escola Sem Partido:

Ele veio conversar comigo e perguntar se eu estava incentivando o filho dele a gostar da cor rosa. Ele é do exército, o pai dessa criança, e aí ele veio me fazer esse questionamento porque ele falou que o filho dele agora só gostava de rosa. Eu expliquei pra ele que não, que eu não estava incentivando o filho dele a gostar de cor alguma, pelo contrário eu estava incentivando a gostar de todas as cores, mas que eu respeitava se ele tivesse uma preferência. Quando ele me pedia massinha cor de rosa eu entregava, eu o deixava brincar com a massinha da cor que ele quisesse e ainda expliquei pra ele: **Inclusive, pai, rosa nem é minha cor preferida, então você pode ficar tranquilo que eu não estou incentivando o meu gosto nele.** Ainda fiz assim, ainda fui debochada, mas pra ele entender que eu estava deixando o filho dele ser criança. Isso está dentro do contexto de ser criança. (TARSILA, 2020, grifo nosso).

A professora não se intimidou perante a situação surgida com as famílias. Ela procurou dialogar com elas para que compreendessem a especificidade da

abordagem que foi realizada por ela, em sala de aula, levando os familiares das crianças a se questionarem quanto ao que eles entendiam por “atitudes generificadas”. Promovendo assim, “as relações de gênero das famílias, dos educadores e das crianças, suas crenças mais gerais, até os multiletramentos do brincar do cotidiano escolar que concretizam um fazer social pré-determinado” (SOUZA, 2017, p. 41):

Então, nós fizemos uma formação com o DUCHAMP, e foi muito bacana, porque o DUCHAMP vem trazer essa conversa com a gente, sobre essa questão da separação em filas de meninos e meninas, da questão dos banheiros, que estava tendo aquela polêmica em relação aos banheiros das EMEIS. Isso falando mais recentemente, não é? (...) Mas eu me lembro disso, que, nessas formações, eles colocavam muito a questão das escolhas dos livros; dessa questão que a gente traz uma cultura de formação de professor, da coisa do menino e da menina, de separar; do banheiro da escola; da, por exemplo... De muitas vezes, nessa questão de gênero, a menina às vezes tem algumas questões que são só das meninas e algumas questões que são só de meninos, sobretudo nas brincadeiras com bonecos, em sala. Eu tive essa situação, lá na EMEI, em que a professora foi fazer um projeto e as crianças estavam confeccionando bonecos de jornal. A mãe, minha filha, não... **Meu filho não brinca de boneca. Meu filho não brinca...** Então, assim, para a gente, jamais a família foi uma conversa, sabe? As crianças brincam de faz-de-conta. Hoje, participam muito das questões de casa; mas a mãe não aceitou, não adiantou, não teve conversa que mudasse essa mãe... Num universo de 462 famílias, uma contestar. Então, assim, a gente, graças a Deus, sabe que isso aí é a minoria da minoria. Mas a gente não devia nem ter essa uma, não é? Queria que todo mundo entendesse que o brincar é importante para a criança ressignificar os papéis sociais. (OLGA, 2020, grifo nosso).

Até nas Proposições Curriculares a gente deu uma olhada, para ver o que tinha lá; essa questão do masculino e do feminino; da hora da fila, da cor, das preferências pelos brinquedos, as panelinhas; aquela **coiserada** toda lá. Para tentar, assim, ter mais conhecimento, para saber lidar com a criança. Mas... E, muitas vezes, desconstrói, viu, Cláudia? Depois que tem... Que vive isso pela primeira vez, digamos assim... **Eu passei por essa situação. E aí? Como eu tenho que fazer?** Conversar com a família, conversar com a criança, orientar, tentar sutilmente mostrar outra coisa. É isso que tem que fazer? Tem que deixar? **Não, deixa ela, a deixa viver aquilo ali.** Às vezes, ali é o único lugar que ela vai ter para experimentar, porque na família, se ela fizer isso, ela vai ser... A família não vai deixar. (OLGA, 2020, grifo nosso).

Torna-se necessário, também, que a escola desenvolva projetos e formações específicas para interagir com as famílias. Pois, os comportamentos generificados se justificam pela falta de conhecimentos dessa temática, tanto por parte dos/das professores/as, quanto das famílias das crianças. Compreende-se que as vivências da infância são muito significativas na construção das identidades de gênero e as

crianças subjetivam as feminilidades e as masculinidades de forma diferenciada dos adultos.

Se entre os/as entrevistados/as é possível perceber um compromisso central com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que buscam romper com padrões normativos, as tensões contemporâneas no tratamento do tema são reproduzidas nas relações com as famílias, em que muitas replicam o discurso do ensino de ideologia de gênero. Nas entrevistas, se destacou um episódio que marcou tal tensionamento na rede: o **evento do banheiro unissex**, que analiso no Capítulo a seguir.

## CAPÍTULO V – O EVENTO DO BANHEIRO UNISSEX

### 5.1 O olhar da família sobre os espaços escolares: banheiro de menino e banheiro de menina, unissex NÃO!

O evento do banheiro, de modo geral, foi citado pelas/os professoras/es como “*divisor de águas*” nas formações para as relações de gênero que a SMED vinha desenvolvendo na Educação Infantil. As questões políticas e religiosas – oriundas dos movimentos *Escola Sem Partido e Ideologia de Gênero*, exercidas pela Câmara Municipal de Belo Horizonte, contribuíram muito para que as famílias voltassem a atenção para as escolas, especialmente para a EI.

E o banheiro? Ah, o banheiro, Cláudia! Lembrei! Essa é uma questão que tenho muito problema na minha escola! Porque eles vêm me chamar na sala de aula para dizer que as meninas estão entrando em banheiro de menino e “menino está entrando no de menina”, eu falei: “Olha, eles vão entrar no banheiro que ele/elas quiserem!”. “Gente, o que é que tem? Na sua casa tem dois banheiros?”, aí eu gosto! (JUDITH).

Ali veio à tona um segmento da sociedade e uma forma de pensar da sociedade, que até então nós sabíamos que existia, mas estava muito latente. A partir do episódio do banheiro, isso ganhou uma visibilidade muito grande, porque isso se tornou um grande fato político (GUACIRA).

As famílias queriam saber como era o banheiro nas EMEIS e as escolas tiveram que explicar como as crianças eram higienizadas... Lélia, professora da EI, relata que a questão é política: “Eu acho que a questão é muito mais política e a gente está com uma liderança, uma bancada religiosa muito forte, né. Isso tem pegado muito, essa questão política”:

Porque até então tinha, os pais que reclamavam, no entanto, acredito que teve muitas reclamações lá na SMED. Eu estou lembrando-se de um episódio que nós tivemos na instituição e nós conversamos com a família, entendeu? Explicamos: **Não, de 0 a 2 anos o banheiro é único mesmo, (as crianças) de 04 e 05 é no segundo pavimento**, mostrando, explicando pras famílias. Por isso que te falo que não é uma questão das famílias, o que pegou foi uma questão política, porque teve um vereador que se apoiou na fala desse pai, aí a bancada que já estava com um número, fazendo um barulho grande, aumentou. Então como estava tendo a transição de partidos, enfim, acabou pesando. Tanto é que, hoje em dia, a Secretaria está totalmente diferente, né, e você não vê mais discutindo. E, assim, prevalece um medo muito grande nas instituições, da fala, você fala alguma coisa: **Não, não tem nada a ver**. Assim, igual na escola que estou atuando atualmente eu não escuto falando nada de gênero, nada mesmo! (LÉLIA, 2020, grifo nosso).

E elas não têm essa visão. Então eu me lembro dessa discussão, porque era muito recorrente a discussão do banheiro, e as professoras diziam: olha, meninos e meninas usam o banheiro sem nenhum tipo de intenção genital, sexual, entende. (GUACIRA, 2020).

O fato de as crianças usarem um banheiro unissex trouxe muita polêmica para as instituições de EI. As professoras ficaram muito apreensivas quanto aos novos olhares da família para esse espaço, o qual não representa nenhum risco para as crianças, visto que as crianças de 0 a 2 utilizam um banheiro unissex, mas estão sempre acompanhadas de auxiliares de apoio ao educando (AAEs) e/ou das/os professoras/es. Já as crianças de 3 a 5 anos, em praticamente, todas as instituições possuem banheiros de meninas e de meninos e as professoras e outras funcionárias da instituição dão esse apoio para as crianças que ainda não utilizam esse espaço com a devida autonomia. Nós, professoras/es da EI, sabemos que as crianças não possuem a mesma percepção dos adultos em relação aos banheiros. Porém, na visão de Teixeira e Raposo (2006):

Os banheiros públicos em geral, assim como os escolares, são tradicionalmente separados por sexo, diferentemente dos banheiros domésticos. Banheiros públicos unissex são raros e supõe-se que as razões para a separação sejam: (a) em geral, privacidade — pessoas do mesmo sexo podem se ver nuas, mas pessoas de sexos opostos (numa perspectiva heterossexual) não sem despertar impulsos (atração ou repulsa) sexuais indesejáveis; (b) em particular, conforto e higiene feminina e masculina. Quanto à privacidade, é interessante notar que os homens urinam em mictórios abertos, portanto o ato do homem urinar é público. Quanto à questão da higiene dos banheiros, na nossa cultura, com algumas variações conforme o grupo sócio-econômico-cultural, os banheiros públicos são frequentemente sujos, e os banheiros masculinos são mais sujos e fétidos do que os femininos. É interessante notar que as crianças de qualquer sexo devem ser assistidas pela mãe ou cuidadoras mulheres no banheiro feminino ou nos novos banheiros infantis unissex, que excluem os pais/homens (TEIXEIRA; RAPOSO, 2007, p.1).

Para as autoras, os banheiros “materializam e expressam concepções e práticas de cuidado do corpo e do meio ambiente – já que são locais de depósito de excreções – marcadas por significados de sexo e gênero” (TEIXEIRA; RAPOSO, 2006, p. 1). Para elas, os banheiros escolares, por serem banheiros públicos, são caracterizados por sexo, diferentemente dos banheiros domésticos – que habitualmente não são separados por sexo – sendo que os principais motivos para essa separação são a privacidade e o conforto (SANTOS, 2016, p. 213)<sup>13</sup>.

<sup>13</sup>Disponível em:

[http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2015/06/24/interna\\_politica,661238/polemica-no-banco-da-escola.shtml#65](http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2015/06/24/interna_politica,661238/polemica-no-banco-da-escola.shtml#65).



No entanto os/as gestores/as escolares e a SMED tiveram que se adaptar às reivindicações das famílias que não queriam banheiros unissex para suas crianças:

**O Diretor propôs a retirada das plaquinhas, acho que foi isso a retirada das plaquinhas do banheiro e tal.** Uma nova visão dentro da escola. E eu tive oportunidade de conhecer o pai que mobilizou isso tudo na Câmara Municipal. Foi uma cena! Nós saímos de lá quase 23 horas. E o pessoal do Gilson Reis, eles que nos escoltaram depois, porque foi uma cena terrível. Foi muito difícil. O pessoal da escola sem partido, o MBL estava lá. E tinha um rapaz que parecia em surto. O tanto que ele gritava e tal. As mães, as defensoras das **boas famílias** também estavam lá. Como se só as famílias delas fossem boas e tudo. Nós estivemos lá, nós fomos junto com o pessoal do Sindicato. E eu tive a oportunidade de conhecer. Uma pessoa muito articulada, um discurso muito concatenado com as ideias que hoje emergiram né? Então eu tive a oportunidade de ver. Então eu vi o caso quando começou, por uma colega que trabalha na escola. Ela veio me contar. Eu achei ótima a iniciativa do diretor, achei muito lúcido, muito atual. Gostei. Até parabeneizei, mandei dar um abraço. Falei assim: **Que bom que têm pessoas que estão pensando um pouco diferente.** Então eu me lembro disso e eu lembro que foi um auê mesmo. O núcleo lá da SMED. Eu acho que fizeram o que conseguiram, fizeram de acordo. (MARIA, 2020, grifo nosso).

“A pedagogia de gênero presente na instituição de Educação Infantil também ensina por meio das práticas pedagógicas e dos ritos constitutivos da cotidianidade de adultos e crianças; professores, professoras, meninos e meninas” (SANTOS, 2016, p. 220). O controle e a separação dos corpos infantis demonstram como os espaços escolares são generificados, utilizando-se do binarismo e da heteronormatividade como justificativas para normalizar a reprodução da desigualdade social presente nas masculinidades e feminilidades:

**Que absurdo ter esse banheiro unissex na escola. Isso aí a gente não quer.** Eu fui e chamei-as para uma conversa. Falei assim: "Mas espera aí, como é isso? Vamos conversar, me contem com o que vocês estão preocupadas." "Porque tem um banheiro que é menino e menina." Eu virei para elas, fui lá, mostrei o banheiro, falei: "Olha, este é o banheiro. Entrando aqui dentro, tem uma divisão. Esse lado de cá, esse lado de cá." Elas falaram: "Não, mas tem aquele mini banheiro." Fui lá. Realmente, os banheiros da biblioteca, nas EMEI PPP, só têm a figurinha do menino e da menina na entrada, não tinha uma divisão, e isso estava causando um tumulto muito grande. Eu falei: "Olha, se vocês querem dar sugestão, então vou acolher a sugestão de vocês. Eu vou mandar confeccionar a carinha, então, das figurinhas aqui, de menino e de menina. E aí, resolvi o problema. A questão era botar uma placa na porta do banheiro. A porta do banheiro, a porta principal é realmente menino e menina. Mas lá dentro não tinha identificação, qualquer criança poderia usar. Aí, a questão de gênero virou questão de higiene, porque o menino às vezes pinga, respinga na privada. Nunca mais eu tive problema, porque a carinha do menino e da menina na

---

porta. O banheiro é único; entra menino e menina no banheiro, sabe? A divisão está aqui. É menino e menina, o banheiro unissex, mas lá dentro, vai estar acompanhado de alguém." Aí, não satisfeitas, eu coloquei as carinhas na porta e resolvi o problema. (OLGA, 2020, grifo nosso).

“O espaço físico das instituições compõe um importante aparato de disseminação de mensagens de gênero, apresentando conceitos normativos que separam e oferecem experiências diferenciadas e vivências excludentes para meninos e meninas” (SILVA, 2015, p. 44):

O tema da sexualidade sempre foi um tema muito solicitado pelas professoras, todos os anos quando a gente fazia sondagem de temas que as professoras queriam para estudos, para aprofundamento, vinha a sexualidade infantil. E aí, na ocasião em que nós da gerência decidimos encarar esse desafio, foi também no período em que a gente estava dialogando sobre a revisão das proposições curriculares, e que a gente entendeu que era necessário abordar alguma coisa sobre isso no documento. Por quê? Porque a promoção da diversidade é um dos eixos estruturantes da política municipal. Então a gente também entende que a diversidade não é só... A gente tinha a discussão da criança com deficiência, uma discussão das questões étnico raciais, e uma discussão das questões relacionadas a gênero. E aí na ocasião a gente quis separar muito. A gente não iria discutir sexualidade infantil. Primeiro porque no nosso entendimento a sexualidade infantil é uma coisa que faz parte da infância, então pra nós essa discussão ela teria que ser abordada via curso de Pedagogia, via formação inicial dos professores, e que caberia a secretaria fazer uma discussão que, geralmente a gente não encontrava em outros espaços, que era a discussão das relações de gênero. Então foi uma formação que ela aconteceu oficialmente durante dois anos. Depois ela não aconteceu mais, talvez você se lembre do grande alvoroço que aconteceu na Rede Municipal na época da discussão dos banheiros.

Enfim, o que aconteceu é que nessa determinada UMEI, a coordenação muito entusiasmada, num primeiro momento entendeu que não tinha que fazer nenhum tipo de marcação. Como vários banheiros de várias instituições não tinham nenhum tipo de marcação. Às vezes tinha placa, às vezes não tinha placa. Às vezes, tinha placa, depois a placa saiu, sumiu, quebrou, rasgou, estragou, e ficou sem placa. Isso jamais foi uma questão significativa. Mas ao acontecer essa situação, uma determinada família quis tornar isso um fato político. Compreende? E realmente tornou. Porque chamou a imprensa mais de uma vez, levou à câmara municipal, aconteceram duas audiências públicas na câmara municipal com esta temática, com essa discussão. E aí isso ganhou um volume, uma dimensão que estava para além da educação infantil, por quê? Grupos de movimentos sociais começaram a tomar partido, quer seja de um lado, ou de outro, grupos religiosos, então isso saiu da dimensão da preocupação com a formação da criança, com o trabalho da educação infantil, e ganhou outro patamar, foi levado a outro patamar, a um patamar que era cultural, que era religioso, que era principalmente, a meu ver, político. E várias figuras nesse momento chegaram inclusive a criar assim, uma plataforma em cima disso.

Bom, a gente respondeu a vários canais de televisão, emissoras de rádio, imprensa escrita. E aí a nossa discussão era: a temática de gênero, ela faz parte do currículo da educação infantil, porque nós entendemos o desenvolvimento, a formação da criança integralmente, ela é um ser que

acaba de chegar ao mundo e a partir daí ela vai se apropriar e se relacionar com todos os aspectos culturais, sociais do seu grupo familiar, do seu grupo ali mais próximo, da sua comunidade. E ela vai aprender a partir dessas experiências. Então essas discussões fazem parte do currículo da educação infantil. Na nossa visão, a gente sempre dizia que, nós não estávamos ali para defender uma colocação ou outra, nós estávamos ali para oportunizar a criança a entender como na sociedade homens e mulheres vivem e se relacionam. Então a gente sempre citava, homens e mulheres são responsáveis pelo cuidado dos seus filhos. Então nós entendemos que, meninos e meninas podem brincar de trocar fralda, de fazer comidinha, de dar banho em bonecas, porque essa é uma representação de modos de ser dos adultos na sociedade. E aí nós dizíamos que as crianças se apropriam e elas buscam entender o mundo, por meio do brincar. É na brincadeira que a criança vai representar muitas das vezes as questões sociais, culturais, emocionais, com as quais ela se relaciona. Então que caberia a educação infantil oportunizar as crianças e dialogar com as crianças a partir das suas dúvidas, das suas questões, das suas representações, problematizando-as, sem dizer que sim, ou que não, mas problematizando. (GUACIRA, 2020).

“Desde tenra idade, as crianças são rodeadas de normas sociais que regulam, normatizam e hierarquizam os diferentes espaços que compõem as instituições de Educação Infantil” (SILVA, 2015, p. 39). A organização dos espaços escolares reforça os estereótipos de gênero, “sugerindo posições segregadas para meninos e meninas. Assim, o protagonismo das crianças em suas brincadeiras evidencia a manutenção desses estereótipos e, de outro, o desejo de brincarem juntas” (SILVA, 2018, p. 7). O relato seguinte evidencia que

essas famílias, essas crianças também já vêm com discurso já pronto. Mas ao mesmo tempo, como eu tive esse trabalho, a gente vê que o professor, hoje, está mais atento para poder perceber como a criança também ajuda o outro a desconstruir. Sabe? Não desconstruir propriamente, porque tem toda uma questão da família, que ela ainda está em processo de formação. Mas é muito legal, porque as crianças, hoje, estão tendo muita liberdade para falar. Falar e expressar, sabe? Está muito interessante isso. Aí, eu vejo, assim, professor... Claro que tem professor que ainda tem certas posturas muito rígidas ainda, no sentido de manter disciplina dentro de sala. Mas elas estão um pouco mais abertas, sabe? Para poder ouvir as crianças, deixar as crianças falarem, entendeu? É o que eu te falei: ainda o confronto com a família ainda é uma questão muito delicada. Não aceitam, não. Mas as crianças, em si, elas falam mesmo. Mas falam rasgado, fazem gestos; e no parquinho também. Desconsertam o adulto. (RAQUEL, 2020).

Assim sendo, “as crianças não reproduzem, simplesmente, essa estrutura, elas dão novos contornos e significados a esse movimento de construção de suas identidades” (SILVA, 2015, p. 95), exercendo assim, sua própria agência sobre as questões de gênero nos espaços escolares. Outra questão que incomoda as famílias é a presença de homens na Educação Infantil:

Teve uma auxiliar de limpeza, que ela esteve de licença. Aí, a, então, na substituição, veio um homem, um rapaz, um faxineiro. No dia seguinte, já

tinha mãe perguntando para a direção da escola quem era aquele homem. Então, assim, o pessoal ficou incomodado. Porque, se a gente não faz isso, a gente acaba se acomodando e achando: "É assim mesmo. Então, vamos deixar assim." A gente tem que encorajar, para que a gente possa enfrentar as situações que sempre vão acontecer na escola. Ainda mais agora, com essa experiência de pandemia, as crianças vão voltar diferentes mesmo; o comportamento, os nossos comportamentos, nossas ações. A criança usa todo o corpo, e ela expressa muito isso. Então, o professor tem que estar com esse olhar sobre esse comportamento dessas crianças, não é? E nós, em trabalho de coordenação, a gente tem que também fazer essa leitura, de como esse professor está ampliando essas possibilidades e descobertas na sala, com os brinquedos, com as falas, com as brincadeiras. Até com a forma também de impor o limite; como ele faz isso, a organização das crianças dentro de sala, isso tudo é fundamental. (RAQUEL, 2020).

Pesquisadores como Joaquim Ramos e Sandro Vinícius fizeram seus estudos sobre ser professor na EI, abordando a questão da figura masculina nesta modalidade de ensino. Há de uma forma geral, um estranhamento de homens que trabalham com a educação e o cuidado de crianças pequenas e a eles sempre são dadas, pela organização da própria escola, funções que não tenham que lidar diretamente com os corpos infantis: levar ao banheiro, dar banho, ou mesmo, ser o professor referência de alguma turma. A aceitação pelas professoras costuma demorar um tempo até que elas verifiquem a sua prática, bem de perto, para comprovarem a competência deles neste espaço, predominantemente, dominado por mulheres, o que Joaquim Ramos chama de "período probatório". "São criados mecanismos dentro da instituição para que o professor nunca precise dar banhos ou trocar fraldas, para que ele não tenha que cuidar do corpo da criança pequena" (RAMOS, 2011, p. 59 apud SILVA, 2015, p.70). Nesse sentido, os homens são vistos como abusadores em potencial:

Isso pra mim ficou muito marcado. E sempre, assim, na disputa de eleições, assim, a pessoa não sabia dialogar, queria vencer no grito. E acabou, a gente discutia muito isso, eu e as colegas, ele acabava perdendo, ele podia ter boas ideias, bons planos, mas ele acabou perdendo, por várias vezes, pela postura machista e de achar que era o patriarca da escola: **Eu sou o único homem**. Eu cheguei algumas vezes a ouvir essa: **Eu como o único homem aqui da instituição**. Entendeu? Então não acho que posso ficar. Posso voltar um pouco? Lembrei-me dessa fala, porque eu lembro que quando eu fui para o berçário, esse colega teve uma fala assim: **Eu não vou pro berçário porque eu não vou me arriscar, porque lá tem que dar banho em meninas e meninos, eu não vou me arriscar**, mas a mulher também, então, está se arriscando, tanto quanto ele. Então, assim, quer dizer, ele nunca... Aí teve umas colegas que concordaram: **Eu concordo, ele não tem que...**, mas aqui, então isso significa que dentro de casa ele não limpa a filha? (LÉLIA, 2020, grifo nosso).

Você via como era forte a relação de gênero na cabeça dele. Por ele ser homem ele achava, ao mesmo tempo, tinha a questão da proteção, mas ao

mesmo tempo ele tinha a questão de achar que ninguém ali daria conta, que era competente. Supremacia do homem, total! Então, assim, nos discursos, nos posicionamentos, nas propostas. Ele não pedia, ele não falava, ele não conversava: “eu mando”, de uma maneira sutil, né? O tom da voz... Entendeu? Achava que amedrontava pelo tom, a articulação, os movimentos do braço, o corpo o tempo todo falava, assim, querendo marcar o lugar. Então isso pra mim ficou muito forte, essa questão do gênero. (LÉLIA, 2020).

A professora Lélia relata como as relações de gênero atravessam não apenas as interações com as crianças e as famílias, mas também entre os professores, reproduzindo-se no espaço da instituição, relações de poder e dominação. No caso, segundo a entrevistada, a identidade de gênero do professor informava uma postura de superioridade, devendo ser obedecido na reprodução de um padrão fundado no patriarcado. O uso do tom de voz e a linguagem corporal potencializavam esta relação de poder, exercendo uma heteronormatividade intimidatória. Esta postura encontrou resistência por parte das professoras, que rejeitavam sua candidatura para direção da escola, em sucessivas eleições.

Portanto, as demarcações de gênero estão presentes nas instituições de Educação Infantil tanto nos espaços físicos como nas interações entre professores, professoras e crianças, sendo os tensionamentos constantes no cotidiano escolar. Diante de tais tensões, os momentos formativos foram essenciais para desconstrução dos estereótipos de gênero ao quais são diariamente praticados no interior das instituições de EI, quer seja por desconhecimento do assunto ou por não existir uma política de gênero que se efetive na prática pedagógica:

Diversas iniciativas de articulação entre os segmentos da política, pesquisa e pedagogia têm contribuído para a construção e consolidação de uma pedagogia da Infância, na busca em delimitar uma especificidade da ação educativa junto às crianças de 0 a 6 anos em instituições de educação infantil. Assim, tendo como marca a função social atribuída à Educação Infantil, na perspectiva de uma Pedagogia da Infância, deve-se ter como fundamental que a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas, se dá de modo vinculado aos processos gerais que as constituem: as linguagens, as interações, os jogos e as brincadeiras (BUSS-SIMÃO, 2002, p.132).

No discurso dos formadores, esta pedagogia da infância é afirmada como eixo dos encontros de formação continuada:

A questão do banheiro foi em 2015. Primeiro que, essa era uma demanda recorrente. Qual a demanda que era recorrente? A sexualidade. As pessoas não sabiam separar as coisas, e elas se preocupavam demais em aspectos que para nós são inerentes a primeira infância, que é: a criança que fica explorando a sua genitália, o que eu faço? Se o menino quer ver, quer tirar

a calcinha da menina, ou se o menino quer tirar a cueca do colega, o que eu faço? Então isso pra gente eram questões que não eram nosso foco, obviamente que a gente tratava e dizendo: isso é próprio da criança que está querendo se conhecer. O bebê, ele aprecia as suas mãozinhas, ele chupa o dedo do pé, ele leva a boca tudo que ele vê, por quê? Porque ele está querendo conhecer o mundo, explorar o mundo. A criança de 3, 2, às vezes até quatro anos, está conhecendo o próprio corpo, está se entendendo, está construindo a sua identidade, a sua individualidade, então começa a se reconhecer como menino, ou como menina, ou como branco, ou como negro, ou como filho único, ou como filho que tem vários irmãos. Isso tudo são elementos constituinte da identidade da criança. Então a gente abordava, mas a gente não trazia isso como foco principal. Pra nós a principal discussão era as relações de gênero, e o quanto que, nós da educação já trazíamos uma visão pré-formatada, pré-determinada, e buscávamos encucar isso nas crianças. Com o que? Com as brincadeiras, com o azul e rosa, com os brinquedos. Eu me lembro, quando a gente começava a fazer essas discussões as professoras se assustavam, e era sensacional, porque é aquela hora que dá o clique, né. E aí uma professora falou assim: **Eu separo os brinquedos em duas caixas, e eu antes nomeava: brinquedos de menino e brinquedos de menina. Eu não vou fazer isso mais.** Então era sensacional. Por que a gente não separa assim: brinquedos de construção, por exemplo? Brinquedos de casinha, brinquedos com corpo, corda peteca, bola. (GUACIRA, 2020, grifo nosso).

Observa-se como a discussão sobre relações de gênero e sexualidade é ampliada e expandida nos momentos de formação:

Esses dois projetos pilotos de 2014/15, eu achei uma experiência muito significativa. Foi aqui na SMED, lá no plenário do Conselho Municipal de Educação, eram duas turmas de manhã e de tarde, numa média de 25, eram coordenadoras. Nove regionais, eu lembro que a gente preparava a aula, o curso, sempre uma parte dinâmica, uma parte de reflexão e uma parte teórica. E lembro, que experiência dos desenhos me chamou muita atenção. O que é coisa de menina e de menino, que as professoras fizeram com as crianças. Eu até recebi um trecho, onde basicamente 99% dos desenhos eram, carrinho e bola e as bonecas, colherzinha, mamãe e filhinha e panelinha para as meninas. Essa discussão de desenhos foi muito significativa, e a gente achou que a discussão de gênero de sexo poderia causar um incômodo grande nas professoras. O que é interessante porque, as professoras eram só mulheres. E o que a gente sentiu, o incômodo maior, não foi na discussão de sexo de gênero e sexualidade infantil, foi discussão de família. Quando a gente entrou no item família, o que era os modelos de família, a gente custou para dialogar. A gente sentiu que as informações estavam muito de que as famílias ali, eram normais. Acho ótimo isso, do que é normal. Então fomos buscando as informações. Fomos tentando arqueologicamente quase, buscar e quebrar esse paradigma de família tradicional, família do normal, nuclear. Porque vem aquela ideia de que, ele é assim porque a família é desestruturada. A gente escuta isso sempre, ainda. A gente achava que isso ia pegar, mas o que pegou principalmente por silêncio, muito silêncio nas discussões, as pessoas não falavam e a gente custou para trazer à tona, a discussão de família. O que, hoje em dia, muito se escuta como o slogan da ideologia de gênero e da escola sem partido, é que a discussão de gênero vai destruir a família, a destruição do modelo de família. Então ali já se identificava esse alicerce, de que gênero e família tradicional são incompatíveis. E até hoje quando vemos discursos políticos, até mesmo de nosso prefeito, ele fala, que criança tem que aprender a ler e a escrever. Sempre que se fala em educação se pensa em criança. Desconsidera-se adolescentes, EJA,

adultos e idosos. E isso é proposital eu acredito, para usar como argumento de rejeição, para discussão de gênero. Mas, não só de crianças, mas de adolescentes e adultos, tem inúmeras situações, mas não são visíveis, só as crianças são visíveis. (DUCHAMP, 2020).

O evento do banheiro foi um divisor de águas, tanto na direção da explicitação de um tensionamento, com forte intervenção de grupos religiosos e políticos não ligados à escola, quanto na produção de um discurso e construção de articulações pelos docentes comprometidos com a questão. O evento marcou também a ampliação dos espaços de discussão, em que uma questão interna ao cotidiano e organização da escola foi debatida na Câmara Municipal, bem como reproduzida pelas mídias. A escola mostra-se, neste sentido, palco de tensões mais amplas, que acabam por ter efeito na condução das políticas municipais, o que discutiremos a seguir.

## 5.2 Contexto contemporâneo

*Fazer gênero significa criar diferenças entre e dentro de meninas e meninos e entre e dentro de mulheres e homens, diferenças que não são naturais, nem essenciais e nem biológicas. Uma vez que essas diferenças têm sido construídas, elas são usadas para reforçar a 'essencialidade' do gênero (BUSS-SIMÃO, 2002, p. 197).*

Os tensionamentos sobre as questões de gênero na PBH se agravaram com o evento do banheiro unissex na EI e com a mudança na gestão municipal e federal. Os/as entrevistados/as destacam o impacto da eleição federal, com a escolha de um candidato que representava o discurso que afirmava a existência de uma “ideologia de gênero” nas escolas:

Logo que começou esse governo, do governo Bolsonaro, muito forte essa questão do azul e do rosa. Tem um nome, você que está estudando vai saber me falar. Ideologia e gênero né? E me assusta quando fala isso, quando diz essa questão do rosa. É lógico que eu dou abertura pra eles, que eles podem usar o que eles quiserem, que eles podem colorir com a cor que quiser. Tem menino que fala, tem menino em sala de aula que fala: **É rosa né, menina vai colorir de rosa**, então isso é muito forte. E eu, impor? **Não, pode colorir de qualquer coisa**, porque as cores não determinam, mas eu falar **Não, você pode ser menino ou menina, você pode...** (JUDITE, 2020, grifo nosso).

Por mais aberta que eu seja Cláudia, eu não vou virar para um aluno meu e falar: **Você é o que você quiser. Não é menino não, você é o que você quiser!** E a minha colega, na hora que ela falou isso, numa discussão do

grupo da escola, eu falei: **Eu nunca vi isso acontecer em sala de aula, eu não falo isso em sala de aula.** Aí ela falou: **Eu já vi!**, eu falei: **Gente que loucura!** Até a própria pessoa se convence de que isso acontece. E... **Nossa, isso mexeu muito comigo**, porque menino é menino, menina é menina, eu tenho muita tranquilidade, assim: **Hoje quantos meninos têm e quantas meninas**, não vou falar... Pra não trabalhar isso talvez eu fale: **Quantos colegas? Quantos somos?** (JUDITH, 2020, grifo nosso).

Eu cheguei na época do kit-gay do Bolsonaro, nessa confusão do congresso, aquela discussão de que o livrinho era para instruir as crianças a fazerem, ter sexo com outras crianças, jovens do gênero. Eu cheguei nessa época, então estava todo mundo muito confuso. Porque estavam tendo denúncias. (MARILDE, 2020).

Foi junto do movimento da **Escola Sem Partido**, que começou essa questão da **Ideologia de Gênero** que é algo que a gente, como professora, sabe que não é uma realidade dentro da escola. Uma diretora de escola achar que isso é algo que é possível, sendo que a gente tem orientação curricular nesse sentido e que não é isso que a gente vai trabalhar na escola, a gente está mais preocupada em deixar a criança se expressar livremente. Na verdade, a política pegou esse gancho. Em vez de levar para as questões de gênero que a gente está mais preocupado em não delimitar territórios específicos para meninas e para meninos, eles levaram para a orientação sexual, mas é com o objetivo certo, não foi assim aleatório, intenção da política e da religião também. (MARILDE, 2020, grifo nosso).

A hegemonia do discurso de crítica ao trabalho com relações de gênero e sexualidade na escola no governo federal teve impacto direto também na gestão municipal, com um silenciamento sobre a temática, suspendendo as formações que aconteciam na SMED:

Estamos em uma situação muito desconfortável. Uma orientação que recebemos do gabinete é sempre driblar as situações. E ficamos pensando o que significa driblar. Ou seja, fugir dos obstáculos para fazer o gol. Então, nós estamos fugindo dos obstáculos. Mas acho que não temos gol para fazer. Estamos só tentando escapular. Costumo dizer, que estamos vivendo um paradoxo institucional. Que se de um lado temos todo esse retrocesso, do ponto de vista nacional, da câmara municipal, de alguns professores, de famílias, por outro lado, temos alguns pontos de resistência. Como o plano municipal de equidade de gênero, como o decreto humano social, a permanência do núcleo com outro nome. Quando começou essa confusão, não só a gente, mas as pessoas próximas aqui na SMED, todos davam como certo que a gente ia voltar para a escola e ia morrer o assunto. Mas não, o que houve foi uma estratégia, para se manter uma referência aqui dentro. Porque pelo fato disso sair do plano municipal, das resoluções e da vontade política não visibilize ou diminui as situações nas escolas. As escolas continuam com problemas. Mas tem coisas boas também. A gente vem recebendo, como por exemplo, duas meninas que estão se beijando na hora do recreio, o que vamos fazer, ou um travesti que não quer usar o nome social. Ou que banheiro que ela vai usar? Ou um menino de oito anos que se identifica como menina, que quer usar nome e roupa feminina. Ou então, um banheiro que era unissex e tinha que pegar a chave com fulano, e deu repercussão na comunidade. Então a demanda está posta, porque as escolas continuam vivas, não tem como fechar o olho. Mas quanto à política estamos estrategicamente muito limitados. Sei que às vezes se tem que



recuar para avançar. Então ficamos nesse jogo, até que ponto se recua, até que ponto quantos passos se consegue dar depois. Mas que é uma situação tensa e triste até, quando se pensa nos anos anteriores. (DUCHAMP, 2020).

Louro (1997, p. 55) citando Azevedo (1994) relata a necessidade de “considerar gênero tanto como uma categoria de análise quanto como uma das formas que as relações de opressão assumem numa sociedade capitalista, racista e colonialista”. Nesse sentido, enquanto a política exerce o seu controle sobre o currículo escolar na EI, paralelamente, os/as professores/as continuam uma busca incessante por respostas às questões de gênero que surgem nas instituições, ou seja, há uma resistência contra o silenciamento institucional:

No período de 2016, fizemos muita formação, tinha a reunião pedagógica de professores, que era à noite. Geralmente terça, quarta e trabalhávamos com a educação infantil, muito sobre o brincar, das brincadeiras. E fomos tentando se desfazer da boneca e do carrinho, e tentar as brincadeiras coletivas. Até no meu blog, listamos uma série de brincadeiras que não têm gênero, e permite que meninas e meninos brinquem da mesma forma, juntos e sem ter separação disso do daquilo. Eu lembro que esse era o nosso grande foco, a brincadeira. Lembro-me de um caso específico, em uma escola, lembro que nessas brincadeiras, começamos a listar por causa desse caso. Fomos fazer a formação com as professoras, e uma delas disse que tinha uma turminha, de três ou quatro anos, que era muito agitada e que ela não conseguia controlar tudo. Já tinha tentado tudo, e estava com uma sacola com agulhas de crochê e linha, e que resolveu pegar aqui, cortou, e os meninos começaram a fazer cama de gato e se apaixonaram. E todo mundo começou a fazer. Tinham cores variadas. Gerou uma paz na sala. E, daí, lembro que ela falou que chegou ao momento do soninho, do repouso, e eles dormiram com os crochês na mão. Então por que não, resgatar isso, e sair desse lugar comum, já tem em casa a boneca e o carrinho. Então porque que a escola vai dar mais do mesmo. A escola é a amplitude. É a possibilidade de amplitude consciência sobre o mundo. De personalidade pedagógica. Então foi nesse caso que nos chamou muito a atenção, e começamos a investir nas brincadeiras alternativas. (DUCHAMP, 2020).

O que acho legal é que temos as cobranças de escolas, de movimento social, da academia, da própria FAE. Uma cobrança da SMED, do que vai ser feito. Vai morrer o assunto mesmo, ou iremos desistir, não iremos criar alternativas. Então nesse período de 2017 até início de 2018, foi o período mais tenso. Que foi justamente o primeiro ano da gestão e que todas essas cobranças estavam sendo feitas, também da Câmara e do Prefeito, do Governo Federal. Lembro que 2017 foi um ano muito pesado. Um ano em que ficávamos no limbo sem saber o que iria acontecer. A qualquer momento podiam chegar aqui e nos mandar embora. O problema é ficar sem saber. **Ficar cozinhando em banho-maria.** Até que no final de 2017 em uma reunião com o gabinete, a gente decide, vem essa proposta da gente criar esse núcleo sem o nome Gênero e Diversidade Sexual. Ali é que a gente começou a respirar, que daria para fazer alguma coisa. Mas até chegar que foi em novembro de 2017, até ali foi um ano de interrogação. (DUCHAMP, 2020, grifo nosso).

Os docentes que faziam parte do NUGDS, na SMED, sempre buscaram novas alternativas para trabalhar as diversidades dentro das instituições escolares e havia uma liberdade de expressão e de pensamento, tanto por parte deles, quanto por parte dos/das docentes que estavam lidando com as questões de gênero nas escolas:

Não tinha esse volume de importância, entende? Não tinha essa densidade, não tinha esse impacto, efetivamente não tinha. A gente sabia da bancada conservadora, a gente sabia da bancada evangélica, a gente sabia de muitas famílias, por quê? Esses encontros dos grupos temáticos, as professoras traziam as questões, nós propúnhamos questões, e nós discutíamos. E a partir daí, as professoras voltavam para as suas instituições e problematizavam isso com as outras professoras, com as crianças e com as próprias famílias. Então teve, por exemplo, uma atividade, uma experiência que nós realizamos que algumas professoras ao voltarem para as instituições fizeram nas reuniões de pais. A experiência era uma coisa muito simples: colocava-se em cima de uma mesa um conjunto de objetos variados, então tinha livro, tinha revista em quadrinhos, tinha uma bolsa, tinha batom, tinha uma chave de carro, objetos, os mais diversos possíveis. E cada pessoa tinha que escolher um objeto e dizer por que ele tinha escolhido aquele objeto. Nesse momento muitas questões relacionadas a gênero vinham à tona, entende? Por quê? Porque a chave de carro poderia ser escolhida por qualquer um. Mas dependendo do que o homem que escolhesse falava, ou do que a mulher que escolhesse falava, vinha implícito ali uma série de representações sociais, culturais, do que é ser homem, do que é ser mulher. A bolsa: a bolsa normalmente era escolhida por uma mulher. Mas teve uma experiência, eu agora não vou me lembrar de exatamente o que é, eu acho que é, a professora colocou agulha e linha, e foi um homem que escolheu, e foi muito legal isso, sabe? Essas colocações. Bom, nessas ocasiões vinha à tona uma série de elementos, e as professoras problematizavam como que isso impactava nas crianças, e como as crianças viam os papéis masculinos e os papéis femininos, as masculinidades e as feminilidades, e a gente discutia que, o masculino, as representações de masculino, as masculinidades não necessariamente estavam atreladas ao sexo masculino, muitas vezes existia dentro de casa uma mãe que era chefe de família, que era uma pessoa que ali naquele núcleo familiar era ela que dava as ordens, que ditava as regras, que às vezes tinha um papel muito mais ativo que o marido, ou às vezes não existia marido, e ela assumia esse lugar. Então as professoras problematizavam com as famílias como que as crianças viam isso, e como as crianças iam progressivamente compreendendo e construindo as representações de masculino e de feminino com as quais elas viviam, e que elas percebiam no bojo da cultura e da sociedade. Então eram discussões muito ricas, assim como tinham também objetos que não tinha necessariamente um determinado gênero pré-definido. Que existem questões que pertencem a ambos os gêneros. Eu me lembro de outro episódio que a professora citou que ela colocou uma garrafa de café, porque ela era uma pessoa amante de café, e deu briga, porque várias pessoas queriam a garrafa de café. Isso não tem nada a ver com gênero. Então para tentar quebrar um pouco, porque a gente percebia também que as pessoas que eram mais radicais, as famílias mais radicais, elas viam sexo e gênero em absolutamente tudo, o tempo todo. Existia certa fixação com isso. E aí a gente tinha várias discussões. Eu me lembro de muito que em vários encontros desses grupos temáticos, havia a problematização do banheiro. De que maneira? E para quem é da educação infantil, isso é muito claro. Na maior parte das vezes, nós adultos imputamos as crianças

algumas representações que são nossas, e para as quais elas ainda não despertaram. (GUACIRA, 2020).

O executivo municipal, ele também tem um partido político. E o lugar dele é político, o lugar do prefeito é um lugar político, o lugar do secretário de educação é um lugar político. Então, na mesma época foi decidido, também politicamente, que a secretaria, que a educação infantil buscaria minimizar ao máximo todas as polêmicas. E o que isso significava? Tirar o termo gênero, tirar o tema das discussões, do foco. E logo em seguida, logo em seguida que eu falo é no ano seguinte, era ano de conferência municipal de educação, e de plano municipal de educação. Então era uma época extremamente delicada. E na ocasião, na câmara municipal, a bancada evangélica colocou claramente que, se o plano municipal de educação tivesse em qualquer lugar escrito a palavra gênero, eles não aprovariam o plano, eles não votariam a favor do plano, isso causaria um grande transtorno. Então houve sim uma condução direcionada, foi uma ordem dada, para que fosse retirado do plano municipal toda e qualquer referência ao termo gênero. Na época a gente fez uma releitura lá do volume um, volume dois, das proposições, veja bem, Cláudia, nós não tiramos a discussão, a discussão permaneceu lá. Se você olhar, está colocado que meninos e meninas devem ter as mesmas experiências, têm direito a ter as mesmas experiências, a participar de todas as brincadeiras, mas o termo gênero. (GUACIRA, 2020).

Eu tenho a obrigação de disponibilizar para a criança, as mais diversas experiências. E deixar que ela faça as suas escolhas, que ela viva essas experiências. Então a gente fazia muito essas discussões, a gente abordava a questão comercial que fica por trás disso, de coisas assim, que parecem, às vezes, assustadoras, existe um iogurte das princesas, entendeu? Que coisas mais assim, não consigo nem nomear esse tipo de coisa. E o quanto que isso acaba refletindo na própria definição, às vezes, profissional, por que no ramo das engenharias existe majoritariamente homens, e minoritariamente mulheres. (GUACIRA, 2020).

Resgatar as formações na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte é uma forma de reacender as discussões sobre as questões de gênero. A trajetória dos docentes entrevistados/as evidencia uma riqueza de conhecimentos adquiridos na interação entre eles e as crianças, bem como a formulação de estratégias de resistência e desconstrução do discurso heteronormativo. Neste processo, os professores relatam a construção gradativa de práticas de formação dirigidas às famílias, saindo de uma perspectiva de oposição discursiva, buscando sensibilizar os pais. Evidencia-se um processo de construção de saberes e práticas de resistência, que se mostram educativas. Ao mesmo tempo, os/as entrevistados/as relatam como este tensionamento provocou um desequilíbrio nos processos educativos voltados para as temáticas de gênero e raça, caracteristicamente contemporâneas:

Porque eu acho que a escola tem uma gama muito grande de livros e literatura voltados para a questão de raça. Que está interligada, mas

literatura vai muito mais profundamente à questão de raça do que a questão de gênero. Eu senti essa dificuldade no meu trabalho, porque eu tive que adquirir por conta própria os livros para trabalhar. Senti também a dificuldade de você ampliar mais, porque apesar de eu ter trabalhado isso em sala de aula. Ter autonomia na minha sala de aula, eu queria poder ter essa autonomia de falar sobre isso para os professores. Uma gama maior de pessoas, porque a gente sabe que isso não é muito possível hoje em dia. Pela pressão do gênero. E eu vejo desconhecimento, a necessidade de isso acontecer. De a gente estar falando, fazendo formação mesmo. Estar desconstruindo esse papel da mulher na sociedade, de cuidar muito, sabe? A mulher é tão capaz quanto o homem de exercer qualquer função. Tão capaz quanto de fazer qualquer coisa, sabe? Ela tem que ser valorizada pelo trabalho dela, igualmente! Então eu acho que isso tudo tem que ser bem pensado, bem comunicado. Porque ainda têm pessoas ainda, infelizmente, até na própria rede que têm uma visão muito deturpada no papel da mulher na sociedade. E eu acho que isso tem que ser mudado. Não é que a gente quer uma revolução. A gente quer plantar a sementinha. (CIDA, 2020).

No discurso dos entrevistados se faz presente a relação entre raça e gênero, destacando-se tanto nos espaços formativos, como na sala de aula, articulados a partir do conceito de diversidade e de práticas relacionadas ao seu desenvolvimento:

Há uma intencionalidade de se discutir as questões de raça e etnia. Há uma grande preocupação. As pessoas participam todos os anos dos debates e das rodas de conversa. E das africanidades que a prefeitura propôs uns anos atrás, para discutir a Lei e tal. Então sempre tem gente do turno da manhã e da tarde participando e levando isso pra escola. O que eu faço com as reuniões que eu participo? Eu falo que não tem como você trabalhar a questão da quebra de preconceito sem trabalhar a queda do preconceito. Independente dele, todos eles. Porque o preconceito é um só e ele se manifesta, ele tem vários vieses. Mas o preconceito é um preconceito. Uma pessoa não pode ter um preconceito de raça, achar que o negro por ser negro ele vale menos. E ele ser a favor da multiplicidade de... A variedade de gêneros que existem. Acreditar que as mulheres têm o mesmo potencial que homens. Em minha opinião, vem tudo muito casado. Eu acredito que uma pessoa que tem um preconceito ela tem todos os preconceitos. O que a gente tem que quebrar é isso: a maneira que a pessoa estruturou o pensamento dela para poder ver a vida. Ver que o diferente, por ser diferente, é inferior. Então tudo aquilo que é considerado inferior é diferente e vale menos. Eu vejo isso. Então sempre que vão colocar eu coloco: **Então vamos colocar junto todos os outros preconceitos. Qual é o preconceito contra a mulher, contra a menina.** Principalmente as meninas negras! A gente percebe isso muito claramente dentro da escola. As meninas negras valem menos do que as meninas brancas. Isso é nítido, você vê isso. Eu acho que no Fundamental você vê isso muito mais do que na Educação Infantil. Mas na Educação Infantil nós já vivenciamos uma situação caótica lá. Fizemos reuniões com os pais, nós convidamos toda a comunidade. A Rosa Margarida até esteve na escola, nós convidamos. Porque um menino, quando ia brincar, a gente colocava numa rodinha e tal. Não era meu aluno, mas eu fiz a intervenção porque era nosso aluno, é aluno da escola. Não da minha sala de aula. E aí ele começou a chorar porque ele não queria ficar perto daquela menina. Aí eu perguntei: **“Por que você não quer ficar perto dessa menina?”**, **“Porque eu não gosto dela”**. **“Mas o que ela fez pra você pra você não gostar dela?”**, **“Eu não gosto dela porque ela é preta”**. Eu falei: **“Mas o que isso interfere em brincar?”**. Aí nós chamamos, a mãe ficou horrorizada. A mãe parecia que

nunca tinha visto isso. E eu falei assim: “De algum lugar esse menino tirou isso! Ele nasceu com isso? Não nasceu! A gente tem que discutir isso com as famílias sim”. Então nós fizemos um debate e eu aprendi muito essa época. Isso tem muitos anos. E na época eu fui fazer uma fala, porque eu tinha percebido o problema e eu queria desenvolver uma prática dentro da escola que foi muito mais voltada para o respeito à diversidade mesmo. As diversidades! Independente de quais diversidades fossem né? De raça, de etnia, de altura. Até de matemática né? Meninos mais altos, mais baixos, meninos mais, né? Que tem a mochila de um jeito e de outro. Você percebe isso o dia inteiro. Eu falei que não acaba não, é da hora que você abre os olhos até a hora que você fecha os olhos. Você vê isso o dia inteiro. E aí Cláudia nesse encontro nós fomos, nós falamos, a comunidade participou. Foi muito significativo. (MARIA, 2020, grifo nosso).

Por parte das professoras que atuam na EI, há uma “vontade de saber” que estimula a prática pedagógica para impulsionar o trabalho coletivo. Mas a questão política é um fator que diminui as possibilidades de ampliação do conhecimento sobre gênero e infância:

Eu acho que há vários tipos de silenciamentos. Eu acho que há o silenciamento pela fragilidade, às vezes, a professora, ela percebe que essa é uma temática importante, ela entende que isso precisa ser discutido, mas ela não sente com fundamentação para fazer essa discussão. Então ela silencia porque ela não dá conta de enfrentar essa discussão na sala dos professores, ela não dá conta de enfrentar essa discussão com as famílias, enfrentar assim, bancar. Ela percebe que ela não tem argumentos suficientes para sustentar o que ela sente o que ela pensar. Ela não vai dar conta, então ela se cala (sobre lidar com as questões de gênero, sem ter a formação necessária). Esse pra mim é um tipo de silenciamento. Não necessariamente que ela concorde, não concorde com o preconceito, ou com o cerceamento, mas ela não dá conta de fazer de outra de forma, de encarar o embate. Vejo que tem o silenciamento daquelas pessoas que concordam, que concordam que tem que ser preto no branco, que tem que ser menino brincando de carrinho e menina brincando de boneca, separadamente, que é assim que Deus fez, que é assim que é o certo. E às vezes, ela nem se dá ao trabalho de entrar na discussão. Ela fica quietinha, caladinha. Ela pensa assim: quando eu entro para a minha sala e fecho a porta, eu faço o que eu quero, do jeito que eu quero, não vou me desgastar. Esse também é um silenciamento. Então assim, essa pessoa, ela não quer ter desgaste. Ela já está muito convicta do que ela pensa, não sei se a gente conseguiria demover essa pessoa dessas suas convicções, porque elas não são convicções conceituais teóricas, elas são, na maior parte das vezes, religiosas, e aí passa por outro patamar, sabe? Que é dogmático, que não tem que ter explicação para. É assim que eu penso, é assim que Deus fez. (GUACIRA, 2020).

Portanto, mesmo com todo o controle político em não evidenciar as questões de gênero na EI, houve uma preocupação, por parte da equipe de professoras/es do NUGDS, em priorizar no currículo, as orientações necessárias para as/os professoras/es:

Nós não queríamos que, o material, os livros (as Proposições Curriculares para a Educação Infantil) que estavam prontos naquela ocasião, que era o

volume um e o volume dois, nós não queríamos que eles fossem vetados, que eles fosse boicotados, porque para além da bancada que existe na câmara municipal, existe outra, entre aspas, bancada, que são as próprias professoras dentro das instituições. E muitas delas têm essas convicções religiosas, muito fortes, e nós não queríamos que esse material, que para nós era fundamental, fosse boicotado. Então nós preferimos amenizar a discussão, nós não retiramos, mesmo, isso aí eu posso te afirmar, mas sim, ele foi amenizado. Estrategicamente para garantir que o material fosse acolhido. Então assim, em função de um benefício que nós considerávamos mais importante, nós acabamos recuando, dando um passo atrás, nessas discussões. Muitas vezes você tem que fazer isso, você tem que perder de um lado para ganhar de outro. Essa minha estada na secretaria durante tantos anos me ensinou um pouco essas coisas, não adianta você querer levar tudo a ferro e fogo, realmente não adianta. Infelizmente em função disso, a secretaria, também com a intenção de retirar os holofotes dessa temática na educação infantil, suspendeu os grupos de discussão da temática de gênero, e de certa forma, o próprio trabalho do núcleo começou a ser muito policiado, e acabou sendo. (GUACIRA, 2020).

Observa-se a consciência por parte dos/as entrevistados/as, da importância de construção de estratégias políticas de enfrentamento, mesmo que envolvendo retrocessos e silenciamentos. Neste sentido, ao retirar o uso do termo gênero, buscou-se manter o tema, sem nomeá-lo, na medida em que os grupos religiosos e políticos se concentraram na proibição de seu uso. Outra forma de resistência foi o tratamento do tema pelas entrevistadas que participaram do curso de Especialização do Laseb/FAE-UFMG, escolhendo o tema para suas monografias e desenvolvendo projetos, em suas escolas, sobre gênero e infância:

Aí, eu falei assim: "**Pronto, de novo. Vou trazer o tema das relações de gênero na educação infantil.**" E você sabe que bombou muito, desde 2017, a questão da ideologia de gênero, com Escola sem Partido, a Lei da Mordada, aquela coisa toda, aquele negócio na minha cabeça. E eu: "Opa, opa, vamos embora, vamos fazer." Aí, eu falei: "Nossa, isso aí eu quero." Então, eu falei assim: "Vou resgatar o contato com aquele grupo, aquele núcleo (NUGDS)". Eu abordei o tema e falei: "Gente, eu estou indo para o Laseb. A minha proposta..." Que eu sabia que o LASEB tem que ter o produto. "Eu quero discutir as questões... as relações de gênero na educação infantil." Ainda não sabia qual seria minha metodologia, mas eu estava vendo, com esse grupo, qual seria o espaço que eu teria dentro da escola. (RAQUEL, 2020, grifo nosso).

Eu tinha um interesse muito grande em trazer à tona essa discussão, e acabou casando com essa polêmica da Escola sem Partido. Mas como a questão da Escola sem Partido veio depois das minhas intervenções, com a proposta das rodas de conversa, eu não quis, então, adentrar com isso. Mas eu oportunistei, ouvi todo o grupo. Eu gosto muito da roda de conversa; me dá mais liberdade também para dialogar, ouvir, pontuar, apontar, sabe? Eu gosto muito. E é um tema que, mesmo com certa resistência, as pessoas realmente acabam participando, e elas trazem muito. Eu gosto muito de ouvir isso, assim, porque elas trazem muito das suas experiências particulares. Aí, a gente vai entendendo, através disso, o comportamento dessa professora às vezes em sala. Às vezes, com a formação, na organização das crianças, no espaço coletivo. A gente vai fazendo essas

leituras e vai entendendo. E como Coordenadora, isso me ajuda, para que pontualmente eu possa chegar até essa professora, em determinados momentos, e fazer certas abordagens, que normalmente a gente não faria, no cotidiano. Então, isso, a liberdade, para poder estar em sala, estar acompanhando, observando. Então, assim, foi uma experiência que eu gostei muito. A oportunidade de estudar mais e entender mais, principalmente quando... Porque aí eu tive aula com a Marlucy, no Laseb, essa questão do livro. E até então, eu não tinha lido nada dentro da questão do currículo, abordando a temática da sexualidade e de gênero, dentro dessa questão do currículo. Então, eu gostei muito. É um tema que eu quero estudar mais. Mas também o meu professor apontou para a gente, tinham outras professoras que estavam também abordando essa temática. Então, ele trouxe assim, um universo de leituras, experiências de fora, principalmente Portugal, outras pessoas também que estão já há um tempo já estudando, principalmente na educação infantil. Nossa, gostei demais. E aí, o que mais? E a importância, eu coloquei, assim, a importância de você encorajar as pessoas a falarem sobre isso, porque se a gente não encorajar, esse silenciamento vai perpetuar. Mas à medida que você cria estratégias, dentro desse espaço coletivo — e aí, a minha intervenção proporcionou isso —, você consegue perceber que a pessoa aos poucos consegue ir mudando o seu comportamento, o seu pensamento, desmistificando ali alguma coisa. Aí, é o que eu falo, assim, Cláudia: é acreditar no processo de formação continuada desse professor. (RAQUEL, 2020).

Mesmo no interior do curso de especialização, as tensões e o temor no tratamento do tema se fizeram presentes, em que os entrevistados temeram uma censura na escolha do tema, que redundasse na não aprovação de seus projetos e pesquisas:

Não, inclusive no ano passado quando a gente estava fazendo o LASEB. As meninas ficaram até com medo porque o nosso projeto tinha a ver com gênero, sofrendo essa coisa de privar de ser mostrado, não vamos poder ter certificado, enfim, essas coisas, nós tivemos esse problemão. (MARILDE, 2020).

A truculência das manifestações, as tentativas constantes de cerceamento das práticas dos professores, ainda que tenham produzido formas de resistência, provocaram nas docentes um temor constante:

E o medo? É aquilo que você falou, silenciar mesmo, porque causa pavor. Quando teve eleição começou a querer cercar de todo jeito alguns assuntos, principalmente porque na câmara aqui de BH em uma equipe que quase, quase, quase, foi por muito pouco, não votaram na escola sem partido. Muita luta mesmo pra não deixar, mas é isso aí, nós estamos vivendo momentos complicados. (MARILDE, 2020).

O uso dos termos medo, censura e cerceamento indicam como num contexto de fragilização da democracia os/as professores/as se sentem diretamente

ameaçados, tendo sido colocados/as no centro de uma polêmica, afirmado como arena de disputas, a qual ultrapassa o campo educacional.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O mestre – e o jesuíta é seu exemplo mais perfeito – é cuidadosamente preparado para exercer seu ofício. Ele se torna um "especialista da infância", ele domina os conhecimentos e as técnicas de ensino, as armas para a conquista das almas infantis e para a sua vigilância, ele sabe graduar seus ensinamentos, estimular a vontade, treinar o caráter, corrigir com brandura – ele é o responsável imediato e mais visível da formação dos indivíduos (LOURO, 2017, p. 92).*

A caminhada até aqui não foi simples nem fácil. Eu sabia que iria pesquisar um vespeiro, pois as questões de gênero, nos últimos anos, tem sido um tema que vem movimentando as redes sociais, a mídia, a política, a sociedade, a família e a escola, tanto pela ofensiva antigênero, quanto pelo fortalecimento das pautas feministas e identitárias. Mas a minha resistência foi muito maior que os enfrentamentos que tive. Felizmente, encontrei colegas de profissão que partilham das mesmas inquietudes e que promoveram esse diálogo tão necessário sobre gênero e infância.

Pesquisar e analisar como os/as docentes percebem e trabalham com as questões de gênero nas instituições de EI foi a minha pergunta inicial. Ao fazer a revisão de literatura sobre a temática de gênero compreendi que “a escola continua imprimindo sua marca distintiva sobre os sujeitos. Por meio de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes” (LOURO, 1997, p. 61). Alves e Souza (2017) consideram que esse tema se encontra

bem estabelecido, por pesquisas oficiais e estatísticas, os impactos das assimetrias das relações de gênero nos processos de ensino e aprendizagem. Aliado às condições e circunstâncias ligadas ao gênero, podem ser incluídos a raça/etnia, religião, status social, localização geográfica, letramentos adquiridos, sotaque, orientação sexual e expressão de gênero que interseccionar-se-ão, de modo a marcar lugares definidos de difícil ultrapassagem e de desníveis de acesso a serviços e direitos essenciais. Basta consultar os relatórios anuais da violência contra a mulher, violência homofóbica, da situação econômica e social das mulheres no Brasil, editados pelo governo federal. (ALVES; SOUZA, 2017, p. 43).

Apesar do contexto adverso, os/as professores/as que participaram da minha pesquisa demonstraram como enfrentaram e como enfrentam as questões de gênero no cotidiano escolar, buscando novas metodologias e novas formas de trabalhar as relações de gênero com crianças pequenas. Há entre elas uma sinergia

para aprender e buscar novas metodologias em suas práticas pedagógicas. Neste sentido, as formações que foram oferecidas pela SMED (quando aconteceram, pois, após 2015, deixaram de ocorrer) foram essenciais para que as discussões sobre as questões de gênero acontecessem e estas práticas tivessem lugar na escola. O curso de especialização oferecido pelo LASEB/FAE/UFMG também foi um detonador para a produção do conhecimento sobre a diversidade e a pluralidade sobre gênero e infância, marcando profundamente as professoras da EI, as quais trouxeram para as suas instituições vários projetos sobre a temática.

Do ponto de vista teórico e documental, a SMED ofereceu várias possibilidades para que os docentes da EI tivessem um referencial pedagógico sobre as questões de gênero e *As Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte* constituem um documento validado por todos/as os/as docentes entrevistados/as, os/as quais destacaram a importância da sua utilização em sala de aula e lamentaram por não terem conhecido o documento desde a sua publicação em 2015 para que, dessa forma, possam trabalhar gênero de maneira efetiva, considerando o tempo da infância. Porém, há uma tentativa de silenciamento político e pedagógico quando se trata das questões de gênero nas instituições de EI ou até mesmo no EF. As ações dos/as docentes são isoladas, ou seja, não se constituem enquanto proposta pedagógica das instituições, havendo algumas tentativas de silenciamento dessas iniciativas isoladas dentro das escolas e das pesquisas que as/os docentes realizam. Pessoalmente, vivenciei essa tentativa de silenciamento sendo advertida, antes que a minha pesquisa fosse autorizada pela SMED, dos perigos do tratamento do tema, já que “não era uma boa hora para pesquisar gênero e infância”. Tal preocupação ancorava-se nas diretrizes do (des) governo federal e mesmo a temores presentes na atual gestão da PBH. Preocupava-se que esta pesquisa fosse realizada a partir de entrevistas com famílias e com crianças, no interior dos espaços escolares.

Para além de perceber o quão sutil e naturalizada são as pistas deixadas nas práticas cotidianas da educação de meninas e meninos e duvidar daquilo que nos parece tão familiar, é um desafio colocado às/aos profissionais da área da educação, pesquisadoras e pesquisadores, para que assumam a reflexão sobre as relações de gênero na escola como prática pedagógica, como bandeira de luta, como tema de estudo (FINCO, 2006). Recordando o relato de uma das professoras entrevistadas:

Essa mudança na política, até que ela entre na sala de aula, leva muito tempo, Cláudia. Muito tempo. Essas discussões que foram feitas pela secretaria em relação à Educação Infantil, eu fiquei na SMED 10 anos, durante esse período de 10 anos, “nossa, 10 anos é coisa demais”, é. Eu não vejo isso entrando na sala de aula. Entendeu? Porque até que isso modifique toda uma maneira de pensar, e a partir daí uma maneira de trabalhar, leva muito tempo, se não tem continuidade, fica perdido. Fica por ali, é uma pena, mas a verdade é essa (GUACIRA, 2020).

A construção da política de Educação para as Relações de Gênero da SMED/PBH deveu-se a uma iniciativa dos/as docentes, os/as quais perceberam o quanto este “dispositivo social” atravessa as interações escolares através das masculinidades e feminilidades e das diversas formas de pedagogizar os corpos das crianças e adolescentes nas instituições de ensino. Para além do processo de ensino e de aprendizagem, as questões de gênero dizem sobre as relações de poder estabelecidas no espaço escolar, institucionalizando as diferenças e as desigualdades de gênero. No entanto, mesmo quando as/os profissionais de educação reconhecem a necessidade de se trabalhar com as questões de gênero na escola, têm-se vários tensionamentos presentes direcionados não somente na SMED, mas nas relações com os/as próprios/as colegas de trabalho e, também, as famílias das crianças. Evidenciando que

O campo de estudo das relações de gênero aplicado à educação apresenta uma trajetória de atuação marcada por muitos avanços e muitos desafios. Ações como as desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte sinalizam possibilidades de intervenção pedagógica nessa área e também apontam campos carentes de pesquisa, experimentação e sistematização (ALVES E SOUZA, 2017, p. 50).

As contribuições do NUGDS foram essenciais para o processo de conscientização e formação dos/as docentes. Porém, o *evento do banheiro unissex*, representou um retrocesso não somente nas formações de professores/as, mas também revelou o silenciamento das discussões de gênero na Educação Infantil. Considero que a nossa resistência em continuar discutindo as questões de gênero pode ser comparada ao *Mito de Sísifo*<sup>14</sup>, visto que sempre teremos que criar

---

<sup>14</sup> No século XX, um autor do movimento conhecido como “existencialismo”, Albert Camus, retomou o mito para explicar a condição humana e promover o que ficou conhecido como “A revolta metafísica”. Explicava Camus que a vida dos homens era tal como o mito de Sísifo: seguir uma rotina diária, sem sentido próprio, determinada por instâncias como a religião e o sistema capitalista de produção. No mundo administrado, levantamos de manhã, trabalhamos, comemos, reproduzimos etc., e tudo isso não faz o menor sentido, já que se refere a modos de pensar que se impõem ao indivíduo sem que ele participe da estruturação desse modo de vida, como se não tivéssemos escolhas. Portanto, ainda que não se precise chegar aos extremos de Camus, o mito serve para mostrar que seguindo as ideologias dominantes, seremos punidos com a mesmice, com o sentido heterônomo. Fica o alerta

resistências individuais e coletivas para que a política não nos silencie dentro das instituições de ensino. No entanto, muitas são as iniciativas de professores/as para que a discussão sobre as questões de gênero seja continuada através de formações, grupos de estudos/trabalho e, também, em cursos de pós-graduação. As ações pedagógicas das professoras foram amplamente destacadas no Capítulo IV dessa pesquisa e procurei dar ênfase ao discurso e às experiências delas com crianças, por constituir um elemento essencial para compreendermos as questões de gênero no interior das instituições de EI.

Uma metodologia destacada pelos/as docentes é a utilização da literatura infantil como uma prática pedagógica que facilita e torna efetiva a discussão das questões de gênero com as crianças da EI. Essa proposição foi objeto de formação realizada pelo NUGDS e muito valorizada pelas professoras que atuam com crianças pequenas. As histórias infantis permitem que as crianças vivenciem situações nas quais possam refletir sobre as masculinidades e as feminilidades na infância e também sobre a normalização social que educam seus corpos, através do jogo simbólico e da imaginação, independentemente de seus gêneros. Os sujeitos desenvolvem suas masculinidades e suas feminilidades nas relações e interações sociais e culturais (LOURO,1997).

Ao finalizar a minha escrita, penso que ainda há muito o que pesquisar e questionar, buscando novas parcerias no enfrentamento ao silêncio que se impõe às questões de gênero no contexto pesquisado. O silêncio é uma tentativa de controle sobre o currículo e sobre os corpos infantis, os quais necessitam da intervenção de adultos para educá-los para a diversidade, para a cidadania e para a consciência de que as diferenças de gênero existem, mas não deveriam constituir processos de exclusão nem de submissão.

---

para a compreensão sobre a liberdade e a responsabilidade humana com relação à sua vida, ao seu mundo e aos outros. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/o-mito-sisifo-sua-conotacao-contemporanea.htm>.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudio Eduardo Resende. **Breve histórico do trabalho com educação afetivo sexual e relações de gênero na rede municipal de educação de 1989 a 2015.** Belo Horizonte. Disponível em: [http://afetivosexualpbh.blogspot.com.br/p/1989-projetos-de-educacao-sexual\\_1.html](http://afetivosexualpbh.blogspot.com.br/p/1989-projetos-de-educacao-sexual_1.html). Acesso em: 01 out. 2018.

ALVES E SOUZA, Cláudio Eduardo Resende e Magner Miranda de (org.). **Educação para as relações de gênero: eventos de letramento na escola.** Curitiba: CRV, 2017. 112 p.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa.** Disponível em: [http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/0\\_metodo\\_nas\\_ciencias\\_naturais\\_e\\_sociais\\_-\\_pesquisa\\_quantitativa\\_e\\_qualitativa.pdf](http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/0_metodo_nas_ciencias_naturais_e_sociais_-_pesquisa_quantitativa_e_qualitativa.pdf). Acessado em 29/05/2018. Acesso em: 10 jun. 2018.

ANDRADE, Daniela Barros Da Silva Freire. **Jogos, Brinquedos e Brincadeiras: O Lúdico e o Processo de Desenvolvimento Infantil II.** Cioabá: Ed. UFMT, 2007.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** São Paulo: Contexto, 2006. 100p

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola.** Educar, Curitiba, n.36, p. 281-284, 2010. Editora UFPR.

BELO HORIZONTE. **Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.** SMED/PBH, 2015.68 p.

BELO HORIZONTE. **Experiências em educação e diversidade sexual.** Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT. FAFICH/UFMG: MJR 2012. 366 p.

BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Desafios da Formação.** VOL. I. SMED/PBH, 2014.136 p.

BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil: Eixos Estruturadores.** VOL. II. SMED/PBH, 2014. 190 p.

BÍSCARO, Claudia Regina Renda. **A Construção das identidades de gênero na educação infantil.** 2009, 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009 Disponível em: <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8069-a-construcao-das-identidades-de-genero-na-educacao-infantil.pdf>. Acessado em: 08 de ago. 2017.

BONDÍA, Jorge Larrossa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Universidade de Barcelona, Espanha. Tradução de João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Revista Brasileira de Educação: Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, Nº 19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>..

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

BRASIL. **Nota Técnica nº 32/2015.** Diretrizes de Gênero e Orientação Sexual. CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC. 2015. Disponível em [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota\\_tenica322015\\_cgdh.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/nota_tenica322015_cgdh.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BNCC EI-EF).** 2018. Brasília: MEC, SEB, 2018. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-p](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-p).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2001. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf).

BUSS-SIMÃO, Márcia. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Rev. Bras. Educ.** [online], v.18, n. 55, p. 939-960, 2013. ISSN 1413-2478. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000400008>. Acesso em: 23 jun. 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil:** Um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. 312 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; RIBEIRO, Claudia. **Sexualidade(s) e infância(s):** a sexualidade como um tema transversal. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: editora da Universidade de Campinas, 1999.

CECCARELLI, Paulo Roberto. **Psicanálise, Sexo e Gênero:** Algumas Reflexões in Diversidades: dimensões de gênero e sexualidade. (Org.: Carmen Rial, Joana Maria Pedro e Silvia Maria Fávero. Arend. – Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2010. Disponível em: <http://www.ceccarelli.psc.br/texts/psicanalise-sexo-genero.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

COELHO, Mateus Gustavo. **Gêneros desviantes:** o conceito de gênero em Judith Butler. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/191493>. Acesso em: 30 mar. 2020.

CRUZ, Cláudia Silva Ribeiro; SILVA, Otávio Henrique Ferreira da. Relações de Gênero e Primeira Infância: Algumas Aproximações. *In: Jornada Pedagógica da UEMG*, 1. Unidade Acadêmica Ibirité, dez., 2018. **Anais[...]**. Belo Horizonte, MG: Ed.UEMG, 2018.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000043&pid=S0103-7307201200020001500005&lng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000043&pid=S0103-7307201200020001500005&lng=en). Acesso em: 25 jun. 2018.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. *In: FARIA, Ana Lúcia G. de. O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p. 94-119.

FINCO, Daniela; VIANNA, Cláudia. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, 2009. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?oi=bibs&cluster=16959029793830750055&btnl=1&hl=pt-BR>. Acesso em: 5 jun. 2018.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_229b38bbbd16018da314dbc57f0d4c25](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_229b38bbbd16018da314dbc57f0d4c25). Acesso em: 5 jun. 2018.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**. Campinas: v. 14, n. 3 (42), set./dez. 2003. p. 89-101. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?oi=bibs&cluster=5931636935678839413&btnl=1&hl=pt-BR>. Acesso em: 5 jun. 2018.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

ECKERT-HOF, Beatriz Maria. Professor em formação: (des) construindo subjetividades. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 91-106, jan./abr., 2015.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, v. 26, n. 1, p. 279-287, 2006.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia G. de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Editora Cortez, 2007, p. 94-119.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: das afinidades políticas às tensões teóricas-metodológicas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez., 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Gênero, sexualidade e Educação Infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos. **Paidéia**, v.1, n. 4, p. 147-167, 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do Currículo com Gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/paraiso.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves Paraíso. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode Aprender. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206/pdf/102>. Acesso em: 8 maio 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidade**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. 368 p.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte - MG**. 2011. 139p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_RamosJ\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_RamosJ_1.pdf). Acesso em: 12 jul. 2020.

RAMOS, Joaquim; XAVIER Maria do Carmo. Percepções da comunidade escolar sobre os professores homens na Educação Infantil. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 9, n.12, p. 99-115, jan./jun., 2012. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1581>. Acesso em: 20 nov. 2020.



RIBEIRO, Cláudia Maria (org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil**. Lavras, MG: UFLA, 2012.

RIBEIRO, Cláudia Maria. **Corpo, Sentimentos, Emoções e Estados Íntimos na Infância**. Capítulo III: Linguagem corporal. Cuiabá, EdUFNT, 2008, p.73-78.

RIBEIRO, Cláudia; FACCIOLI, Ana Maria de Carvalho. **Sexualidades e Infância: A Sexualidade Como um Tema Transversal**. São Paulo: Ed. Unicamp. 144p.

RIBEIRO, Vera Masagão Ribeiro. **A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso / Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org.)**. São Paulo: Ação Educativa, 2016).

ROSEMBERG, Fúlvia. **Temas em debate: educação infantil, classe, raça e gênero. Caderno de Pesquisa**, n. 96, fev., 1996. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/333.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Percepção, interpretação e negociação das relações de gênero nas brincadeiras de crianças na educação infantil**. Revista GÊNERO, Niterói, v.14, n.2, p. 149-170, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31194>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SANTOS Sandro Vinicius Sales dos. **Socialização de gênero na educação infantil: uma análise a partir da perspectiva das crianças**. 2016. 302p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-ARSGDT>. Acesso em: 16 out. 2020.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod\\_resource/content/2/%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf). Acesso em: 10 jun. 2018.

SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da. **Meninos na Educação Infantil: olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero**. **Cadernos Pagu**, n. 34, p. 17-39, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod\\_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf). Acesso em: 10 jun. 2018.

SAMPAIO, Patricia; COUTINHO, Carla. **O professor como construtor de currículo: integração da tecnologia em atividades de aprendizagem de matemática**. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015.

SILVA, Tássio José da. **Brincadeira, espaço e gênero: cenas do cotidiano de meninos e meninas**. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 9, n. 25, p. 7-25, 2018. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/2738>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SILVA, Tássio José da. **Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil**: um estudo sob a ótica do gênero. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2015.

SOARES, Zilene Pereira; MONTEIRO, Simone Souza. Formação de professores/as em gênero e sexualidade: possibilidades e desafios. **Educar em Revista**, v. 35, n. 73, p. 287-305, 2019.

TEIXEIRA, Adla B. Martins; RAPOSO, Ana E. S. Silva. Banheiros escolares promotores de diferenças de gênero. *In*: Reunião anual da ANPED, 30. **Anais [...]**. GT Gênero, Sexualidade e Educação. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Minas. Gerais: Caxambu, 2007. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt23-3472-int.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura na escola**. São Paulo, SP: Global, 2003.

## APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO



### TERMO DE COMPROMISSO

Declaramos que conhecemos e, nesse sentido, cumpriremos os requisitos e as determinações da Resolução 466/2012 e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde. Comprometemo-nos em utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e publicas os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceitamos as responsabilidades pela condução científica do projeto. Temos ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada e fará parte integrante da documentação do mesmo.

*Maria Cristina Soares de Gouvêa*

\_\_\_\_\_  
**Maria Cristina Soares de Gouvêa**  
**Profª Drª da Faculdade de Educação - UFMG**  
**Pesquisadora Responsável**

*Cláudia Silva Ribeiro Cruz*

\_\_\_\_\_  
**Cláudia Silva Ribeiro Cruz**  
**Mestranda em Educação da Faculdade de Educação - UFMG**  
**Assistente de Pesquisa**  
**Número de Matrícula 2018658675**

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar e acompanhar a pesquisa de mestrado intitulada: "**Relações de Gênero na Educação Infantil: Silenciamentos e Discursos Docentes**", sob a responsabilidade das pesquisadoras Cláudia Silva Ribeiro Cruz e Maria Cristina Soares de Gouvêa.

O objetivo da pesquisa é conhecer e analisar como professores e professoras da Educação Infantil compreendem as relações de gênero, na escola, e como significam esta questão nas suas trajetórias profissionais e práticas docentes. Buscarei, ao escutar os professores e as professoras, entender como eles/elas (re) significam as (des) igualdades presentes nas relações de gênero e, também, apreender como as relacionam às suas práticas pedagógicas. Para alcançar esse objetivo, utilizaremos como metodologia a entrevista semiestruturada. A duração da entrevista será de aproximadamente 1 (uma) hora. Todo o processo da pesquisa será combinado diretamente com você. As entrevistas serão gravadas e transcritas. Os arquivos (gravações eletrônicas e transcrições) com as entrevistas ficarão sob a guarda das pesquisadoras por um período de 5 (cinco) a 10 (dez) anos. Após esse período, o material coletado será todo destruído. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência.

O (a) participante da pesquisa declara que está ciente que é voluntário (a), que não receberá qualquer vantagem financeira, que não terá nenhum custo com a pesquisa e que será informado (a) sobre o seu andamento, sempre que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A recusa em participar deste estudo não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

Todas as informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins de pesquisa, podendo ser divulgadas em congressos, revistas e livros. O seu nome, no entanto, não será identificado, conservando-se o anonimato. A pesquisadora irá tratar a identidade dos/das participantes da pesquisa com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma o (a) participante será identificado (a) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Rubrica: \_\_\_\_\_  
Página 1 de 3

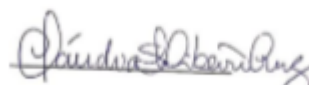
Devido ao caráter da investigação, os riscos ou a possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, tais como desconforto, constrangimento ou incômodo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora se compromete a dialogar com você prestando sempre as informações necessárias, agindo de maneira extremamente respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do (a) pesquisado (a). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, as pesquisadoras assumirão a responsabilidade pelos mesmos. Além disso, a qualquer momento você poderá solicitar esclarecimentos sobre o andamento da pesquisa e até mesmo se recusar a continuar participando dela.

Esta pesquisa pode nos trazer informações importantes sobre como professores e professoras compreendem as masculinidades e as feminilidades no âmbito da Educação Infantil e, também, como as/os professoras/es que participam do “Grupo de Trabalho” na SMED tem tratado a temática “gênero” nestas instituições e nas ações/formações promovidas pela Secretaria Municipal. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. A autorização será fornecida através de sua assinatura do presente Termo de Consentimento e sua rubrica em todas as páginas em duas vias de igual teor. Em caso de qualquer dúvida ética, você poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP – através do telefone e dos endereços e indicados neste documento. Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos e agradecemos por sua colaboração.

Atenciosamente,



Profa. Maria Cristina Soares de Gouvêa  
Pesquisadora responsável



Cláudia Silva Ribeiro Cruz  
Pesquisadora responsável

Rubrica: \_\_\_\_\_  
Página 2 de 3

**Dados das pesquisadoras:**

Maria Cristina Soares de Gouvêa e Cláudia Silva Ribeiro Cruz (99814-1614)  
 ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - Campus Pampulha.  
 Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP. : 31270-901. TELFONE: (31) 3409-6355.  
 E-mails: [crisoares43@gmail.com](mailto:crisoares43@gmail.com) e [claudiacruzmat@gmail.com](mailto:claudiacruzmat@gmail.com)

**Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG**

ENDEREÇO: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005  
 Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP.: 31270-901.  
 FONE: (31) 3409-4592 E-MAIL: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

<b>Concordância do participante</b>
<p>Eu, _____,</p> <p>RG: _____ declaro que li as informações contidas neste documento, fui informado (a) pelas pesquisadoras: Maria Cristina Soares De Gouvêa e Cláudia Silva Ribeiro Cruz dos procedimentos a serem utilizados, do sigilo das informações, dos riscos e que posso a qualquer momento retirar meu consentimento. Declaro ainda que este termo foi assinado em duas vias de igual teor, sendo que eu fiquei de posse de uma delas. Sendo assim, concordo em participar e contribuir com a pesquisa.</p> <p>Assinatura: _____.</p> <p>Belo Horizonte, _____, de _____ de 2019/20.</p>

## APÊNDICE C – ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSORES SMED

### FICHA DO (A) ENTREVISTADO (A)

Nome: \_\_\_\_\_  
 Idade: \_\_\_\_\_  
 Gênero: \_\_\_\_\_  
 Orientação Sexual: \_\_\_\_\_  
 Profissão: \_\_\_\_\_  
 Cargo que ocupa: \_\_\_\_\_  
 Há quanto tempo trabalha como professor(a): \_\_\_\_\_  
 Há quanto tempo atua na SMED: \_\_\_\_\_

### Roteiro: Professores (as) que atuam na SMED

1. Qual nome você gostaria de usar para preservar o seu anonimato?
2. Você estaria disponível para mais um encontro?
3. Como você iniciou sua história na SMED?
4. Conte-me como foi a sua trajetória profissional na rede municipal de Belo Horizonte.
5. O que te impulsionou a escolher a área de educação?
6. Qual o motivo de seu interesse em relação às questões de gênero?
7. Em 2013 foi criado o Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual na SMED. Fale-me sobre a criação do NUGDS? Foi uma ação na qual a SMED participou ativamente do processo? Houve tensionamentos?
8. As ações deste núcleo priorizaram o ensino fundamental e EJA? A Educação Infantil participou deste momento? Como são desenvolvidas as ações deste grupo? Qual o principal objetivo deste grupo?
9. Como vocês (do grupo) estão vivenciando as questões atuais em relação às questões de gênero na sociedade e conseqüentemente na Escola? Educação Infantil"? Porque você decidiu participar do curso? Me conta como foi? Te ajudou na escola?
10. O grupo se articula com outras secretarias?
11. Como você percebe as questões de gênero nas escolas da Rede Municipal? Você tem alguma consideração em relação a Educação Infantil?
12. Em 1993 foi criado o NEAS - Núcleo de Educação Afetivo-Sexual – na Regional Barreiro. Você participou deste núcleo?
13. Em 1996 foi organizado o Seminário Estratégico “Sexualidade na Escola – Gênero, Valores e Afetividade” que foi realizado no CAPE e destinado aos/às professores/as da RME. A palavra gênero foi introduzida neste momento? Este seminário teve ações voltadas para EI?
14. No período de 1999 a 2002 foram realizadas atividades pontuais de formação de professores/as e consultorias para projetos desenvolvidos pelas escolas. Fale-me sobre estes projetos.
15. Em 2004 foi criado o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da SMED, ocorrendo a transferência da coordenação do projeto afetivo sexual para o Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero. Como foi esse processo?

16. Em 2007 foi realizado o "1º Seminário de Orientação Sexual e Identidade de Gênero - Educando para a diferença", em parceria entre as Secretarias Municipais de Educação de Belo Horizonte e Contagem, UFMG, Centros de Referências GLBT e representantes do Movimento Social. Como você avalia este evento? Os (as) professores/as participaram deste seminário?

19. Em 2013 foi ofertada uma oficina sobre sexualidade para educadoras na Semana Nacional de Educação Infantil. A inserção da EI nas questões de gênero teve alguma motivação específica? Como foi realizada esta oficina?

20. Em 2014 houve a elaboração e realização do Curso Piloto: "Sexualidade e Relações de Gênero na Educação Infantil", em parceria com a GECEDI/SMED/PBH, destinado às/aos professoras/es da Educação Infantil. Como foi esta parceria?

21. Em 2015 foi lançado e divulgado o Caderno das "Diretrizes da Educação para as Relações de Gênero na Rede Municipal de Educação" em parceria com a PUC Minas e, também, o 2º Projeto Piloto de Sexualidade e Relações de Gênero na Educação Infantil. Como aconteceu a construção deste documento? E o segundo projeto piloto?

22. Em 2016 foi promovida a formação de todos os diretores de escolas e UMEIs municipais - "Desigualdades no processo de aprendizagem de meninos e meninas" e também para as acompanhantes pedagógicas de todas as regionais - "Gênero e aprendizagem: construindo estratégias pedagógicas para meninos e meninas". Como foi esta formação? Eu estava na gestão de uma EMEI e não fiquei sabendo desta formação? Como foi realizada a divulgação deste evento? Quem foi o/a formador(a)?

23. Em 2017 foi criado o Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania para trabalhar com as questões de discriminação na escola e equidade entre meninas e meninos. O que esse momento significou pra você? 24. Como você avalia a Continuidade do Grupo de Estudos "Equidade na Educação" destinado a profissionais da educação da SMED e das DIREs?



## APÊNDICE D – ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSORES DA EI

### FICHA DO (A) ENTREVISTADO (A):

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_

Orientação Sexual: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_




Cargo que ocupa: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo trabalha como professor(a): \_\_\_\_\_

Roteiro a ser utilizado com as/os professoras/es da EI:

1. Qual nome você gostaria de usar para preservar o seu anonimato? Você estaria disponível para mais um encontro?
2. Em sua trajetória de vida, vc vivenciou fatos relevantes sobre relações de gênero? Na infância, em casa, na escola, em outros espaços... Me conta como foi sua experiência antes de se tornar um(a) professor(a).
3. Como foi sua formação? Porque escolheu ser professor (a)?
4. Como você conceitua gênero? Durante a sua formação, as questões de gênero eram discutidas? Como?
5. Quando era estudante, você se lembra de algum fato marcante sobre as questões de gênero? Havia abordagens diferentes para meninos e meninas?
6. Como você iniciou sua história na Educação Infantil?
7. Conte-me como foi a sua trajetória profissional na Rede Municipal de Belo Horizonte. Como foi sua trajetória na educação infantil?
8. Na sala de aula, como apareciam/aparecem questões de gênero? Havia pressão dos pais? Como as crianças falavam/falam das questões de gênero e como se comportavam/comportam? Você se lembra de alguma situação que gostaria de contar? (sendo homem, como estas questões aparecem)
9. Você participou do curso piloto "Sexualidade e Relações de Gênero na Educação Infantil"? Porque você decidiu participar do curso? Me conta como foi? Te ajudou na escola?
10. Que dificuldades você encontra, hoje, no trabalho com as crianças, pensando as questões de gênero?
11. Como a escola tem trabalhado estas questões (direção, coordenação, colegas, família)?
12. Onde você busca apoio para sua prática (livros, materiais de formação, site, etc)?
13. Como você avalia o momento político atual e as questões de gênero? Qual é a sua ação/sentimento neste momento? Quais as alternativas que você enxerga neste momento? E no futuro?

## ANEXO I – TERMO DE COMPROMISSO FAE

 <b>FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS</b>			
1. Projeto de Pesquisa: RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SILENCIAMENTOS E DISCURSOS DOCENTES			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 12			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: MARIA CRISTINA SOARES DE GOUVEA			
6. CPF: 432.826.606-34	7. Endereço (Rua, n.º): GRAO PARA 401/810 SANTA EFIGENIA apto 903 BELO HORIZONTE MINAS GERAIS 30150341		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 31987481044	10. Outro Telefone:	11. Email: crisoares43@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>18, 06, 19</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Minas Gerais	13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: Faculdade de Educação/UFMG	
15. Telefone: (31) 3409-5000	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>WAGNER A. AVAREK</u>		CPF: <u>372.732.606-00</u>	
Cargo/Função: <u>VICE-DIRETOR</u>			
Data: <u>25, 06, 19</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Prof. Wagner Ahmad Avarek  
Vice-Diretor de Faculdade de Educação UFMG  
Portaria no 2.758, publicada em 04/05/2018

## ANEXO II – CARTA DE ANUÊNCIA CLÁUDIA



PREFEITURA MUNICIPAL  
DE BELO HORIZONTE

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Belo Horizonte, 13 de Dezembro de 2019.

Prezada Professora Maria Cristina Soares de Gouvea,

Em atendimento a Vossa solicitação à Secretaria Municipal de Educação, no sentido de obter autorização para que sua aluna, Cláudia Silva Ribeiro Cruz, realize o Projeto de Pesquisa de Mestrado, intitulado "Relações de Gênero na Educação Infantil: Discursos e Silenciamentos Docentes" informamos que, após a análise do Projeto, esta foi autorizada pela DEIN e CAPE/SMED, para que se realize com professora/es que participaram do curso piloto: "Sexualidade e Relações de Gênero na Educação Infantil", o qual foi promovido pela SMED e, também, com professores/as que participam do Grupo de Trabalho "Equidade em Educação".

Informamos que a mestranda deverá apresentar a proposta de metodologia e necessidades do projeto; verificar os (as) profissionais que se mostrarem interessados (as) e disponíveis para colaborar com o mesmo; respeitando aqueles (as) que optarem por não participar e levando em consideração a confidencialidade dos dados, de modo a não expor os profissionais, crianças e seus responsáveis.

Aguardamos os encaminhamentos,

Atenciosamente,

Adriana Nogueira Araujo Silveira  
Diretora do Centro de Aperfeiçoamento dos  
Profissionais da Educação (CAPE)

Vânia Gomes Michel Machado  
Gerência de Coordenação da Educação  
Infantil (GCEDI)

Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED)

## ANEXO III – CARTA DE ANUÊNCIA SMED



Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte  
Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial  
Núcleo de Educação, Cultura e e Cidadania

### CARTA DE ANUÊNCIA

A Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, por meio do Núcleo de Educação, Cultura e Cidadania da Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial, autoriza a estudante de mestrado Cláudia Silva Ribeiro Cruz a realizar a pesquisa intitulada "*Relações de Gênero na Educação Infantil: Discursos e Silenciamentos Docentes*" na Rede Municipal de Educação.

Nesse sentido, ressalta-se a necessidade da responsável pela investigação acadêmica fazer contato prévio com os sujeitos a serem investigados, apresentando sua proposta de metodologia e especificidades da pesquisa. Além disso, destaca-se a importância de verificar se os (as) profissionais estão interessados (as) e disponíveis para colaborar com a investigação, respeitando aqueles (as) que optarem por não participar. A pesquisadora se compromete em manter o anonimato das instituições investigadas, bem como dos(as) profissionais entrevistados (as).

Belo Horizonte, 26 de novembro de 2019

**Cláudio E. R. Alves**  
BM: 34451-X  
Coordenador do Núcleo de  
Educação, Cultura e Cidadania  
Secretaria Municipal de Educação/SMED

*Cláudio E. R. Alves*  
Cláudio Eduardo Resende Alves

**Núcleo de Educação, Cultura e e Cidadania  
Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial**