

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

LORENA MARINHO SILVA AGUIAR

UM OLHAR SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE
TRANSGRIDEM OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO METROPOLITANA
DE BELO HORIZONTE

Belo Horizonte
2016

LORENA MARINHO SILVA AGUIAR

UM OLHAR SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE
TRANSGRIDEM OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO
INFANTIL NA REGIÃO METROPOLITANA DE BELO HORIZONTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa – Políticas Públicas e Educação

Orientador: Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira

Belo Horizonte

Nome: Lorena Marinho Silva Aguiar

Título: Um olhar sobre práticas pedagógicas que transgridem os estereótipos de gênero na Educação Infantil na região metropolitana de Belo Horizonte.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em: 26 /02/2016

Prof. Dr. Júlio Emílio Diniz Pereira – Orientador

Profa Dra Daniela Auad - UFJF

Profa Dra Shirley Aparecida de Miranda - UFMG

AGRADECIMENTOS

Sou muito, muito grata à Edi e ao Jaime, que juntamente comigo formaram o Trio Ternura. Cada momento com vocês foi incrível, de muito aprendizado regado a energias positivas e amizade. Quero tê-los sempre por perto. Ao Quarta Pós Pós (Bruno, Maria, Antônio, Rita, Edi e Jaime): esse Mestrado não teria a menor graça se não fosse vocês! Fico muito agradecida por todo o companheirismo, carinho, aventuras, butecos e outras coisinhas que só a gente tem.

Gratidão ao meu orientador Júlio que acreditou em mim, comprou minhas ideias e aceitou o desafio de orientar-me. Além disso, sempre realçou as coisas boas tanto em mim, quanto na pesquisa e os puxões de orelha aconteceram de forma muito sutil e educada. Esse tato foi muito importante para o meu crescimento pessoal e profissional. Ainda não consigo lhe chamar de Julinho, mas já o vejo como um amigo. Grata!

À Engrácia e Any, gratidão pela disposição em participar da pesquisa; especialmente à Engrácia, de quem pude acompanhar de perto a rotina e suas práticas docentes. Você realmente é uma pessoa iluminada! Agradeço também à diretora Tânia, às crianças e às professoras da CEMEI Vila Esperança que me acolheram com tanto carinho.

Um agradecimento especial ao Sandro, por acompanhar todo o processo de construção e desenvolvimento da pesquisa, pelas ideias, orientações e apoio, à Joice pelas conversas e indicação de uma das professoras e à Anna Cláudia Eutrópio pelas críticas, sugestões revisões e paciência. Vocês foram sensacionais!

À Daniela Auad, Iza Luz e Shirley Miranda que aceitaram o convite para banca e dedicaram seu tempo à leitura desta pesquisa. A contribuição de vocês é muito importante! Gostaria de agradecer especialmente à Shirley que, através do projeto “Afirmção na Pós”, me ajudou muito no processo de seleção para o mestrado, leu meu pré-projeto, me acalmou antes da entrevista, enfim... gratidão professora!

Minha eterna gratidão à minha mãe e meu pai que me deram educação, amor e afeto. Viveram todos os momentos felizes e tristes juntinho de mim e me incentivaram nas horas difíceis. Gratidão também à minha pequena, grande, Lua. Ela que sempre iluminou meus pensamentos quando estes ficavam tortos, e sei que sempre esteve e estará bril comigo. Muitas das inspirações para este trabalho vêm de você! Amo vocês!

Mãedrinha, Paidrinho e May, minha primãgêmea, o apoio de vocês foi essencial para que eu me mantivesse com a cabeça tranquila, com saúde e dedicação para completar mais esta etapa. Muito obrigada pela paciência, carinho, solidariedade, por me aceitarem na família de braços abertos e por cuidarem tão bem de mim.

Ao Carlos, que chegou na metade deste percurso e fez uma diferença enorme neste trabalho. Que sofreu comigo e também alegrou-se com cada etapa vencida e com cada página escrita. Xuxis, me faltam palavras para demonstrar o quão importante você foi, com sua doçura, paciência e comprometimento. Gratidão por ler toda a pesquisa, revisar o texto, discutir ponto por ponto e ainda abraçar essa luta. Você é a vida da minha vida!

Por me despertar o olhar para a desigualdade de gênero e o meu exercício constante de desconstrução dos estereótipos interiorizados, eu agradeço ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero – NIEG/UFV. Além disso, me ensinaram a trabalhar em grupo, a fazer pesquisa, o gosto pelos estudos na área de gênero e por me dar amigas e amigos muito especiais.

Gratidão à CAPES pelo apoio financeiro!

Ao pessoal da secretaria da Pós-graduação e da Biblioteca da FaE, sempre tão atenciosos e dispostos a colaborar.

Por fim, agradeço a todas e todos que de alguma forma contribuíram nesse processo científico e criativo!

E então, a pequena Alice
se cansou do salto,
colocou um tênis
e foi andar de skate.

Tchau Alice!



Texto: Luar Xavier
Ilustração: Gabriel Rischbieter

RESUMO

A presente investigação trata-se de uma pesquisa de mestrado que teve como principal objetivo analisar as práticas pedagógicas de professoras de educação infantil que, inseridas em uma cultura heteronormativa e sexista, procuram, por meio de suas práticas, transgredir os estereótipos de gênero. Pretendeu-se, ainda, identificar, nas práticas pedagógicas dessas profissionais, os momentos/movimentos de resistência e questionamentos aos modelos pré-determinados socialmente e compreender, mediante a visão das/dos docentes, como a legislação, as reformas educacionais, as relações interpessoais, as condições de vida afetam a atuação profissional em uma perspectiva de gênero. Em relação ao aspecto metodológico, trabalhamos com uma pesquisa de natureza qualitativa e para a coleta de dados foram realizadas observações em sala de aula intercaladas com entrevistas semi-estruturadas com professoras de Educação Infantil que lecionam em Contagem e Belo Horizonte/MG. A dissertação analisou as práticas pedagógicas e refletiu/discutiu se essas transgrediram os estereótipos de gênero ou não, demonstrando a importância de tais ações para a desconstrução de identidades hegemônicas e heteronormativas. Como resultado, apresentamos práticas pedagógicas que se mostraram relevantes no que diz respeito às transgressões dos estereótipos de gênero. Foram práticas que se fizeram presentes no cotidiano das docentes, ou seja, não foram planejadas para a pesquisa. Ao final desta pesquisa, apontamos para a necessidade de formação docente na área de gênero e sexualidade. Também acreditamos que a mesma poderá contribuir para (re)pensarmos práticas pedagógicas em prol de uma educação não discriminatória e mais democrática.

Palavras chaves: práticas pedagógicas; educação infantil; gênero, transgressão de estereótipos.

ABSTRACT

This thesis is a Master's research and has had as main objective to analyze the pedagogical practices of early childhood education teachers who, embedded in a heteronormative and sexist culture, seek, through their practices, to transgress gender stereotypes. It was also intended to identify, in the pedagogical practices of these professionals, movements/moments of resistance and questions directed to these socially predetermined models and understand, through the vision of these educators, how legislation, educational reforms, interpersonal relationships, living conditions affect the professional performance from a gender perspective. Regarding to the methodological aspect, I have developed a qualitative research and, in order to collect data, I have made observations in the classroom and done semi-structured interviews with early childhood education teachers who teach in Contagem and Belo Horizonte, Brazil. The thesis has analyzed their pedagogical practices reflecting/discussing whether or not these practices transgressed gender stereotypes, demonstrating the importance of such actions to the deconstruction of hegemonic and heteronormative identities. As a result, it presents highly relevant pedagogical practices regarding the transgressions of gender stereotypes. These were practices that took place in the daily activities of teachers; it means that they were not planned for this research. At the end of this research process, I suggest the need for an investment in teacher education in the area of gender and sexuality. I also believe this research may help to (re)think teaching practices towards a non-discriminatory and democratic education.

Keywords: pedagogical practices; childhood education; gender; stereotypes transgression.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fachada da CEMEI Vila Esperança Nosso Lar	59
Figura 2 - Sala da professora Engrácia	60
Figura 3 - Pequena área externa da sala	60
Figura 4 - Biblioteca	60
Figura 5 - Brinquedoteca	60
Figura 6 - Sala Multiuso	61
Figura 7 - Área Externa	61
Figura 8 - Menina jogando futebol	76
Figura 9 - Menino com saia	76
Figura 10 - Bilhete	83
Figura 11 - Bilhete	83
Figura 12 - Desfile das crianças	92
Figura 13 - “Kit cozinha” desenhados pela professora	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ALEM - Associação Lésbica de Minas.
- BSH - Programa Brasil sem Homofobia.
- CELLOS - Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual de Minas Gerais.
- CEMEI - Centro Municipal de Educação Infantil de Contagem.
- DECADI - Departamento de Educação Continuada, Alfabetização de Adultos, Diversidade e Inclusão.
- EIN - Educação Infantil.
- EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo.
- GDE - Gênero e Diversidade na Escola.
- GSS - Grupo Gênero e Sexualidade e Sexo em Educação.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
- LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Travestis.
- MEC - Ministério da Educação.
- NEPEI - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e Educação Infantil.
- NIEG - Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero.
- NUGDS - Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual.
- NUH - Núcleo de Diversidade Sexual.
- SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- SMEd - Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.
- TSE - Tribunal Superior Eleitoral.
- UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais.
- UFV - Universidade Federal de Viçosa.
- UMEI - Unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	7
ABSTRACT.....	8
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	10
SUMÁRIO.....	11
INTRODUÇÃO	13
Os caminhos da pesquisa.....	17
Tessitura da dissertação.....	18
CAPÍTULO 1: Questões norteadoras iniciais: revisão de literatura.....	21
1.1 - EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIAS E SOCIALIZAÇÃO: DE QUAIS PRÁTICAS ESTAMOS FALANDO?	22
1.2 - O QUE SÃO ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO?	30
1.3 - GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA ÁREA.....	36
1.4 - TRANSGREDINDO OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO POR MEIO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	39
CAPÍTULO 2 – CARACTERIZANDO OS SUJEITOS E CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.	45
2.1 – DUAS PROFESSORAS, DOIS PERCURSOS FORMATIVOS DIFERENTES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISTINTAS, PORÉM, PROPÓSITOS SEMELHANTES	52
2.2 – CEMEI VILA ESPERANÇA NOSSO LAR: O LOCAL DA PESQUISA.....	58
CAPÍTULO 3 – APRENDENDO A TRANSGREDIR: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE OPERAM OU NÃO PARA AS TRANSGRESSÕES DE GÊNERO....	62
1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE NÃO OPERAM TRANSGRESSÕES DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO.....	64
1.1– Práticas pedagógicas que reproduzem estereótipos de gênero	65
1.1.1- Contar o número de meninos e meninas na sala	65

1.1.2- Dança na festa junina	67
1.1.3 – “Não complica a minha vida. Saia você não pode usar, não!”	68
1.1.4 –“Vai tomar uma água e fazer xixi, quando você melhorar, você volta!”	70
1.1.5 – “Nunca vi menina ganhar de menino em matemática!”	72
1.2– Práticas pedagógicas que, intencionalmente, desconstruiriam os estereótipos de gênero, mas que, por uma questão de estratégia, acabaram por não transgredi-los.....	74
1.2.1- Desenhos da Any	75
1.2.2 - Obrigar os meninos a brincarem de bonecas	78
2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE TRANSGRIDEM ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO	81
2.1 – Flexão dos gêneros masculinos e femininos nas linguagens	81
2.2 – A não separação por sexo nas filas e atividades.....	84
2.3 – Comemorar o 8 de março na escola	86
2.4 – Desconstrução de “nomes feios” ou “palavrões” relacionados ao corpo e expressões da sexualidade	88
2.5 – Desconstruindo algumas ordens binárias	91
2.6 – Kit-cozinha para as crianças	95
2.7– Dar voz as meninas	98
3. FINALIZANDO... ..	103
ALGUMAS PALAVRAS FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
APÊNDICE 1	122
ROTEIRO - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – PROFESSOR(A)	122
ANEXO 1	124
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	124
ANEXO 2	126
AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	126

INTRODUÇÃO

Esta investigação teve por objetivo analisar as práticas pedagógicas de professoras de Educação Infantil que, inseridas em uma cultura heteronormativa¹ e sexista, procuram, por meio de suas práticas, transgredir os estereótipos de gênero. Pretendeu-se, ainda, identificar, em suas práticas pedagógicas, os momentos/movimentos de resistência e questionamentos aos modelos pré-determinados socialmente que interpelam tais práticas e compreender, mediante a visão das docentes, como a legislação, as reformas educacionais, as relações interpessoais, as condições de vida afetam a atuação profissional em uma perspectiva de gênero.

A escolha por observar as práticas pedagógicas que transgridem os estereótipos de gênero relaciona-se à minha trajetória acadêmica, pessoal, de estudos e de reflexões teóricas realizadas sobre o tema. Tudo começou quando, durante um dos estágios curriculares do curso de Educação Infantil (do qual sou graduada pela Universidade Federal de Viçosa – UFV), em uma escola pública de Viçosa, em Minas Gerais, chamou-me a atenção a forma com que a professora da turma em que eu estagiava conduzia as atividades. Havia um direcionamento de quem executaria as tarefas, por exemplo, os meninos carregavam os materiais, enquanto as meninas os distribuíam entre suas/seus² colegas; as distribuições dos lápis de cor eram feitas de forma intencional, de modo que os meninos ficavam com as cores mais escuras e/ou neutras – amarelo, verde, laranja – e as meninas com

¹Pode-se compreender a heteronormatividade como um modelo hegemônico de identidade e de orientação afetivo-sexual que tem na heterossexualidade seu ponto de referência central (Ana Cláudia MAIA, 2009, p. 283), consolidando-se assim a heterossexualidade como norma.

² Adotaremos, ao longo deste trabalho, diferenciações (as/os, as/es) no lugar do modo habitual da língua padrão que adota o masculino como norma, pois compreendemos o papel que a língua pode exercer para a desconstrução da desigualdade de gênero tanto quanto para a sua disseminação. Segundo o Manual Para o Uso Não Sexista da Linguagem: “A equidade de gênero na linguagem só será garantida a partir do momento em que se repensar a forma como o tema é tratado nos ambientes educacionais, hoje disseminadores da dominação masculina nos discursos, principalmente quando não identificado o sexo da pessoa a quem se refere. Utilizando **o feminino e o masculino** para tratarmos de grupos mistos estaremos ampliando a visibilidade das mulheres em todas as esferas sociais (...)” (BRASIL, 2014, p.13).

cores como: vermelho, rosa, roxo, lilás. Na hora do recreio, a corda sempre era dada para o grupo de meninas e a bola para os meninos. As atitudes agressivas dos meninos eram aceitáveis e compreendidas, ao passo que as mesmas atitudes, quando advindas de uma menina, eram severamente punidas.

A partir de então, fiz vários questionamentos sobre o processo de socialização dessas crianças. Acredito que essas questões só me chamaram a atenção porque já havia alguns anos que eu participava do Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero (NIEG/UFV) e, conseqüentemente, realizava leituras sobre as relações desiguais a partir dos sexos e do sistema patriarcal. Essas minhas indagações foram discutidas no grupo acima mencionado – inclusive, isso remete ao momento quando despertei o olhar para as relações de gênero e sexualidade na educação. Percebi o quanto os estereótipos de gênero que (re)afirmam identidades hegemônicas fazem parte do cotidiano escolar.

A escola, por se tratar de uma instituição que abriga um grupo diverso de estudantes – em termos de origem, de gênero, sexualidade, de grupo étnico-racial, cultural – deveria ser um lugar para discutir (e combater, quando for o caso) as hegemonias naturalizadas pela sociedade. Em consonância com essa constatação e à luz da emergência de discussões envolvendo esse tema no meio acadêmico e nos movimentos sociais, houve a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)³. O objetivo da criação dessa nova Secretaria junto ao Ministério da Educação (MEC) era desenvolver ações, programas e políticas para a redução das desigualdades educacionais. Nesse mesmo ano, criou-se o Programa “Brasil sem Homofobia” (BSH)⁴, o qual, por sua vez, teve como objetivos centrais “a educação e a mudança de comportamento

³ Em 2011, essa Secretaria passou à nomeação de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

⁴ O BSH é uma importante ação no combate à homofobia e visibilidade LGBT, além de introduzir as políticas públicas sobre diversidade sexual e identidade de gênero na educação.

dos gestores públicos” (Conselho Nacional de Combate à Discriminação, 2004, p. 07).

Tais ações remetem diretamente à luta pela desconstrução das relações hierarquizadas a partir dos sexos no ambiente escolar desde a Educação Infantil. É evidente que, com o Programa BSH, o Brasil deu um importante passo para o reconhecimento da discriminação contra a “comunidade” LGBT e, conseqüentemente, para a desconstrução de estereótipos de gênero. No entanto, a partir de alguns estudos (Marcelo Danilauskas, 2011; Marco Antônio Torres, 2013; Adriana Vianna e Paula Lacerda, 2004), percebe-se que a visibilidade do programa e de suas ações ainda é pequena. Salienta-se que a posição preconceituosa e discriminatória persiste em instituições governamentais e produzem repercussões nesse Programa – vide toda a polêmica em torno do material “Escola Sem Homofobia” ou “Kit anti-homofobia”⁵. Todas as etapas de planejamento e execução do projeto foram debatidas e acompanhadas pelo MEC e SECAD (MEC/SECAD, 2004). Entretanto, quando da disponibilização do material para as escolas, o Governo Federal barrou a execução devido a pressões políticas e sociais. Se a pressão para a não utilização do material foi tão grande a ponto de o Governo recuar sobre o seu uso, isto evidencia a resistência que a escola e a sociedade, em geral, têm para que a temática não faça parte do currículo escolar. Isso ocorreu/ocorre porque, apesar de haver regulamentação que trate do tema na educação, na prática ainda há oposições à uma educação efetiva em termos de equidade⁶ de gênero.

⁵ O material, planejado e desenvolvido pela *Global Alliance for LGBT Education* (GALE), pela Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis, Transexuais (ABGLT) e as ONG Reprolatina, Ecos – Comunicação em Sexualidade e *Pathfinder* do Brasil, destina-se à formação das/dos professoras/es em geral, dando a elas/eles subsídios para trabalharem os temas no ensino médio. Trata-se de um conjunto de instrumentos didático-pedagógicos que visam à desconstrução de imagens estereotipadas sobre lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e para o convívio democrático com a diferença (...). O kit é composto de: um caderno, uma série de seis boletins (*Boleshs*), três audiovisuais com seus respectivos guias, um cartaz e cartas de apresentação para o/a gestor(a) e para o/a educador(a) (Nota Oficial sobre o Projeto Escola Sem Homofobia, 2004). Disponível em: <<http://www.ecos.org.br/projetos/esh/notaoficial.pdf>>.

⁶ Nesta pesquisa, utilizaremos a palavra “equidade” e não “igualdade”. A igualdade de gênero está mais ligada às questões de acesso e de oportunidade, no que diz respeito a homens e mulheres. Já a equidade traz a ideia de direitos iguais a seres diferentes, respeitando as especificidades, abrangendo questões sociais como raça, etnia, classe, etc..

Ademais, em 2015, certos segmentos fundamentalistas promoveram a exclusão de termos relacionados a gênero e orientação sexual do Plano Nacional de Educação, fundamentando-se no argumento de que suas/seus filhas/os seriam ensinados a fazer sexo, que aprenderiam que não são homens nem mulheres e seriam influenciadas/os a serem gays, lésbicas, bissexuais, ou pessoas trans. Ressaltamos que Planos não ensinam orientações sexuais que devem ser seguidas ou sequer explicam como cada indivíduo deve exercer sua sexualidade. No que tange essa temática, o que há são diretrizes para uma educação livre de preconceitos, haja vista a necessidade de ruptura com os binarismos naturalizados (homem X mulher, azul X rosa, razão X sentimento, dentre outros), com as relações de poder baseadas no sexo, a necessidade de se questionar a rigidez dos modelos de comportamento estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação.

Em Belo Horizonte e Contagem, lócus do desenvolvimento desta pesquisa, não foi diferente do descrito acima. Houve debates nas Câmaras dos Vereadores de ambas cidades e optou-se pela exclusão da terminologia gênero e diversidade sexual dos Planos Municipais de Educação. Em uma perspectiva histórica, causa estranheza o cume de tal iniciativa da Câmara Municipal, visto que, em Belo Horizonte, desde a década de 1980, segundo Ana Cláudia Batista (2014), houve quatro movimentos de organização das iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade no município. Dentre as ações desses movimentos, destacarei somente duas para contextualizar: a criação do Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero da Secretaria Municipal de Educação (SMEd), em 2004, dividido em 2013 em “Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual” (NUGDS) e “Núcleo de Relações Étnico-Raciais”; e o projeto “Educação sem Homofobia”, que desenvolveu, em 2008, uma formação para professores/as da Rede Municipal de Ensino – uma parceria entre a SMEd, Movimentos Sociais LGBTs e Núcleo de Diversidade Sexual – NUH/UFMG. Uma formação similar ainda é desenvolvida até os dias atuais.

No que tange ao Município de Contagem, há relatos de uma das professoras que participou deste estudo indicando que, desde a década 90, desenvolvem-se formações na área de gênero e sexualidade na escola. Inclusive, a própria docente trabalhava na Secretaria de Educação nessa época e coordenou algumas dessas formações. Em 2008, assim como em Belo Horizonte, as/os docentes que lecionavam na Educação Infantil do Município de Contagem também participaram das formações oferecidas pelo programa “Educação Sem Homofobia” da UFMG. Além disso, em 2013, o Departamento de Educação Continuada, Alfabetização de Adultos, Diversidade e Inclusão – DECADI – construiu as diretrizes para abordagem das temáticas de “Gênero, Sexualidade e Diversidade Sexual na Rede Municipal de Educação de Contagem”. Segundo esse documento, “essas diretrizes são resultado de dois anos (2011 e 2012) de diálogos, formação, trocas de experiências e trabalho coletivo entre educadores e educadoras da Rede” (DECADI, 2013).

Indagamos, então, se em Belo Horizonte e Contagem, cidades com diretrizes que instrumentalizam as condutas pedagógicas na problematização de saberes naturalizados sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual, há de fato professoras/es que lutam contra a homofobia e sexismos na escola a partir das suas práticas pedagógicas. Questionamos, ainda, em que momento as/os educadoras/es tendem a reiterar estereótipos, conceitos heteronormativos e sexistas. O que escapa da norma, ou seja, como a transgridem? Esse repertório é trabalhado na formação inicial dessas/es educadoras/es? E, para esta pesquisa, nomeamos como principal questão: Como as práticas pedagógicas desenvolvidas por essas/es profissionais operam ou não a desconstrução dos estereótipos de gênero?

Os caminhos da pesquisa

O primeiro passo para selecionar os sujeitos desta pesquisa foi mapear grupos diversos relacionados à temática procurando por indicações de profissionais docentes da Educação Infantil que desenvolvessem práticas pedagógicas que transgredissem estereótipos de gênero. Após coletar as indicações, cuidei de verificar se as/os docentes relacionadas/os tinham o

perfil desejado para a pesquisa. A técnica eleita para essa etapa foi a entrevista, apesar de não se tratar de uma entrevista com todas as características que a compõe. Nesse primeiro contato com as professoras/es, realizei perguntas básicas que diziam respeito ao tempo de docência, se estavam lecionando na Educação Infantil, qual a faixa etária e, principalmente, se tinham alguma noção da categoria gênero.

Ao passar dessa fase, cumprindo os critérios que foram estabelecidos (*vide Capítulo 2*), faríamos observações das práticas pedagógicas das professoras selecionadas. Ao longo das observações, também foram feitas entrevistas com os sujeitos. Optamos por entrevistas porque há dados e informações que não são possíveis de saber somente por meio das observações (Valdete BONI e Sílvia QUARESMA, 2005). Esses dois recursos foram essenciais, pois, ao compreender o sujeito, sua história de vida, suas formas de ver e vivenciar o mundo no que tange às relações de gênero, pude entender melhor suas práticas pedagógicas. Além das observações e entrevistas, utilizei-me também da coleta de dados registrada no caderno de campo contendo observações e as hipóteses que foram surgindo no decorrer das experiências de campo, incluindo registros fotográficos, ora realizados por mim, ora disponibilizados pelas professoras.

Por fim, destaco que a pesquisa teve dois sujeitos: a professora Engrácia, cujas práticas pedagógicas pude acompanhar/observar e realizar duas entrevistas e a professora Any que, apesar de não ter sido acompanhada/observada em seu cotidiano na sala de aula, nos proporcionou uma entrevista que considero essencial para o trabalho.

Tecitura da dissertação

No primeiro capítulo desta dissertação – “Questões norteadoras iniciais: revisão de literatura”, apresento uma breve discussão sobre três elementos nos quais se concentra a problemática da pesquisa: práticas pedagógicas, estereótipos de gênero e transgressões destes na Educação Infantil. Para tanto, apresento a Educação Infantil no Brasil, destacando sua potencialidade em permitir vivências em ambientes coletivos e com a diversidade. Aponto para algumas concepções de criança, destacando aquela

a qual acredito melhor traduzir minha acepção de criança. E, ainda, elenco algumas contribuições da área de pesquisa em Educação Infantil e gênero para o desenvolvimento da temática deste trabalho acadêmico. Não encontrei pesquisas que discutem especificamente professoras/es de Educação Infantil que transgridem estereótipos de gênero em suas práticas pedagógicas. Constatei, a partir da literatura selecionada, que as crianças, em alguns momentos, transgridem os estereótipos de gênero em suas brincadeiras na escola, mas que as professoras/professores não. Muito pelo contrário. As pesquisas que foram realizadas com docentes apontam que elas/eles tendem a reafirmar as diferenças de gênero. Nesse sentido, a escassez de pesquisas que corroboram a nossa investigação acadêmica evidencia a difícil tarefa a que este trabalho se propôs a fazer, porém, o que tornou também um desafio encantador face a um campo de pesquisa ainda a se explorar.

No capítulo dois – “Caracterização dos sujeitos e contextualização do local da pesquisa: os caminhos metodológicos” –, busquei situar/explicar a leitora ou leitor sobre como a pesquisa foi elaborada e desenvolvida. Explicar todo o processo de coleta de dados, seleção dos sujeitos e apresentação dos mesmos. Ao caracterizar os sujeitos da pesquisa, aponto alguns desafios encontrados pelas docentes para a transgressão dos estereótipos de gênero, assim como soluções ou caminhos apresentados por elas para superar a desigualdade de gênero. Por fim, dedico-me à caracterização da instituição de Educação Infantil em que foram realizadas as observações das práticas pedagógicas.

No terceiro capítulo – “Aprendendo a transgredir: análise das práticas pedagógicas que operam ou não para as transgressões de gênero” –, analiso algumas das práticas pedagógicas que foram observadas ou relatadas na coleta de dados. Demonstro como é possível, a partir de práticas simples do cotidiano, a transgressão dos estereótipos de gênero e a importância de tais práticas para uma educação equitativa. Por outro lado, descrevo e analiso algumas práticas pedagógicas que não transgrediram os estereótipos, sendo que muitas destas, inclusive, reafirmaram os mesmos.

No quarto e último capítulo – “Algumas palavras finais”, discuto o momento atual que a educação do Brasil passa em relação à inserção ou não da discussão de gênero nas escolas, problematizando o retrocesso que representa a retirada de tal discussão dos Planos de Educação. Retomo os principais aspectos da presente pesquisa e aponto algumas possibilidades para a construção de uma educação mais equitativa no que tange às relações de gênero.

CAPÍTULO 1: Questões norteadoras iniciais: revisão de literatura.

Como foi apontado na Introdução, esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as práticas pedagógicas de professoras de Educação Infantil que, inseridas em uma cultura heteronormativa e sexista, procuram, por meio de suas práticas, transgredir os estereótipos de gênero⁷. Para melhor compreensão acerca deste estudo, necessário se faz contextualizar as/os leitoras/es sobre alguns pontos pertinentes à mesma, sendo eles: a Educação Infantil (EIN) no Brasil, as práticas pedagógicas observadas durante a pesquisa, os estereótipos de gênero e, finalmente, a transgressão desses estereótipos a partir de práticas pedagógicas – sendo esta última nosso objeto de estudo.

A partir desse panorama, compreenderemos como a EIN contribui para a perpetuação de preconceitos como a homofobia, o sexismo, a misoginia, a perpetuação da heteronormatividade e, quando em outros moldes, como opera a consolidação da equidade de gênero. Isto, pois a EIN se configura como uma das primeiras experiências de socialização vivenciadas pelas crianças, sendo esse o momento em que são assimilados os primeiros valores e referenciais de categorização/coordenação social. Em atenção a esse singular momento de socialização e aprendizado, faz-se premente observar que, ao mesmo tempo em que estereótipos de gênero são construídos e reforçados no ambiente escolar, movimentos contra-hegemônicos, apesar de incipientes, são sim passíveis de serem observados e estudados nas escolas brasileiras. A expectativa deste estudo é dar visibilidade e legitimidade a esses movimentos, demonstrando a sua fundamental importância.

⁷ Este conceito será discutido/definido mais adiante neste capítulo.

1.1 - EDUCAÇÃO INFANTIL, INFÂNCIAS E SOCIALIZAÇÃO: DE QUAIS PRÁTICAS ESTAMOS FALANDO?

No presente capítulo, discutiremos os diferentes olhares e práticas exercidas sobre as crianças que encontramos nos cotidianos das escolas. Em um primeiro momento, perpassaremos pela EIN analisando historicamente como esse nível de ensino conquistou seu espaço na Educação Básica e apresentaremos algumas políticas públicas que contribuíram para tal.

Antes de analisarmos a EIN, especificamente, é pertinente que esclareçamos um dos conceitos centrais aqui utilizados, o de prática pedagógica. Optamos pela utilização do termo “práticas pedagógicas” porque o compreendemos na mesma direção da definição a seguir:

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente – sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais (...) (Ana Maria CALDEIRA⁸; Samira ZAIDAN, 2010, p. 2).

É importante salientar que a preparação para o exercício da profissão docente não acontece somente por meio dos conteúdos desenvolvidos na formação inicial ou continuada. Ela é construída de diferentes maneiras e em diferentes momentos da trajetória de vida (pessoal, escolar-acadêmica e profissional). Nesse ponto, as entrevistas foram essenciais para compreender melhor as práticas pedagógicas das professoras selecionadas para a pesquisa. Elas complementaram e contextualizaram o que foi observado em campo.

Amélia Franco (2015, p.5) afirma: “Considero que as práticas pedagógicas devam se estruturar como instâncias críticas das práticas

⁸ Segundo as normas da ABNT, na citação direta, indica(m)-se a/o(s) autor/a(s) pelo último sobrenome, em maiúsculas, seguido da data e da página referente à citação. Contudo, nesta pesquisa, por uma questão política, optamos por colocar o primeiro nome seguido do sobrenome de todas/todos as/os autoras/es para dar visibilidade às mulheres escritoras/pesquisadoras.

educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens”. Para exercer a prática pedagógica de fato são necessários dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades (FRANCO, 2015, p. 6). Nesse sentido, ao procurarmos professoras/es com noção da categoria gênero e consciência das práticas que exercem em prol da desigualdade de gênero, acreditamos que estamos em consonância com essas afirmações de Amélia Franco. Além disso, como poderá ser observado no decorrer desta investigação, as professoras participantes pretendem, a partir de suas práticas, modificar a realidade no sentido de minimizar as desigualdades de gênero.

Explicitado o conceito de “práticas pedagógicas”, oportuno agora se faz explicar sobre a EINF e algumas questões relacionadas a esse nível de ensino – como já mencionado. Ao falar de EINF, muitas vezes, remetemos apenas às brincadeiras e cuidados com crianças de 0 a 5 anos. Poucas pessoas reconhecem a EINF como um importante espaço de socialização e de educação. Essa noção de que a EINF é somente um espaço para brincadeiras e cuidados não se deu por acaso, pois, há todo um aparato histórico que sustenta essa ideia. Afinal, a EINF foi criada sobre as bases do assistencialismo e permaneceu assim durante muitos anos, estando, muitas vezes, excluída das preocupações das políticas educacionais em nosso país. A educação, para esse nível de ensino, surge de duas formas: a creche para os menos favorecidos e os Jardins de Infância para as classes média e alta.

Nas creches, a intervenção do Estado acontecia com desvalorização dos modos familiares e comunitários de educação das crianças, que eram continuamente criticados, pois considerados inferiores àqueles propostos nos manuais de higiene, puericultura e psicologia do desenvolvimento. Nos Jardins de Infância, o modelo de educação infantil, inspirado no universalismo iluminista, era feito através da transmissão dos valores indiscutíveis “da cultura ocidental” e da ênfase curricular no uso do calendário baseado em festas religiosas (cristãs) e cívicas, em livros, jogos, hinos, ginástica, que divulgavam uma forma de compreender o mundo a partir de um olhar hegemônico (Maria Carmem BARBOSA, 2009, p. 9).

A partir dos anos 1980, ocorreu um processo de transformação política no Brasil, com o processo de redemocratização do País, em que se

deu ênfase a uma educação democrática, buscando atender todas as crianças tanto do ponto de vista quantitativo, quanto qualitativo. Dessa maneira, com o acesso à educação garantido pela Constituição, a Educação Infantil começou a se desvincular das Secretarias de Assistência Social e passar a fazer parte das Secretarias de Educação dos municípios (Ana Beatriz CERISARA, 2002).

Nesse novo contexto e por meio das décadas que se sucederam, a EIN foi se transformando e sendo objeto de novas regulamentações. Segundo as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a EIN foi estabelecida da seguinte forma:

(...) primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010).

Para que a EIN fosse pautada nas políticas públicas educacionais e reconhecida como direito das crianças e direito das mulheres, devemos destacar a luta dos movimentos de mulheres e feministas, afinal,

a garantia de creches públicas é uma reivindicação central para o movimento feminista, considerando que a socialização do trabalho doméstico e de cuidados é fundamental para a autonomia econômica das mulheres. A perspectiva feminista sobre as creches afirma que este é um direito das mulheres, e que significa o reconhecimento de seu direito ao trabalho e à autonomia econômica. (Léa MARQUES; Renata MORENO, 2012, p. 29).

Entretanto, mesmo com a melhoria e ampliação do atendimento dessas crianças, ainda assim há peculiaridades da EIN que ainda não foram contempladas nesse processo. É possível encontrar profissionais atuando na sala de aula sem ter o mínimo de formação exigida na LDB 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – como é o caso das auxiliares de sala. E quando há formação, não necessariamente a/o profissional está preparada/o

para ser professora/professor de Educação Infantil, pois, como afirma Guiomar Mello (2000), existem especificidades da área nas quais muitos cursos de magistério e de pedagogia são estruturalmente e academicamente ineficientes:

Não há avaliação da qualidade dos resultados desses cursos de preparação docente, sejam eles públicos ou privados, porque a formação de professores tem sido tratada como qualquer outro curso de nível superior, sem considerar seu papel estratégico para todo o sistema educacional do país (Guiomar MELLO, 2000, p. 3).

Ademais, há docentes que ainda não atingiram a formação mínima exigida para a profissão, de acordo com o Ministério da Educação, citado por Marynelma Garanhani (2010):

no Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, é praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com criança, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação de magistério e, mesmo quem a concluiu não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil (GARANHANI, 2010, p. 188).

Para além do empenho pessoal, é necessário que as políticas públicas exijam uma formação acima do magistério, que garantem condições adequadas de trabalho, valorização salarial e formação continuada em serviço. Segundo Maria Malta Campos (1994, p. 33), “por serem profissionais que trabalham com alunos pequenos, o prestígio e salário das professoras de pré-escola costumam ser mais baixos do que o de professores de outras faixas etárias: quanto menor a criança, menor o ‘status’ de seu educador”. Dessa maneira, é possível fazer uma correlação entre o baixo salário e a pouca escolaridade das/dos docentes atuantes na EIN, bem como a baixa qualidade de ensino nesse seguimento.

Percebe-se também uma ambiguidade na identidade das/os docentes, em que se confundem funções maternas e funções docentes, cuidado e

educação, vocação e profissionalização, público e privado. Enfim, a definição de questões acerca do papel das instituições e dos parâmetros de qualidade para a educação da criança na EINF, bem como, da função e formação das/os profissionais dessa área, é recente. E o que seria uma EINF de qualidade? Na citação abaixo, Déborah Sayão (2005) descreve de forma simples a complexidade desse nível de ensino.

(...) os conhecimentos na Educação Infantil estão situados na esfera da totalidade do ser humano. O corpo, o movimento, as emoções, as diferentes linguagens, entre outros elementos, são instrumentos de apreensão da cultura e, por essa razão, a educação das crianças pequenas diferencia-se daquela presente na escola tradicional. As crianças e as relações educativas estão permanentemente sendo transformadas quando os sujeitos delas participantes são concebidos como seres históricos e todos/as possuidores/as de conhecimentos. Ou seja, a relação não se limita a um/a professor/a que ensina e um/a aluno/a que aprende (Déborah SAYÃO, 2005, p. 25).

A relação da/do docente com as crianças dependerá da visão de criança e infância que ela/e sustenta. Por um lado, há a percepção da criança enquanto um sujeito que possui história e conhecimentos e esta é concebida como capaz de múltiplas relações e construtora de cultura. Por outro lado, há também a visão de que a criança é uma “tábula rasa”, deve ser preparada/o para ser um adulto, uma vez que a criança está por vir e necessita aprender todo o conhecimento de mundo que o adulto transmitirá. “Em estado imperfeito, posto que transitória, inacabada, a infância assim qualificada na linearidade do tempo cronológico, parece autorizar a opressão, a dominação, o controle e o adultocentrismo” (Patrícia PRADO, 2012, p. 2). Percebe-se que uma visão praticamente anula a outra.

Neste estudo, temos interesse por professoras/es que seguem a linha da sociologia da infância que se remete à primeira percepção de criança que foi citada acima. Ou seja,

(...) a discussão sobre as crianças como sujeitos ou atores sociais mostra que elas, não importando sua idade, são pessoas com seus próprios direitos, gente com características e habilidades específicas que devem ser apreciadas e respeitadas por seus semelhantes, os adultos, seres humanos. É uma visão oposta à das crianças como objetos para os adultos, visão que

nega a necessidade de proteção especial para as crianças, mas não à custa do seu direito de compartilhar e participar da vida social. Por isso, a posição da infância é contraditória: as crianças são, ao mesmo tempo, objetos de proteção e sujeitos de direitos e atores sociais (Daniela FINCO, 2010, p. 45).

Para as/os professoras/es que querem trabalhar nessa perspectiva é preciso compreender, então, que haverá um constante enfrentamento com os nossos posicionamentos “adultocêntricos”, um rompimento incessante com o etnocentrismo que nos cerca. Afinal, se a/o professora/professor quer que a criança compreenda a cultura que lhe está sendo apresentada, é imprescindível que a/o docente entenda, principalmente, a cultura da criança. Para compreender um pouco mais sobre o campo da sociologia da infância e o foco que queremos dar para as práticas que observamos, cito a autora Viviane Drumond (2010). Para ela, a sociologia da infância:

Implica em compreender a infância na interação com outras categorias sociais de análise, como classe social, raça, sexo, mobilidade social. Nesta perspectiva o conceito de infância aponta um novo paradigma, que rompe com uma visão colonialista e adultocêntrica, leva em conta a infância como uma construção social, e vê a criança como ator social e produtora de culturas (DRUMOND, 2010, p. 4).

Infelizmente, no cotidiano das salas de aula, o que vivenciamos, na maioria das vezes, é essa relação “adultocêntrica”. É possível observar que o objetivo de algumas/alguns professoras/es da EBN é, basicamente, preparar as/os educandas/os para “os próximos passos”, ou seja, para o primeiro ano do ensino fundamental ou até mesmo já preocupadas/os em preparar para o mercado de trabalho!

Em meio a essa realidade complexa, desde muito cedo, as crianças já são expostas a verdadeiros absurdos em nome de sua formação integral. Não bastando os apelos vindos dos meios de comunicação em suas mais variadas manifestações, as escolas – desde a educação infantil – no intuito de se manterem vivas no mercado, oferecem múltiplas opções de atividades dirigidas (computação, inglês, judô, ballet, teatro, artes, etc) as quais prometem uma melhor preparação dos seus alunos à vida e ao mundo global em que vivemos (Luciane REAL; Silvia CANAN, 2002, p. 2).

No que tange as relações de gênero, também não é muito diferente. Essa mesma necessidade de preparar as crianças para o mercado de trabalho pode ser equivalente à necessidade de construir nas crianças ideais de feminilidades e masculinidades naturalizados na sociedade. Anderson Ferrari (2015), em uma palestra que foi publicada, dá um exemplo de professoras/es que têm posturas e tiram conclusões precipitadas em relação à sexualidade da criança, exatamente por esse olhar adultocêntrico e também, como ele mesmo coloca, pela falta de formação inicial e continuada.

Teve casos de ouvir de professoras de Educação Infantil falar: *'Eu tenho um aluno gay'*. Eu pergunto para ela: *'Como assim gay? Por que ele é gay?'* A professora me responde: *'Porque na hora do recreio ele não quer brincar com os meninos, só com as meninas. Ou ele prefere ficar comigo no recreio e não brincar de bola com os outros meninos'*. Então eu pergunto para a professora: *'Mas onde está a homossexualidade? Nele ou em você?'* Percebam que ela (a homossexualidade) está na professora e não no menino. Calma com essa classificação, calma com essa pressa. A criança está se descobrindo; nós estamos constantemente construindo nossas identidades. Há uma necessidade de rotular as crianças desde muito cedo (informação verbal)⁹.

A criança do sexo masculino, ao apresentar vontades/gostos relacionados ao gênero feminino, chama a atenção da professora. Esta criança sai do padrão identitário masculino e, conseqüentemente, para a professora isso está relacionado à sexualidade da mesma. A professora vê a criança como homossexual. Discutiremos, nos próximos tópicos, sobre essas confusões conceituais entre gênero, sexualidade e sexo; contudo, gostaríamos de chamar a atenção para a visão adultocêntrica da professora a ponto de achar que a criança poderia ser homossexual, partindo de uma percepção dela a respeito de identidades totalmente estereotipadas. Ferrari (2015) coloca que a criança, ao se aproximar da fronteira dos sexos, ou seja, passar a se interessar por coisas – brincadeiras, jogos, brinquedos, roupas

⁹ Palestra do professor Anderson Ferrari, transmitida ao vivo em 23 de set de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tPvEfq1ljzY>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

etc. – que não correspondem aos estereótipos do seu sexo, as/os professoras/es tendem a traçar estratégias para enquadrar novamente o ser. É sabido, por meio de outras pesquisas – Danielle CARVALHAR, 2009; Daniela FINCO, 2004 – de casos de professoras que proibem ou tentam desviar a atenção da criança para que não brinquem com determinados brinquedos que não pertencem ao seu gênero ou, sob perspectiva similar, estimulam e induzem para os brinquedos que condizem com os estereótipos relacionados ao seu sexo – essas situações serão analisadas e discutidas no Capítulo 3.

Necessário se faz pensar, então, que tipo de conhecimento é apresentado para as/os educandas/os e como ele é trabalhado nas salas de EIN. Como destacado a seguir, quando a criança somente consome a cultura do adulto, há uma redução da cultura infantil.

O respeito às especificidades das crianças é um meio de romper com o “adultocentrismo” largamente difundido na nossa sociedade. Esse adultocentrismo se expressa quando o modo de se comportar do adulto é considerado o jeito mais correto e superior de lidar com a realidade. Por essa razão, a principal tarefa educativa seria “lapidar” as crianças para que seu comportamento inquieto, ilógico, desordenado, desse lugar ao controle do comportamento, uso da razão e ordem presentes no comportamento adulto. Os estudos da sociologia da infância alertam o quanto esse adultocentrismo pode impedir que reconheçamos a criança como um sujeito pleno, que tem um modo particular de lidar com a realidade e que não é inferior ao do adulto. Esse alerta deve estar presente cotidianamente nas instituições de Educação Infantil (Iza LUZ, s/data, p. 5).

As crianças não devem ser percebidas, então, como uma semente que irá florescer e dar frutos, pois elas já são cidadãs criadoras de cultura. Essa noção tem implicações profundas para as instituições de educação infantil e outros espaços de caráter científico, cultural ou artístico. As crianças precisam ter a oportunidade de experimentar: diferentes texturas, cores, materiais, brinquedos, livros e também espaços cujo objetivo é a experiência com as artes, as culturas e as ciências. E quando falamos de diferentes brinquedos, por exemplo, não seria, simplesmente, disponibilizá-los; é importante incentivar as crianças a brincarem com materiais/objetos

que não são de costume delas. Como é o caso dos meninos brincarem de boneca ou as meninas de futebol ou brinquedos/brincadeiras consideradas adequadas para o sexo masculino. Essas e outras questões serão discutidas nos tópicos abaixo e também no Capítulo 3 de análise de dados empíricos desta pesquisa.

1.2 - O QUE SÃO ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO?

Percebe-se, por meio da discussão apresentada no item anterior, que a sociedade projeta para a vida infantil valores e verdades do mundo adulto, sendo que os preconceitos, que são construídos e repassados ao longo dos anos, fazem parte desse grupo etário e estão muito presentes nas escolas. Não por acaso, as políticas curriculares são construídas, muitas vezes, a partir de uma racionalidade técnica, geralmente branca, masculina, ocidental, heterossexual, “normal” e adulta (Fabian Giménez e Gabriela Traverso, 1999). Além disso,

Às vezes, esses conhecimentos são transmitidos de forma clara e contundente. Outras vezes, as normas, os valores, os preconceitos são transmitidos de forma velada, camuflada, tal como se dá em nossa fala – nela, sempre há o pensamento oculto, o subtexto. Eles podem ser também transmitidos por olhares, gestos, expressões. (Marceli LOPES, 1999, p. 107).

Durante muito tempo, a análise das relações de gênero na educação esteve centrada nas questões sobre o acesso das mulheres ao ensino formal, afinal, era nítido que o nível de instrução das mulheres era mais baixo que o dos homens, refletindo o seu acesso desigual às instituições educacionais. Além disso, algumas matérias eram consideradas naturalmente masculinas (marcenaria) e outras naturalmente femininas (corte e costura) (Maria STAMATTO, [s.d.]). Em uma segunda fase de análise das questões relacionadas ao gênero, a ênfase passa do acesso para que tipo de acesso (Tomaz SILVA, 2013). Nas palavras de Silva, “os estereótipos e os preconceitos de gênero eram internalizados pelos próprios professores e

professoras que, inconscientemente, esperavam coisas diferentes de meninos e de meninas” (Tomaz SILVA, 2013, p. 92).

Assim, as crianças aprendem a se comportar pela socialização sexista, notando diferenças físicas entre os sexos e as expectativas sociais para cada um, buscando agir de maneira a satisfazê-las, identificando e reproduzindo as diferenças sociais entre feminino e masculino.

Dulce Whitaker (1995) afirma que as crianças são educadas por meio de estímulos oferecidos pelas pessoas adultas que determinam comportamentos diferentes para meninos e meninas por causa de seu sexo. Para essa autora, há quatro fatores na socialização das crianças que reforçam a educação sexista: (a) orientação espacial, (b) autoestima e autoconfiança, (c) aspirações e expansão do eu e (d) habilidades e experiências gerais. A autora chama a atenção para o fato de que, na socialização sexista, as meninas são mais estimuladas a brincar em espaços restritos e, ao mesmo tempo, a praticar tarefas supostamente femininas, como atividades domésticas (limpar, arrumar) e a maternidade (cuidar). Já os meninos, estes são incentivados a brincar em espaços mais amplos, o que provavelmente possibilita desenvolver mais a orientação espacial. Eles brincam também de lutas entre si, desenvolvendo a força e a agilidade, entre outras atividades que lhe são apresentadas e comumente rotuladas como sendo atividades masculinas.

Pesquisas¹⁰ apontam a escola como um dos grandes dispositivos de perpetuação e construção de preconceitos e valores, inclusive no que diz respeito ao sexismo e aos estereótipos de gênero, sendo este o foco desta pesquisa. Mas o que seriam estereótipos de gênero?

Segundo Marcos Pereira (2002), o termo estereótipo é utilizado pela Sociologia para se referir à imagem social de um grupo ou de indivíduos que pertençam a um grupo qualquer (Marcos PEREIRA, 2002). Na presente investigação, adotaremos esta perspectiva ao referirmos aos estereótipos. Contudo, trataremos especificamente dos **estereótipos de gênero**. Por isso,

¹⁰ Anete Abramowicz (2007, 2009); Jean Anyon (1990); Daniela Auad (2004, 2006); Azevedo (2003); Nilsandra Castro (2010); Anderson Ferrari (2004, 2009, 2010); Daniela Finco (2004, 2007, 2010); Madsen (2008); Marco Antônio Torres, (2013).

inicialmente, entendamos o que é gênero. Concebe-se gênero como uma categoria de dimensão relacional a qual não é exata e nem imutável, como propõe Guacira Lopes Louro (1992):

(...) gênero, bem como a classe, não é uma categoria pronta e estática. Ainda que sejam de naturezas diferentes e tenham especificidade própria, ambas as categorias partilham das características de serem dinâmicas, de serem construídas e passíveis de transformação. Gênero e classe não são também elementos impostos unilateralmente pela sociedade, mas com referência a ambos supõe-se que os sujeitos sejam ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais. Daí advém a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de práticas sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a ideia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação (Guacira LOURO, 1992, p. 57).

Ainda segundo essa autora, por meio de uma publicação mais atual:

(...) o conceito de gênero surgiu pela necessidade de acentuar o caráter eminentemente social das diferenças percebidas entre os sexos. Apontava para a impossibilidade de se ancorar no sexo (tomado de modo estreito como características físicas ou biológicas dos corpos) as diferenças e desigualdades que as mulheres experimentavam em relação aos homens (Guacira LOURO, 2011, p. 64).

A partir dessa percepção sobre as complexas relações estabelecidas na sociedade e, ao entender gênero como uma categoria analítica a partir da Joan Scott (1999), nós optamos pelo conceito de “estereótipos de gênero” e não por “estereótipos sexuais”. Estereótipos sexuais são: produções sociais de masculinidades e feminilidades estabelecidas a partir do sexo da pessoa. Contudo, entendemos que as questões que trataremos neste trabalho vão além desse conceito, pois buscamos discutir também as relações de poder que são estabelecidas a partir dessas identidades estereotipadas originárias no sexo. Para Tereza Fagundes (1998, p. 59), “em geral, identidade e papel sexual estão afinados aos estereótipos culturais dos sexos, fundamentados nas diferenças genitais feminina e masculina”. Ainda, segundo Viviane Drumond (2010):

Entender gênero, nesta perspectiva, é buscar entender as relações sociais e culturais que dão sentido à produção de feminilidades e masculinidades. Historicamente, vemos que a diferença foi tratada como desigualdade. Homens e mulheres são diferentes um do outro, assim como são diferentes entre si, mas tais diferenças foram construídas como desigualdades (Drumond, 2010, p. 3).

Quando um núcleo familiar engravida, a primeira pergunta que se faz para ela, aqui no Brasil, é: *É menino ou menina?* Parece uma pergunta razoável para a situação, mas há um conjunto de elementos por de trás dessa simples questão. Se a resposta for *menina*, já se pensa em um quarto rosa com roupinhas, vestidinhos, sainhas e sapatinhos, também no rosa. E se for *menino*? Quarto, roupas e brinquedos no tom de azul. As cores podem variar para um lilás, salmon e similares, no caso das meninas, ou verde, marrom, no máximo amarelo, para os meninos. Apesar dessas associações ainda hoje poderem soar como algo “natural”, há mais fatos para se pensar para além do rosa e do azul:

As crianças são vistas como corpos femininos ou masculinos, que precisam ser diferenciados, rotulados, classificados. A menina precisa ser comportada, obediente, compreensiva, gostar de cor de rosa e de brincar com a Barbie. Já o menino tem que gostar de jogar bola, de correr, subir, pular, brincar de “lutinha”. Se ficar muito parado é problema (DRUMOND, 2010, p. 2).

Todos esses estereótipos sexuais fazem parte de um contexto muito mais amplo. São comportamentos estimulados desde a mais tenra idade, acrescidas das brincadeiras, cores e outras formas de separar coisas de menina das coisas de menino, que aos poucos vão colocando cada qual em seu lugar. No momento em que uma pessoa é criada/educada para ser passiva e outra para ser agressiva, haverá, então, nas relações sociais entre eles, uma sobreposição de um pelo outro, chegando inclusive à violência. Ressaltamos que as identidades que não se enquadram na lógica binária de masculino e feminino também passam por esse enquadramento dos corpos e das identidades hegemônicas, como é colocado por Carrie Paechter (2009):

É particularmente importante para a naturalização hegemônica da diferença que ela seja percebida desde os primeiros meses ou dias de vida do bebê. Isso permite que a divisão entre masculino e feminino se processe suavemente desde a nomeação da criança como pertencente ao sexo masculino ou feminino e assim, reduza o risco de que o processo de naturalização seja relevado por similaridades aparentes nessa tenra idade. (PAECHTER, 2009, p. 54).

Necessário se faz romper com esses estereótipos de gênero, desnaturalizando as relações hierarquizadas, as identidades binárias e a heteronormatividade. Esse conceito de naturalização foi explorado por Gramsci (1988, *apud* Ciro Bezerra e Sandra Paz, 2007). O autor acredita que nada é natural. Tudo é construído como natural pela sociedade para reafirmar e concretizar a dominação de um ser pelo outro. Segundo Joan Scott (1999, p. 11), os “modos como a sociedade representa o gênero, servem-se dele para articular regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência”. Valorizam as diferenças de gênero para naturalizar atitudes, estereótipos e lugares que um sexo ou outro ocupa e/ou tem.

Espera-se que os homens sejam fortes, independentes, agressivos, competentes, competitivos e dominantes. Espera-se que as meninas sejam mais dependentes, sensíveis, afetuosas, e que suprimam impulsos agressivos e sexuais. (Ângela BIAGGIO, 1988, p. 284).

As identidades de gênero são constituídas a partir dessas naturalizações associadas ao que é masculino e feminino. Tudo aquilo que escapar dessa norma, não é bem visto e/ou bem quisto pela sociedade hegemônica. Vinculada a essas identidades existe a sexualidade desses sujeitos, que pressupõe de imediato a orientação heterossexual.

Mas a manutenção dessas posições hierarquizadas não acontece sem um investimento continuado e repetitivo. Para garantir o privilégio da heterossexualidade – seu *status* de normalidade e, o que ainda é mais forte, seu caráter de *naturalidade* – são engendradas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na igreja, na medicina, na mídia, na lei). Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai

indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/ gênero oposto ao seu (Guacira LOURO, 2009, p. 86).

Compreendendo melhor essa questão, oportuno é conceituar a palavra homossexualidade, segundo Guacira Louro (2009, p. 85), são “práticas afetivas e sexuais exercidas entre pessoas de mesmo sexo”. Já a homofobia se configura como repulsa ou preconceito contra a homossexualidade ou os/as homossexuais. O significado dado para esse conceito se torna muito superficial e simplista quando nos dedicamos um pouco mais ao estudo dessa ação. De acordo com Daniel Borrillo (2009):

A homofobia é a atitude de hostilidade para com os homossexuais. O termo parece ter sido utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1971, mas foi somente no final dos anos 1990 que ele começou a figurar nos dicionários europeus. Embora seu primeiro elemento seja a rejeição irracional ou mesmo o ódio em relação a gays e lésbicas, a homofobia não pode ser reduzida a isso. Assim como a xenofobia, o racismo ou o antissemitismo, ela é uma manifestação arbitrária que consiste em qualificar o outro como contrário, inferior ou anormal. Devido a sua diferença, esse outro é posto fora do universo comum dos humanos (BORRILLO, 2009, p.18).

A diferença “do outro” que é colocada por Daniel Borrillo na citação anterior diz respeito à heterossexualidade e também à heteronormatividade. A heterossexualidade é considerada como o ato de desejar/se sentir atraído e se relacionar com pessoas do sexo diferente do seu. Louro (2009, p. 85-87) nos chama a atenção para o fato de que, antes de definir o que é homossexualidade, não foi necessário definir a heterossexualidade. Entretanto, a primeira é considerada subordinada à segunda. A heterossexualidade constituiu-se enquanto referência para a sexualidade e foi considerada como a sexualidade ou a identidade de pessoas normais e, em contraponto, as/os homossexuais são consideradas/os “os anormais”. Isso é tão interiorizado que não paramos para questionar ou refletir sobre questões simples, como, por exemplo, o fato de tentarem descobrir, a todo custo, o porquê de algumas pessoas serem homossexuais e não haver a

mesma curiosidade para investigar os porquês da heterossexualidade (Rogério JUNQUEIRA, 2007, p. 5). E quanto a heteronormatividade?

A heteronormatividade é o ato de marginalizar pessoas com preferências sexuais diferentes da heterossexual. “Por meio da heteronormatividade, observa Michael Warner (1993), a heterossexualidade (e acrescente-se: pensada invariavelmente no singular, embora seja um fenômeno plural) é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima (e natural) de expressão identitária e sexual. As homossexualidades tornam-se: desvio, crime, aberração, doença, perversão, imoralidade, pecado. Mesmo que distintos, homofobia e heteronormatividade são conceitos próximos, convergentes e, não raro, sobrepostos” (Rogério JUNQUEIRA, 2007b, p. 10).

Fica claro então, que a norma não está em um único lugar. Ela não é enunciada por um soberano, mas sim, está presente em toda parte. A norma se interioriza no sujeito, se constitui por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente e, por conseguinte, é capaz de se “naturalizar”. Por esse motivo, tamanha é a importância das discussões sobre as relações de gênero as quais têm como objetivos: combater interações intersubjetivas autoritárias, questionar a rigidez dos modelos de comportamento estabelecidos para homens e mulheres, bem como apontar para sua transformação. Sendo assim, esta pesquisa propõe uma ruptura com os binarismos naturalizados (homem X mulher; azul X rosa; razão X sentimento; entre muitos outros que discutiremos no Capítulo 3) e as relações de poder baseadas no sexo, buscando estabelecer a relação entre masculinos, femininos e todas as outras formas possíveis de construção de identidade de gênero como conceito e categoria histórica/relacional.

1.3 - GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA ÁREA

Entre vários artigos, dissertações, teses e livros, alguns trabalhos foram eleitos nesta dissertação para dialogarmos com pesquisas na área da “Escola, EID e Gênero” a fim de exemplificar e contextualizar essa temática.

A primeira pesquisa que podemos mencionar é de Tânia Azevedo (2003) e trata-se de uma tese de doutorado que objetivou “identificar as principais representações sociais, de gênero, circulantes no contexto de educação infantil, bem como conhecer como se estabelecem as relações de gênero/poder nesse contexto, sob uma perspectiva foucaultiana” (AZEVEDO, 2003, p.17). O trabalho realizado pela autora foi de cunho etnográfico em uma unidade pública de Educação Infantil de Ensino Pré-escolar (UEI), no Estado do Rio de Janeiro. Os dados dessa pesquisa demonstraram que o cotidiano dessa rede de ensino, por meio do currículo, das práticas pedagógicas e das relações que se estabelecem entre as crianças, (re)produzem representações e relações de gênero/poder que podem se constituir em desigualdades e discriminações entre as crianças e interferir no processo de formação das identidades de gênero delas.

Daniela Finco, por sua vez, também em sua pesquisa de doutorado, observou e interpretou “as interações entre professoras e crianças em geral e, especialmente, as crianças que transgridem os padrões de gênero que lhes são impostos, dando significados e estruturando suas experiências sociais” (2010, p. 8). A pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino de São Paulo (EMEI) e também teve inspiração etnográfica. Os resultados demonstraram que as práticas e estratégias de organização dos tempos e dos espaços eram caracterizadas por uma disciplina heteronormativa de controle dos corpos e dos desejos das crianças. Entretanto, as crianças transgrediam, nas brincadeiras, algumas normas e estereótipos sexuais que lhes eram impostos.

Chama a atenção também os estudos de Danielle Carvalhar, por meio de sua dissertação de mestrado, que teve como objetivo “analisar como, e de que forma, o currículo da Educação Infantil em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte contribuiu para nomear e produzir identidades generificadas das crianças atendidas” (2009, p. 9). A autora demonstra que os currículos estudados na pesquisa ensinam as crianças como devem se comportar e proceder de forma adequada para cada sexo. Em relação à sexualidade, Danielle Carvalhar (2009, p. 9) coloca que “são

acionados discursos heteronormativos na tentativa de produzir a heterossexualidade como norma social e de regular os comportamentos das crianças, por meio de técnicas de constrangimento, censura e estimulação da norma”. Contudo, ela demonstrou também que acontecem confrontos, resistências e negociações, por parte das crianças, para transgredirem as regras que lhe são impostas no que tange às relações de gênero.

Daniela Finco e Danielle Carvalhar apresentam em suas pesquisas transgressões de estereótipos de gênero realizadas pelas crianças durante as brincadeiras, ambas em instituições de Educação Infantil. Contudo, na presente investigação, nós não buscamos transgressões por parte das crianças e, sim, por parte das/dos docentes. De toda forma, as duas pesquisas contribuíram significativamente para este trabalho.

Por fim, Daniela Auad, no livro intitulado *Educar meninos e meninas: relações de gênero na escola* (2006), discute o fato de a escola ser um espaço de convívio entre meninos e meninas, ou seja, a escola se coloca como um espaço misto, muito embora não haja uma equidade em suas práticas no que tange às relações de gênero. Ao longo do texto, a autora demonstra, de forma simples, como a escola contribui para a desigualdade de gênero e como ela poderia promover uma transformação a partir de ações simples que caminham para o respeito às diferenças.

A partir dessas breves apresentações, percebe-se que a escola tem se constituído como um espaço de afirmação e construção das diferenças. Segundo Louro (1997, p. 57), “diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde os seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva”. Talvez, de forma nem tão sutil, a educação escolar têm perspectivas diferentes para as meninas e meninos em todo o arcabouço de características definidas para um e outro, como já mencionado anteriormente.

Mas será impossível encontrar uma educação libertadora que tente não discriminar ou tratar com tanta desigualdade meninos e meninas? A palavra “tentar” presente na pergunta anterior cumpre o papel de demonstrar o quão hercúlea seria tal tarefa. Afinal, as/os professoras/es, de um modo

geral, foram educadas/os em uma cultura sexista, machista e heteronormativa e sua formação acadêmica também não visa, na maioria das vezes, uma discussão sobre a temática. Ainda assim, acredito nessa perspectiva e debrucei-me a encontrar essa educação que transgrida os estereótipos de gênero em prol de uma educação que não fosse sexista, homofóbica, lesbofóbica, transfóbica, entre outros preconceitos de gênero.

1.4 - TRANSGREDINDO OS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO POR MEIO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nos itens anteriores, apresentou-se um pouco sobre a EIN no Brasil e como se dão as práticas pedagógicas em relação às questões de gênero. Expôs-se também o que são os estereótipos de gênero e como a educação escolar envolve-se nesse processo. Nesta parte, chegamos ao foco principal da pesquisa: as transgressões de estereótipos de gênero a partir das práticas pedagógicas.

A palavra “transgredir”, segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, tem sua etimologia no latim *transgredere* e significa: “passar além de; atravessar. Desobedecer a; deixar de cumprir; infringir; violar; postergar: **transgredir uma norma social**”. (Aurélio FERREIRA, 1975, p. 1398, grifos nossos). Completando esse conceito e trazendo-o para o âmbito educacional, adotamos a definição para a prática de transgressão apontada por Miguel Arroyo (2000):

As transgressões refletem essa criatividade que tiveram [os/as professores/as] de aprender no cotidiano do ofício que exige fazer escolhas quando menos se espera, sem tempo para consultar o manual de normas, os regimentos da escola, feitos para reger, controlar, manter nos eixos, não transgredir. [...] As transgressões pedagógicas podem ser interpretadas como tentativas individuais ou coletivas de driblar, nos regulados tempos escolares, a hegemonia dos objetos, a redução das relações pedagógicas a relações de objeto (ARROYO, 2000, p. 139).

Nesse sentido, professoras/es que transgridem estereótipos de gênero são aquelas/es que rompem com as normas sexistas e heteronormativas.

Objetivou-se, nesta pesquisa, encontrar docentes que exerçam essas práticas no cotidiano da sala de aula e não só em projetos ou atividades/brincadeiras dirigidas e sim por meio de atitudes que começam desde o “bom dia” até o momento da despedida. Ou seja, procuramos práticas que se desenvolvem no dia-a-dia da escola. Entretanto, o que se encontra no cotidiano escolar, na maioria das vezes, vai ao encontro das pesquisas da área de educação infantil e gênero e da seguinte descrição feita por Viviane Drumond (2010):

(...) observamos uma visão sexista na organização das rotinas e atividades. A divisão aparece nas filas - para ir ao banheiro, ao parque e ao refeitório; na hora de escolher o ajudante do dia, geralmente uma menina e um menino – a menina conta quantas meninas tem na sala e o menino, quantos meninos; a professora anota na lousa. Ou em uma atividade no pátio em que a professora divide as crianças em grupos de três: três meninas e três meninos e para incentivá-las, grita: “Agora as meninas, vamos meninas!”, “Agora a vez dos meninos; isso, os meninos!” (DRUMOND, 2010, p. 2)

Esse relato demonstra algumas situações de sexismo que ocorrem com frequência na escola e foram, inclusive, observadas durante a coleta de dados para esta pesquisa. O que procuramos não são só práticas contrárias a aquelas descritas por Viviane Drumond (2010), mas atitudes que vão muito além dos binarismos (meninos X meninas).

Daniela Auad (2006, p. 83) publicou um estudo em que sugere algumas práticas para auxiliar na construção de uma sociedade mais igualitária e democrática. Cito-as abaixo:

- a. Evitar criticar e dar bronca nos meninos dizendo “você parece uma menina”. Evitar chamar a atenção das meninas com frases como “você é bagunceira como um menino”. Esse tipo de humilhação só reforça características negativas sobre os sexos.
- b. Estimular na sala e no pátio o trabalho e as brincadeiras de meninas e meninos em conjunto.
- c. Encorajar meninas e meninos igualmente a serem líderes em grupos de tarefas e brincadeiras e a falarem em público.
- d. Discutir e eliminar piadas racistas e com preconceitos contra mulheres e homossexuais.

- e. Intervir em situações em que meninos e meninas estejam sendo preconceituosos.
- f. Fazer as mesmas perguntas e usar o mesmo tom de voz para dirigir tanto aos meninos quanto às meninas.
- g. Desencorajar a competição entre meninos e meninas e estimular a cooperação. Evitar fazer jogos com “time das meninas” e “time dos meninos”.
- h. Pedir para que os meninos sirvam o lanche e as meninas carreguem livros e caixas, de modo que seja feito rodízio das atividades entre meninos e meninas.
- i. Incentivar igualmente meninas e meninos para as práticas esportivas e para as atividades de Ciências, Matemática, arte e música, por exemplo.
- j. Incentivar, igualmente, meninos e meninas a brincar de boneca, cozinhar, fazer marcenaria, costura e todo tipo de trabalho manual.
- k. Ensinar o respeito às diferentes orientações sexuais.
- l. Encorajar meninos e meninas a expressarem afeto pelos colegas do mesmo sexo e do sexo oposto, sem fazer piadas maliciosas. Manifestações de carinho entre crianças (e entre adultos) do mesmo sexo e do sexo oposto não são erros e, portanto, não precisam ser reprimidos.

Essas são algumas das ações que procuramos e, com muito custo, encontramos no nosso campo de pesquisa. Algumas dessas práticas parecem simples e até mesmo comuns no cotidiano das instituições escolares. Entretanto, foi extremamente difícil encontrar uma educadora que desenvolvesse algumas dessas atitudes. Afinal, como foi colocado por Miguel Arroyo (2000, p. 140), “professora e professor do primário de Escola Básica é outro trato, porque deles se têm outro perfil mais próximo da infância a ser tutelada, fieis às normas e disciplinas, sem liberdade de pensar e ensinar, de pesquisar e criar. Tudo nos estreitos limites das grades, das normas e regimentos”.

Nos tópicos anteriores, mencionou-se o fato de a formação dessas/es profissionais, muitas vezes, ser insuficiente para superar todos os desafios que a profissão exige. As discussões de gênero, em geral, passam despercebidas. Além do mais, as atitudes listadas acima requerem mudanças nos modelos tradicionais de educação e, geralmente, as mudanças vêm carregadas de medo e resistência, principalmente quando tais mudanças

relacionam-se a algo tão interiorizado na sociedade como é o caso dos estereótipos de gênero.

Além do mais, as questões relacionadas à diversidade sexual e à equidade de gênero são mal vistas por vários grupos conservadores, principalmente aqueles ligados à alguma religião. bell hooks (2013) coloca alguns dos argumentos utilizados por esses sujeitos:

A Nova Direita e os neoconservadores costumam explicar essas mudanças como uma tentativa de impor ordem ao caos, de voltar a um passado (idealizado). Na noção de família citada nessas discussões, os papéis sexistas são proclamados como tradições estabilizadoras. Não surpreende que essa visão da vida familiar seja associada a uma noção de segurança que implica que estamos sempre mais seguros junto a gente do nosso próprio grupo, raça, classe, religião e assim por diante. Por mais que as estatísticas de violência doméstica, homicídio, estupro e maus tratos a crianças indiquem que a família patriarcal idealizada será longe de ser um espaço “seguro”, que as vítimas de violência têm maior probabilidade de serem atacadas por pessoas semelhantes a elas que por estranhos misteriosos e diferentes, esses mitos conservadores se perpetuam (HOOKS, 2013, p. 43 e 44).

Essa concepção conservadora está chegando também no meio educacional, haja vista que existem cartilhas que conscientizam as pessoas (mães, pais, outros/as familiares e toda comunidade escolar) sobre o “perigo” da diversidade sexual e a equidade de gênero serem ensinadas nas instituições educacionais. Os/as fundamentalistas religiosos/as defendem a retirada do termo “gênero” dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação. As discussões sobre esse assunto aumentaram porque, em junho de 2014, instituiu-se o prazo de um ano para que os Estados e Municípios aprovassem os novos Planos de Educação que vigorariam nos próximos dez anos.

A pressão foi tão grande que deputados/as de pelo menos oito Estados brasileiros cederam e retiraram de seus Planos qualquer referência a identidade de gênero, diversidade e orientação sexual. Segundo a revista “Carta Capital” em uma reportagem de Marsílea Gombata (2015):

(...) foram retirados os pontos sobre “denúncias de violências e discriminações de gênero e identidade de gênero, raça/etnia,

origem regional ou nacional, orientação sexual, deficiências, intolerância religiosa”, “ações contínuas de formação da comunidade escolar sobre sexualidade, diversidade, relações de gênero e Lei Maria da Penha”.

Também foram eliminadas: “propostas pedagógicas que incorporem conteúdos sobre sexualidade, diversidade quanto à orientação sexual, relações de gênero e identidade de gênero”, assim como ampliar a formação de profissionais, a fim de superar “preconceitos, discriminação, violência sexista, homofóbica e transfóbica no ambiente escolar” (GOMBATA, 2015, p. 1).

A presença das discussões de gênero e diversidade nos Planos baseia-se em um procedimento educativo e relaciona-se à garantia de Direitos Humanos, contribuindo para promover um direito à educação para todas/as. A escola é um campo fértil para identificação das questões relacionadas aos preconceitos e não falar disso faz com que alguns sujeitos não se sintam acolhidos na escola, induzindo problemas como a evasão escolar e a repetência.

A situação ficou tão aguda que o chefe da seção de assuntos globais do escritório para Direitos Humanos da ONU, em Nova Iorque, Charles Radcliffe, fez a seguinte declaração a respeito dessa temática: “crianças podem aprender atitudes homofóbicas de seus pais, mas as escolas devem fazer todo o possível para combater os estereótipos negativos e promover a aceitação”. A ONU Mulheres também manifestou-se e lançou o Currículo Educativo para o Ensino Médio sobre Gênero, Sexualidade e Prevenção de Violências e seis planos de aulas complementares, sendo que esses materiais estarão disponíveis em todas as escolas brasileiras (ONU MULHERES, 2015, p. 1).

Dessa maneira, compreendemos também que há sujeitos/grupos que defendem os Direitos Humanos, que sabem respeitar as diferenças e lutam para que a escola amplie o seu olhar e saiba discernir o melhor caminho a seguir. A pedagogia crítica¹¹ nos convida a participar dessas mudanças. Para tanto, considerando que é possível momentos de resistência e de

¹¹ A pedagogia crítica visa uma maior autonomia e emancipação tanto da/o docente quanto das/os discentes. Para uma formação crítica, a/o professora/professor deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãs/ãos que sejam capazes de problematizar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la.

transgressões, as/os docentes, ao tomarem consciência sobre essas questões, devem ser corajosas/os e lutar para que a escola não seja simplesmente reprodutora da ideologia dominante.

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e concreta, é desvelar as possibilidades, não importa os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e, quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. (Paulo FREIRE, 1996, p. 6).

Miguel Arroyo (2000, p. 140) afirma que deve ser “incentivado que a transgressão, e se possível coletiva, aumente, que os professores assumam esses gestos e experiências inovadoras e teremos outras escolas e outros profissionais”. Afinal, para ele, “as transgressões repõem a ação educativa no plano da ética” (idem). Paulo Freire (1996) disserta sobre a ética das/os professoras/es e nos faz refletir sobre esse debate exposto:

Como os demais saberes, este [o respeito à dignidade e à própria autonomia do educando] demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica. A competência técnica científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas (FREIRE, 1996, p. 7).

Ultrapassar a desigualdade de gênero é um ato político, crítico, inovador e de extrema amorosidade com todas/os as/os educandas/os. Diante de todo esse contexto, compreendemos a dificuldade de tal ação, mas também a valorizamos muito, pois, acreditamos que esse modo único e difundido de compreensão é passível de mudança. Buscamos, nesta pesquisa, destacar as práticas pedagógicas de educadoras/es que almejam essa mudança e ainda conhecer os impasses e desafios do cotidiano delas/es no que diz respeito às questões de gênero.

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZANDO OS SUJEITOS E CONTEXTUALIZANDO O LOCAL DA PESQUISA: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS.

Neste capítulo, pretendo caracterizar os sujeitos centrais e o local da pesquisa. Para tanto, relato todo o percurso traçado até chegar a esses sujeitos. O principal objetivo aqui é dar visibilidade a esses sujeitos, trazer suas narrativas, histórias e lembranças de vida e de suas experiências profissionais a fim de colocar em cena quem são as educadoras que, em suas práticas pedagógicas cotidianas, procuram transgredir os estereótipos de gênero. Pretendo, ainda, contextualizar o local da pesquisa, delinear as especificidades do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) Vila Esperança Nosso Lar e descrever como foi conduzida a coleta de dados.

É importante destacar que considerei como sujeitos desta pesquisa somente a Engrácia (Contagem) e a Any (Belo Horizonte). As práticas de outras duas professoras, indicadas pela SMED, chegaram a ser observadas por mim, mas, a partir dessas observações, percebi que elas além de não desenvolverem práticas que transgredissem os estereótipos de gênero, ainda reforçavam tais estereótipos. Relatei algumas dessas práticas no tópico “Práticas pedagógicas que reproduzem estereótipos de gênero” por considerá-las muito recorrentes no cotidiano da EIN.

Em relação às questões metodológicas, esta pesquisa foi desenvolvida por meio do chamado “método qualitativo”. De acordo com Arilda Godoy (1995), as pesquisas qualitativas compreendem um conjunto de diferentes técnicas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados, tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social. Trata-se de uma tentativa de reduzir a distância entre pesquisadora/pesquisador e pesquisada/o, entre teoria e dados, entre contexto e ação.

Para tanto, segui as etapas da pesquisa de campo sugeridas por João Ruiz (1991). Segundo o autor, a pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no

registro de variáveis presumivelmente relevantes para posteriores análises. Dessa forma, fiz observações na sala de aula, entendendo esta não apenas como um espaço de aprendizagem de conteúdos escolares, mas também como um espaço de socialização de normas e regras e de interação com diversos sujeitos e culturas. As observações na sala de aula consistiram em convivência e experiências com as/os estudantes e professoras/es nos diferentes espaços e ambientes de ensino e aprendizagem escolar.

Intercaladas às observações, realizei entrevistas semi-estruturadas com duas professoras, sendo uma de Belo Horizonte e outra de Contagem. Para Eduardo Manzini (1990/1991), a entrevista semi-estruturada centra-se em um tema sobre o qual construímos um roteiro com as principais perguntas, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Segundo o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Ainda de acordo com Manzini (2003), uma forma de planejar a coleta de informações é por meio de um roteiro com perguntas que visam os objetivos pretendidos. Portanto, o roteiro serviu para, além de coletar as informações necessárias, como um meio de organizar o processo de interação com a informante.

Antes de descrever como foi realizada a seleção dos sujeitos do presente estudo no campo de pesquisa, ressalto os critérios de seleção que foram eleitos para embasar as escolhas:

- Ser professora/professor em exercício efetivo na educação infantil e que trabalhe com crianças de três a cinco anos de idade. A faixa etária escolhida justificou-se pelo fato de que é no período entre dois e cinco anos que a interação social entre as crianças se diversifica e acelera. As crianças estão habituadas com o uso da linguagem, se expressam e interagem mais entre os seus pares e com as/os professoras/es, facilitando, dessa maneira, a compreensão e a observação das relações de gênero que acontecem no ambiente escolar.

- Ter mais de cinco anos de experiência com a docência. Optamos por não pesquisar práticas de professoras com menos de cinco anos de experiência docente porque estudos (Carlos GARCIA, 1998; 1999 e Michael HUBERMAN, 2000) apontam para as dificuldades e dramas vivenciados pelas/os professoras/es em **início de carreira** e que tais desafios diminuiriam com a experiência, na medida em que aprendem mais sobre a prática docente. Desse modo, muitas vezes, os primeiros anos, além de uma aprendizagem intensa, são marcados por uma espécie de “sobrevivência” na docência e isto poderia dificultar o desenvolvimento de algumas atividades que gostaríamos de observar durante a pesquisa.
- Ter noção da categoria gênero. Esta escolha deu-se pelo fato de algumas/alguns professoras/professores caracterizarem suas práticas como não sexistas e não homofóbicas, entretanto, ao observarmos o cotidiano em que elas se constroem, percebem-se vários “deslizes” que reforçam estereótipos e as diferenças entre os sexos. Não descartamos a possibilidade desses “deslizes” ocorrerem com docentes que conhecem a categoria gênero. No entanto, como o objetivo da pesquisa era investigar práticas que transgridem os estereótipos de gênero, acreditávamos que teríamos mais êxito adotando esse critério.

Para iniciar a busca pelos sujeitos da pesquisa, realizei um mapeamento em meados de janeiro, a partir de *sites* de busca na *internet*, dos principais grupos e pessoas em Belo Horizonte¹² que trabalhavam diretamente com a temática de gênero, sexualidade e/ou educação. O primeiro grupo identificado foi o grupo Gênero e Sexualidade e Sexo em Educação (GSS/UFMG) e, no site deste, constava uma professora da educação infantil. Para contatá-la, escrevi um *e-mail* para o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e Educação Infantil (NEPEI) – pois, a referida professora era participante desse grupo também e eu tinha mais

¹² Inicialmente, objetivou-se observar/analisar práticas pedagógicas somente da cidade de Belo Horizonte, por já conhecer seu contexto histórico sobre as questões relacionadas a gênero e sexualidade.

acesso a este - e eles me enviaram os contatos dessa professora. Entretanto, ao entrar em contato, ela não se encontrava mais na docência em educação infantil, pois estava lecionando nas séries iniciais. Isso não me fez eliminá-la de vez da pesquisa, porém, continuei a busca por considerar a primeira fase da educação básica importante para a construção e desenvolvimento da personalidade da criança.

Enviei *e-mail* para o coordenador do Grupo de Diversidade Sexual da UFMG (NUH). Este atendeu-me prontamente, sugerindo dois participantes/pesquisadores do grupo para me ajudar na tarefa de identificar os sujeitos; afinal, eles eram tutores do curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE)¹³. Contudo, eles não responderam aos *e-mails* e não obtive sucesso ao tentar encontrá-los no próprio NUH. Durante o levantamento bibliográfico, identifiquei a seguinte pesquisa: *Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG*. Nesta, o autor, Joaquim Ramos (2010), trabalhou com 14 homens que exerciam a docência em educação infantil no município. Pensei que ele poderia indicar algum desses professores que cumprissem os critérios de seleção dos sujeitos e que pudesse, então, participar da pesquisa. O *e-mail* foi enviado e o pesquisador respondeu dizendo que, infelizmente, não conhecia ninguém que poderia contribuir com a minha investigação acadêmica.

Mais uma vez, segui em busca dos sujeitos da pesquisa. Entrei em contato com a Associação Lésbica de Minas (ALEM), com a Marcha Mundial das Mulheres (coletivo de Belo Horizonte), com o Centro de Referência pelos Direitos Humanos e Cidadania LGBT, com o Núcleo de Gênero e Diversidade da Secretaria Municipal de Educação e, por último, com o Centro de Luta pela Livre Orientação Sexual de Minas Gerais (CELLOS). Realizei reuniões com a maioria dessas instituições com o

¹³ O GDE – Gênero e Diversidade na Escola – é um curso que prevê a Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Foi elaborado a partir de várias parcerias, entre elas: a Secretaria de Políticas para as Mulheres, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), Secretaria de Educação à Distância, entre outras.

intuito de apresentar a proposta da investigação e, possivelmente, identificar alguma/algum professora/professor que fizesse parte de seus grupos e encaixasse nos critérios estabelecidos. A despeito deste esforço inicial de pesquisa, nenhum deles tinha conhecimento de algum sujeito de pesquisa adequado ao perfil desejado. A resposta para essa demanda inicial da pesquisa começou a tomar forma nos próprios corredores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) a partir de um encontro com um doutorando cuja temática de pesquisa assemelhava-se à minha. Em conversa sobre a pesquisa, ele sugeriu um amigo para participar da minha investigação acadêmica e também se dispôs a levar-me para a Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) em que estava fazendo a sua pesquisa de doutorado e em outra na qual fez sua pesquisa de mestrado. Fui nas duas UMEIs, mas sem sucesso. Quando conversei sobre a pesquisa com algumas/alguns educadoras/es dessas UMEIs, percebi que elas/es não tinham clareza suficiente sobre a temática de gênero para contribuir com a investigação. Houve pessoas que até compreendiam algumas atividades/ações que discriminavam meninos de meninas ou vice-versa, entretanto, ainda não era exatamente o que eu procurava. Quanto ao amigo indicado pelo doutorando, este encontrava-se morando fora de Belo Horizonte. Porém, ficou muito interessado no estudo e indicou uma colega de trabalho.

Todos esses contatos foram feitos por *e-mail* e, por fim, essa professora indicada por ele foi muito solícita e aceitou o convite para participar da pesquisa. Marcamos um encontro para eu apresentar a pesquisa e para termos uma primeira conversa. A professora falou longamente sobre as questões que permeavam a temática da investigação, respondeu às indagações feitas e mostrou-se bastante conhecedora sobre a temática de gênero e diversidade na escola. Logo, em meados de março de 2015, esta foi a educadora que, mais tarde, realmente se tornaria um dos sujeitos da pesquisa. Ela se chama Engrácia e leciona em um Centro de Educação Municipal de Educação Infantil (CEMEI) de Nova Contagem – Centro Municipal de Educação Infantil Vila Esperança Nosso Lar. A turma da

Engrácia era composta por 16 crianças na faixa etária de cinco anos. Falaremos mais sobre esta professora no próximo tópico.

A despeito de, no começo, ter tentado pesquisar professoras/es apenas de Belo Horizonte, como foi citado acima, tive muitas dificuldades para encontrar nessa cidade a/o docente com o perfil selecionado. Porém, não interrompi minha busca por uma/um professora/professor em Belo Horizonte, apenas optei por ampliar o meu campo sem comprometer o objeto de investigação. Além disso, como mencionado anteriormente, ambos os municípios possuem diretrizes que instrumentalizam as condutas pedagógicas na problematização de saberes naturalizados sobre gênero, sexualidade e diversidade sexual. Falarei um pouco mais sobre a professora e o contexto em que ela atua no próximo tópico.

Segui em busca da/o professora/professor que lecionasse na cidade de Belo Horizonte e, mais uma vez, conversando com uma amiga pelos corredores da FaE/UFMG, ela sugeriu uma professora que, segundo ela, parecia cumprir com os critérios de seleção do meu estudo. Logo que essa amiga informou a professora sobre a pesquisa, esta entrou em contato comigo e, então, marcamos um encontro para uma breve conversa a fim de averiguar se ela realmente preenchia os pré-requisitos. Any – pseudônimo escolhido pela professora – encaixava-se perfeitamente nos critérios de seleção de sujeitos para a pesquisa e logo concordou em participar da mesma. Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação (SMEd) de Belo Horizonte não autorizou a participação da professora nesta investigação acadêmica. A gerente da coordenação da Educação Infantil sugeriu, então, que eu fizesse o estudo com uma professora que já participara do curso de “Sexualidade e Gênero na Educação Infantil”. Segundo a gerente, aproveitar-se-ia a oportunidade para também darmos um retorno sobre esse curso de formação e colaborar com a Secretaria.

Aceita a proposta da gerente e, uma vez que eu tinha um tempo limitado para procurar por uma/um outra/o professora/professor que atendesse aos pré-requisitos, solicitei que a SMEd me indicasse alguma UMEI. A partir da indicação, visitei a UMEI sugerida. A professora

indicada pareceu cumprir os critérios propostos e aceitou participar da pesquisa. Contudo, no decorrer de dez dias de observações, percebi que algumas atividades/ações não contribuíam para a transgressão de gênero. Pelo contrário, observei práticas pedagógicas da professora que afirmavam tais estereótipos, como é possível verificar no próximo capítulo, no tópico “Práticas pedagógicas que reproduzem estereótipos de gênero”. Marquei outra reunião na SMEd para discutir o assunto e solicitei novamente que a professora Any participasse da minha pesquisa. Entretanto, obtive uma nova negativa quanto a esse pedido. Alegaram que a professora estava passando por um processo de afastamento da UMEI e que, talvez, não desse tempo de coletar os dados. Novamente sugeriram outra professora que participara do curso “Sexualidade e Gênero na Educação Infantil” e que nele obtive destaque. Fiz o mesmo procedimento (entrevista/conversa) com essa nova professora indicada. Apesar de a docente parecer ter noção das questões de gênero, duas observações já foram suficientes para perceber que, novamente, as práticas dessa professora não transgrediam os estereótipos de gênero no cotidiano.

Apesar das duas últimas professoras citadas não desenvolverem práticas pedagógicas que transgredissem os estereótipos de gênero, relatei e analisei algumas das práticas observadas, a fim de enriquecer o trabalho. Tais práticas estão diretamente ligadas aos estereótipos de gênero e merecem atenção, uma vez que as considero como recorrentes nas demais instituições escolares – como já foi constatado em outras pesquisas da área¹⁴.

Por fim, em meados do mês de julho de 2015, resolvi eu mesma “transgredir” e realizar uma entrevista com a professora Any. Uma vez que as observações no ambiente escolar dependiam de autorização, a entrevista com a professora Any aconteceu com o propósito de, ao menos, apontar indicações gerais sobre como se delineavam suas práticas na escola. O

¹⁴ Ressalto que, não apenas neste Capítulo, mas ao longo de toda a pesquisa, não há indícios ou descrições sobre quem seriam essas outras duas professoras. Elas foram mantidas sob anonimato, uma vez que não encaixaram nos critérios estabelecidos para a seleção dos sujeitos da pesquisa e que não houve entrevistas e observações de longo prazo com elas.

conteúdo dessa entrevista foi utilizado como um dos meus dados de pesquisa, assim como as duas entrevistas realizadas com a professora Engrácia e as observações feitas sobre as práticas pedagógicas dela¹⁵.

A seguir, apresento as duas professoras (Engrácia e Any) que efetivamente participaram da pesquisa e como se deu o processo de coleta de dados.

2.1 – DUAS PROFESSORAS, DOIS PERCURSOS FORMATIVOS DIFERENTES, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISTINTAS, PORÉM, PROPÓSITOS SEMELHANTES

A professora Engrácia foi a primeira a se encaixar nos critérios estabelecidos inicialmente para seleção dos sujeitos da pesquisa, com exceção de atuar em Contagem e não em Belo Horizonte. Contudo, optamos em fazer a pesquisa com ela por percebermos que Contagem tem um histórico de formação com professoras/es, no que tange às questões de gênero, bem parecido com Belo Horizonte e também por se tratar de uma cidade muito próxima da capital mineira – pertencente à chamada “região metropolitana”.

Engrácia foi a docente que pude acompanhar diariamente durante três meses, sendo que também realizei duas entrevistas com ela. A professora tem 54 anos, é formada em Magistério Superior pela Unimontes, antes disso ela cursou metade do curso de Psicologia na UFMG. Atua na Educação Infantil há trinta e quatro anos e cursa pós-graduação *lato sensu* em “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE) oferecida pela UFMG. Ao resgatar um pouco sobre sua inserção na área de gênero, Engrácia nos contou que, de 2001 até 2003, trabalhou com formação de professoras/es de Educação Infantil da Rede Municipal de Contagem. Ela relatou que esta foi uma formação desenvolvida em pequenos grupos de estudos e tinha como

¹⁵ Reconheço que as observações de campo realizadas junto à professora constituem-se no instrumento de coleta de dados que encontra maior acolhida nesta pesquisa, em razão dos objetivos aqui delineados. No entanto, não considero que os dados obtidos junto à professora Any, por meio de entrevista semi-estruturada, sejam de menor relevância para a pesquisa, uma vez que, mesmo reconhecidas suas limitações, em muito poderá contribuir e complementar este trabalho.

atividade principal o estudo e a discussão dos Cadernos Curriculares de Educação Infantil do Município de Contagem. Nesses Cadernos, há discussões sobre sexualidade, *bullying*, entre outros:

A gente faz essa discussão da questão racial, das questões de gênero e da sexualidade da criança. Eu acho que é um dos poucos materiais de educação infantil que eu conheço que vai falar da sexualidade da criança, de que forma que ela experiêcia isso; é uma das experiências da criança... a experiência com próprio corpo em busca dessa sexualidade delas. (Professora Engrácia, entrevista realizada em 17/06/2015).

Na vida pessoal, a docente descreve que sempre foi um pouco “moleca”. Em suas palavras: “Eu sempre fui uma criança que não aceitei muito essa questão de divisão de brincadeira de menino e de menina. Sempre gostei muito de brincar com os meninos porque achava as brincadeiras mais divertidas e acho que eu cresci com isso”. (Professora Engrácia, entrevista realizada em 16/04/2015). Com o passar dos anos, ela esteve sempre próxima de amigos homens homossexuais, mas conta que não se lembra de conversar abertamente sobre a orientação sexual deles. Ela disse que apenas sabia que eram gays e os respeitava. Mais tarde, casou, teve dois filhos e durante a infância das crianças ela tentou educá-los de forma a não crescerem machistas e homofóbicos. Contudo, o ex-marido não aprovava muito essa postura.

Já os estudos e a noção da categoria gênero começaram mais tarde...

...a discussão mesmo sobre gênero e sexualidade, eu comecei quando trabalhava na Secretaria de Educação em 2009. Contagem já estava com o programa “Contagem sem homofobia” junto com o NUH [Núcleo de Diversidade Sexual da Universidade] e dentro da Secretaria eu convivía com pessoas que faziam esse trabalho e a gente tinha muita formação também [...]. Muita coisa que a gente não percebia... a gente passa a perceber, os dados que a gente passa a ter acesso começam a assustar a gente. Um dado que me assustou muito foi sobre a questão de suicídio, principalmente de adolescentes. Aí o olhar se volta para as crianças; precisamos começar a fazer um trabalho, principalmente para fazer as pessoas felizes! A gente já faz tanta gente infeliz, não é? Esse tanto de regras, tantas normas... acho que foi por aí que começou... (Professora Engrácia, entrevista realizada em 16/04/2015).

A professora Engrácia, como pudemos constatar, envolveu-se e não parou mais! Entretanto, ela aponta alguns desafios a serem vencidos, por exemplo: discutir as questões relacionadas à diversidade sexual e gênero com todo o CEMEI para que, quando a turma mudasse de professora/professor, no ano seguinte, o trabalho continuasse; e para abranger mais pessoas (crianças e famílias). Uma solução para isso, segundo a professora, seria investir na formação docente.

...a nossa sociedade é machista; ela é heteronormativa, então, eu acho que a gente faz um trabalho de contra-corrente. Mas ele é muito frágil porque ele é muito no individual ainda, ele não é um trabalho do coletivo, ele não é o CEMEI. [...] Eu acredito que esse movimento de formação docente pode ser um caminho, até que chegue para toda a sociedade (Professora Engrácia, entrevista realizada em 17/06/2015).

Nesse sentido, a docente acreditava que o trabalho que ela fazia fora dos CEMEIs também contribuía para a sua prática pedagógica e para a sociedade. Para a professora, a sua prática é reflexo da sua forma de ser e estar no mundo.

Eu acho que nesse movimento da política, de estar na política, de ser uma pessoa do início da formação de uma política de esquerda no país... No início não, porque teve o movimento comunista e eu não sou dessa época, mas uma política mais forte que foi o PT que veio trazendo... Então, de participar das reuniões, de participar das manifestações na rua, de estar na creche lá no início da década de 80 e levar as crianças para a Praça da Liberdade em defesa da Universidade, já naquela época [...] isso que vai construindo a gente um ser político... o posicionamento que a gente tem, qual é a relação que a gente tem com esse sujeito que está ali na nossa frente [a criança]. Ela não é um ser que vai só aprender com a cabeça, que eu vou derramar em cima dela um tanto de conhecimento. Ela vai assimilando e vai ficando tudo dentro da cabeça. É com o corpo inteiro [que temos que nos atentar] ... (Professora Engrácia, entrevista realizada em 17/06/2015).

Essa citação, a meu ver, descreve muito bem a professora Engrácia. Durante as observações, foi possível perceber essa mulher da/de luta e que busca respeitar, compreender e desenvolver a criança em toda a sua plenitude.

Caracterizaremos agora a professora Any. Como mencionado anteriormente, infelizmente, não foi possível fazer observações de suas práticas pedagógicas porque uma das atividades que a professora desenvolveu na sala de aula, relatada na presente pesquisa, causou muita polêmica na escola e repercutiu na comunidade, o que acreditamos ser um dos motivos que fez a SMEd não autorizar a observação das práticas pedagógicas da professora. Entretanto, no primeiro contato que fiz com Any, chamou-me a atenção seus relatos sobre algumas práticas pedagógicas que desenvolvia e também quando expôs sua opinião sobre as relações de gênero. Por isso, optei por fazer uma entrevista com ela. Nesta, procurei explorar, ao máximo, relatos das práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora sobre as transgressões de estereótipos de gênero, além de seguir as perguntas previstas no roteiro de entrevistas.

Any tem 35 anos, é bacharel em Desenho pela Escola de Belas Artes da UFMG e tem especialização em Educação Infantil. Ela leciona na área de Educação Infantil desde 2004, quando passou no concurso da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Porém, concluiu a especialização apenas em 2008, pois, na época, para atuar na Educação Infantil, exigiam, no mínimo, o magistério e este ela cursara juntamente ao Ensino Médio.

Quando relembra sobre sua infância e adolescência, Any conta que tem “algumas memórias bem antigas e uma delas é a de me achar ‘estranha’ em relação aos outros. Isso desde sempre! Na escola e na vida, nunca me enquadrei e nunca fiz parte ou me reconheci de maneira integral a qualquer grupo” (Professora Any, entrevista realizada em 16/07/2015). Já na vida adulta, ela foi mãe de duas crianças, uma menina e um menino; morou com o pai das crianças por alguns anos e depois se separaram. No que diz respeito à educação das crianças, ela sempre tentou dar a liberdade para escolherem o que vestir, com o que brincar. No entanto, segundo ela: “Meu filho tem estereótipo de menininho. Ele gosta de cortar o cabelo dele baixo. Mas eles sempre tiveram essa liberdade... de escolher roupas e tudo mais. E isso que é importante!” (Professora Any, entrevista realizada em 16/07/2015).

Sobre sua inserção na área de gênero, Any esclareceu que:

Comecei a ler alguma coisa sobre teoria queer e outros estudos sobre gênero há uns dois, três anos. Estou na docência há 11 anos e, na maior parte desse tempo, desenvolvi projetos de arte. Há alguns anos, eu observei com mais atenção algumas crianças na escola que extrapolavam certos estereótipos de gênero. Duas dessas crianças estavam inclusive enfrentando dificuldades com alguns colegas que os estavam discriminando. Para enfrentar isso, pensei em construir um projeto para discutir gênero. Com isso, comecei a estudar mais sobre. (Professora Any, entrevista realizada em 16/07/2015).

Entretanto, antes desse primeiro contato com a temática, logo após formar-se em Belas Artes e ir lecionar na Educação Infantil, Any relatou:

Quando eu via aquelas filas, os meninos andando em filas para tudo quanto há de lugares na escola, eu já falava que eu não ia fazer isso. Eu já pensava que não tinha sentido. E já me incomodava quando eles faziam a fila dividida por sexo, de tamanho. Eu achava aquilo vazio... achava aquilo uma babaquise. Eu via aquilo como uma estratégia de controlar os corpos. Mas eu via isso muito por causa da Belas Artes. E aí, com certeza, essa vivência na Belas Artes, esse pensar em desenho, desenho na gravura, o pensar artístico, extrapola o suporte, a criatividade... está ali o tempo todo [...]. O trabalho com a arte, como que ele vai me orientar, como que ele orienta a minha prática pedagógica nessa perspectiva de transcender, de deslocar os sentidos... (Professora Any, entrevista realizada em 16/07/2015).

Percebemos, então, que são trajetórias bem diferentes das duas professoras. Até mesmo porque viveram a infância e adolescência em épocas bem distintas. O despertar de cada uma é outro ponto divergente. Enquanto Engrácia compreende seu interesse pela temática a partir da militância e das formações que desenvolvia com as professoras de Contagem, Any percebe na fluidez presente no curso de Belas Artes um dos caminhos para praticar a transgressão de estereótipos de gênero e, posteriormente, combater as discriminações que algumas crianças da UMEI em que trabalha sofriam. Sendo assim, podemos dizer que não há um perfil histórico-social em comum para que essas professoras fossem, hoje, a partir das suas práticas pedagógicas, transgressoras de estereótipos de gênero.

Todavia, um ponto em comum que acho pertinente destacar é que ambas são militantes, fizeram parte do Sindicato de Professoras/es e atualmente contribuem nos movimentos de paralisações, greves, dentre outros. A professora Any fez a seguinte afirmação sobre isso: “Não digo todos, mas aquelas mesmas carinhas que você vê na greve, vê nas paralisações, muitas delas – eu não posso dizer todo mundo porque eu não sei mesmo – têm práticas ótimas, práticas mais em prol da igualdade” (Professora Any, entrevista realizada em 16/07/2015). Outra questão interessante é que Any e Engrácia relatam a dificuldade de se fazer a discussão sobre gênero para além da sala de aula. Elas apontam para a necessidade da temática na formação docente, para a necessidade de se fazer a discussão alcançar as professoras da instituição, assim como a família. A Professora Any expôs que não teve nenhuma disciplina que abordasse questões de gênero, nem no Magistério, nem na pós-graduação em Educação Infantil.

Por fim, assim como o fiz com a professora Engrácia, gostaria de deixar aqui uma citação da Professora Any que, ao meu ver, a representa bastante.

Claro que o feminismo é uma coisa que eu penso muito sobre... eu faço uma reflexão com as pessoas sobre feminismo. Eu tenho tido uma empatia muito grande, porque é um dever nosso... porque é o país que mais mata por conta da homofobia, da transfobia, enfim. Isso, de uns anos para cá, tem sido forte essa prática [a do homicídio]... os meninos já apresentam misoginia sim, de 3-4 anos. Eles ficam batendo em menina o tempo todo. Eu tive vários casos de meninos que tinham aquela coisa de bater só em meninas e batiam todos os dias nas meninas. Eu sou muito dura com eles e eu falo de feminismo. São crianças muito pequenas, então, isso está o tempo todo, só que eu estou desconstruindo diariamente... (Professora Any, entrevista realizada em 16/07/2015).

Esta é a professora Any, militante, feminista, que está atenta para as questões de desigualdade de gênero que aparecem o tempo todo no seu dia a dia na sala de aula e luta pela equidade de gênero dentro e fora da escola. Um diferencial positivo da professora Any é que, muitas vezes, ela não espera as situações embaraçosas que envolvem as questões de gênero

surgirem durante as atividades, pois ela propõe práticas pedagógicas que discutem/envolvem o gênero. Às vezes, de forma mais impositiva, mas também, assim como a professora Engrácia, fez uso de estratégias mais sutis para conseguir atingir seus objetivos.

2.2 – CEMEI VILA ESPERANÇA NOSSO LAR: O LOCAL DA PESQUISA

As creches e instituições de Educação Infantil em Contagem são denominadas CEMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil – e atendem crianças de 0 a 3 anos em regime integral, e de 3 a 5 anos e 6 meses em regime de funcionamento parcial. O CEMEI em que a professora Engrácia leciona, e onde foi realizada a pesquisa, chama-se CEMEI Vila Esperança Nosso Lar. A instituição atende crianças de 3 a 5 anos e 6 meses e funciona em regime parcial. A instituição conta com uma diretora, uma coordenadora pedagógica, doze professoras PEB 1 (Professor de Educação Básica) – têm licenciatura na área da educação: pedagogia, educação infantil ou normal superior e atendem crianças de 4 e 5 anos, seis agentes (pessoas sem formação para lecionar que atendem crianças de 3 anos), além da equipe administrativa e de limpeza. O CEMEI Nosso Lar oferece educação infantil para um total de 187 crianças.

É interessante destacar que o CEMEI Nosso Lar, até meados de 2012, não era institucional, ou seja, não fazia parte da rede de ensino de Contagem. Ele era filantrópico e pertencia ao Centro Espírita Vila Esperança Nosso Lar. Inclusive, no período noturno, havia palestras e grupos de estudos do referido Centro, além de distribuição de alimentos e sopas para as famílias carentes do bairro. Por falar em bairro, a escola localiza-se no bairro Nova Contagem, caracterizado por uma população em situação de vulnerabilidade social.

Quando o CEMEI passou a ser administrado pela prefeitura algumas adaptações para transformá-lo em centro de educação infantil foram necessárias, tais como: banheiros acessíveis para cadeirantes, reforma na escola como um todo – colocação de ladrilhos nas paredes e compra de

mobiliário próprio para atender as crianças. Infelizmente, algumas questões ainda não foram resolvidas, por exemplo, os banheiros continuam com assentos apropriados somente para pessoas adultas e, ainda, a escola não conta com um parquinho/*playground*; além de a área externa ser muito pequena – como pode ser visto na Figura 7. Não coloquei as imagens de todos os espaços do CEMEI, pois, destaco apenas a fachada da escola, a sala da professora Engrácia, a biblioteca, a brinquedoteca, área multiuso e, como mencionado, a área externa.

Figura 1: Fachada da CEMEI Vila Esperança Nosso Lar



Fonte: Acervo da autora da dissertação

Figura 2: Sala da professora Engrácia



Fonte: Acervo da autora da dissertação

Figura 3: Pequena área externa da sala



Fonte: Acervo da autora da dissertação

Figura 4: Biblioteca



Fonte: Acervo da autora da dissertação

Figura 5: Brinquedoteca



Fonte: Acervo da autora da dissertação

Figura 6: Sala Multiuso



Fonte: Acervo da autora da dissertação

Figura 7: Área Externa



Fonte: Acervo da autora da dissertação

Como pode ser percebido no decorrer deste capítulo, não foi fácil encontrar as professoras sujeitos da pesquisa. Mas eu as encontrei. Claro que foi muito frustrante não poder observar as práticas da professora Any e considero essa questão um ponto frágil no trabalho. Entretanto, não retiro o mérito de tê-la pesquisado, uma vez que a professora desenvolve atividades de significativa pertinência para a desconstrução dos estereótipos de gênero e, conseqüentemente, em prol da equidade entre as pessoas. A forma como Any me relatou sobre suas práticas pedagógicas foi como se eu estivesse ali, vivenciando cada momento junto a ela.

Por fim, saliento que todos os procedimentos éticos científicos foram observados com os devidos cuidados. Ambas as docentes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1) e a diretora do CEMEI Vila Esperança Nosso Lar assinou a autorização para desenvolvimento da pesquisa na instituição (Anexo 2). Além de mantermos o anonimato da professora Any, que optou por essa forma de identificação, e também das crianças, sendo que as imagens contidas no corpo desta dissertação não as identificam.

CAPÍTULO 3 – APRENDENDO A TRANSGREDIR: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE OPERAM OU NÃO PARA AS TRANSGRESSÕES DE GÊNERO

Neste capítulo, analisarei práticas pedagógicas observadas em campo e relatadas durante as entrevistas, a maioria delas das professoras Engrácia e Any. Em consonância com o objetivo deste estudo, tais práticas referem-se às transgressões de estereótipos de gênero – ou às não transgressões – desenvolvidas no decurso das atividades realizadas pelas professoras. Ressalto que as práticas pedagógicas selecionadas fazem parte do cotidiano das docentes, sendo que nenhuma delas foi planejada para a pesquisa, afinal...

(...) são, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamentos e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente, talvez, seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como ‘natural’ (Guacira LOURO, 1997, p. 63).

Com este tipo de olhar, o de desconfiar daquilo tomado como natural, que busquei encontrar e encontrei, nos sujeitos desta investigação acadêmica, professoras que lutam no seu dia a dia em prol de uma educação mais igualitária e que respeite as diferenças, contribuindo para a superação das hegemonias identitárias heteronormativas e o sexismo. Rogério Junqueira (2010) afirma que:

Para que a escola e seus currículos se constituam – como pretendemos – em espaços e oportunidades efetivamente pedagógicos, seguros e de formação para a vida, a cidadania e a liberdade, seria importante nos interrogarmos constantemente sobre que fatores, discursos e práticas ainda a levam a ser diferente disso (JUNQUEIRA, 2010, p. 4).

Ou ainda, é importante saber que fatores contribuem para a construção desse espaço de formação para a vida, a cidadania e a liberdade, como, no caso, é ponto chave desta pesquisa.

Necessário se faz lembrar que os dados sobre as práticas da Professora Any foram obtidos somente a partir dos relatos da entrevista – não houve observação de sala de aula; diferente da Professora Engrácia, quem eu observei por cerca de três meses e com a qual também realizei entrevistas. E ainda, como foi mencionado no Capítulo anterior, houve observações de curta duração (duas semanas e, de três dias, respectivamente) de práticas de outras duas professoras, as quais não considerei como sujeitos qualificados para a pesquisa, mas que também serão utilizadas nesta investigação acadêmica a fim de exemplificar práticas que são comuns nas escolas, mas que não devem se perpetuar em uma educação que aspire a equidade de gênero.

As práticas pedagógicas selecionadas foram divididas em dois grupos, sendo eles: 1. práticas pedagógicas que não operam transgressões de estereótipos de gênero; 2. práticas pedagógicas que operam transgressões de estereótipos de gênero.

As práticas pedagógicas que não operam transgressões de estereótipos de gênero, por sua vez, foram subdivididas em dois outros grupos: a) aquelas que reproduzem estereótipos de gênero e b) aquelas que, intencionalmente, desconstruiriam os estereótipos de gênero, mas que, por uma questão de estratégia, acabaram por não transgredi-los.

Não quero atribuir somente à educação formal toda a responsabilidade de produção e reafirmação de identidades estereotipadas, sexistas e heteronormativas, mas é notável que a escola, como coloca Guacira Louro (1997), (re)produz um discurso de verdade que estabelece quais são as identidades sociais consideradas “normais”. Ou seja, não há como a escola se isentar da influência que, necessariamente, exerce sobre essas questões. Porém,

mesmo diante de várias crises instituídas nesse espaço (a escola) ele ainda é um lugar do possível, de rupturas, de diversidades e poder. Assim, pensar na problemática de gênero e os lugares pré definidos para meninos e meninas nos ajudará a compreender melhor as relações estabelecidas na escola como cambiantes e cabíveis de transgressão, transformações e novas experiências (Marcos ALMEIDA, 2010, p. 49)

Sendo assim, por meio da realização desta pesquisa, percebeu-se que, apesar das professoras inserirem-se em um sistema patriarcal, heteronormativo e sexista, em inúmeras vezes, elas transgrediram os estereótipos de gênero nas suas práticas pedagógicas. Isso não quer dizer que as mesmas professoras que transgrediram também não possam reafirmar esses mesmos estereótipos em outros momentos, afinal, é muito difícil desnaturalizar algo tão interiorizado no nosso meio. No entanto, considero essas pequenas atitudes um avanço em direção à construção de um currículo democrático e igualitário na Educação Infantil (EIN), visto que estamos **aprendendo a transgredir** (bell hooks, 2013).

Vejam, a seguir, as práticas pedagógicas consideradas **não** transgressoras no que tange aos estereótipos de gênero no âmbito escolar.

1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE NÃO OPERAM TRANSGRESSÕES DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Durante todo o percurso da dissertação, procurei não perder de vista o principal objetivo da pesquisa: analisar as práticas pedagógicas de professoras de Educação Infantil que procuram, no cotidiano de suas atividades, transgredir os estereótipos de gênero. Contudo, ao procurar por professoras e professores que transgrediam, acabei encontrando docentes que não só não transgrediam como reproduziam estereótipos de gênero. Essa constatação ocorreu, sobretudo, neste primeiro grupo de análise. Decidi que seria importante relatar algumas dessas práticas pedagógicas que reproduziam estereótipos de gênero, pois, surpreendeu-me o fato de advirem de professoras que aceitaram participar da pesquisa e diziam ter noção sobre as discussões de gênero. Como colocado acima, este grupo foi dividido em dois “subgrupos” que abordam práticas não transgressoras de estereótipos de gênero, sendo que o primeiro “subgrupo” trata de práticas que, além de não transgredirem, reproduzem tais estereótipos.

1.1– Práticas pedagógicas que reproduzem estereótipos de gênero

As atividades aqui relatadas são referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras, observadas por um curto período de tempo. Em um primeiro momento, elas demonstraram ter compreensão básica a respeito de gênero e serem à favor da desconstrução dos estereótipos de gênero. Entretanto, na prática, essa premissa não se comprovou e resultou, à princípio, na exclusão de tais professoras da pesquisa.

Como foi colocado ao longo deste trabalho acadêmico, eu não tinha a pretensão de encontrar práticas pedagógicas “perfeitas”, no que tange à categoria gênero, tão pouco professoras que nunca “deslizassem” – ou seja, que reafirmassem as identidades hegemônicas. Necessário se faz destacar que gênero é uma categoria vacilante/deslizante, não há como encontrar práticas pedagógicas acabadas e/ou “sem deslizes”. Entretanto, quando esses “deslizes” tornaram-se frequentes e por demasiado significativos, o sujeito observado desviou-se do foco da pesquisa e, conseqüentemente, tornou-se inapto para a mesma.

A seguir será possível perceber que, apesar da intencionalidade das professoras de buscar uma educação mais igualitária – algo que, muitas vezes, permeia o campo simbólico – as práticas pedagógicas descritas reforçam padrões de comportamento estereotipados, diferenciando meninas e meninos, inclusive indicando como cada uma/um deve agir. Algumas vezes, sem perceber, as professoras silenciaram os direitos das crianças de perseguirem suas vontades/curiosidades, em um suposto intuito de garantir a tão desejada masculinidade e feminilidade hegemônica na/pela sociedade.

1.1.1- Contar o número de meninos e meninas na sala

Em uma das UMEIs visitadas, pude observar uma atividade que é muito recorrente nas demais instituições de Educação Infantil e que, infelizmente, reafirmam estereótipos de gênero. A atividade aqui relatada é

a de “*contar o número de crianças na sala*”. Para tal, separam a quantidade de meninas e de meninos e depois somam o total. O objetivo dessa prática é estimular a linguagem matemática, entretanto, há subjetividades que perpassam essa atividade e que precisam ser problematizadas.

Episódio 1

Nesta prática pedagógica, especificamente, pedia-se uma menina para contar o número de meninas e um menino para contar o número de meninos e depois a professora somava o total de crianças. (Notas do caderno de campo, turma de 5 anos, em 27/05/2015)

E por que essa atividade reafirma estereótipos de gênero? Porque há infinitas possibilidades que vão além do “ser menina” ou “ser menino” e quando contamos a quantidade de um ou outro só consideramos o órgão sexual da criança, não o seu gênero. Não perguntamos antes se a criança é menino ou menina. Ainda assim, esta não seria a melhor opção, mas seria menos invasivo. Quando a professora escolhe uma menina para contar a quantidade de meninas, tanto a professora quanto a criança escolhem e contam respectivamente de acordo com os estereótipos de gênero que as mesmas apresentam.

A grande questão é parar de desenvolver atividades que separam as crianças de acordo com o seu sexo, pois, essas atividades só demarcam as diferenças e ajudam a demarcar também os estereótipos de gênero. Tal como foi colocado, ao longo deste trabalho acadêmico, há uma gama de possibilidades entre apenas ser menino ou menina e que são desconsideradas e desrespeitadas nessas práticas. É como se só existissem essas formas de ser e estar no mundo. Louro (1997) nos chama atenção para essas questões:

Os questionamentos em torno desses campos (desigualdades de gênero), no entanto, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de gênero, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto, de uma problematização mais ampla (e também mais complexa), uma problematização que terá de lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Se

essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares, se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito (Guacira LOURO, 1997 p.68 e 69).

Nesse sentido, a mesma atividade, quando observada nas aulas da professora Engrácia, ganhou contornos diferentes e, como percebi, não limitou as identidades entre “feminina” e “masculina”. Ao contar as crianças, a professora Engrácia não as separava em dois grupos. Ela apenas perguntava: “*Quanto somos?*” e, então, ou uma criança era eleita para contar, ou todas as crianças contavam juntas o número de presentes na sala.

1.1.2- Dança na festa junina

Episódio 2

Durante a observação, a professora me disse que estava preparando uma dança especial para a festa junina em que as crianças não iriam dançar em casal com a/o colega. A ideia era que cada criança construísse uma/um boneca/o para ser o seu/sua par na dança. Porém, não se tratava de construir bonecas e bonecos do sexo que quisessem, pois, as meninas deveriam fazer bonecos e os meninos fariam bonecas (Notas do caderno de campo, turma de 5 anos, em 08/06/2015).

A ideia de quebrar com a tradição da festa junina com danças de casais formados por meninas e meninos é muito boa, contudo, a professora deveria deixar livre a construção das/os bonecas/os. Dessa forma, caso a menina quisesse construir uma boneca ou o menino um boneco para dançarem quadrilha estariam livres para tal. Entretanto, há sempre a ideia de padronizar e manter as características aceitáveis pela sociedade fazendo com que as diversidades – culturais, sexuais e étnicas – sejam invisibilizadas. Nesse sentido, a atividade tende a reforçar a heteronormatividade e, conseqüentemente, os estereótipos de gênero. Ou seja, “não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais — nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve” (Guacira LOURO, 1997, p.81). E ainda, como coloca Rogério Junqueira (2010):

A escola é um espaço obstinado na produção, reprodução e atualização dos parâmetros da heteronormatividade. Esta se refere a um conjunto de disposições (discursos, valores, práticas etc.) por meio dos quais a heterossexualidade é instituída e vivenciada como única possibilidade legítima de expressão sexual e de gênero (Rogério JUNQUEIRA, 2010, p. 5)

Essa naturalização da heterossexualidade como única forma de se relacionar é chamada por Junqueira (2010) como “heterossexualidade presumida”, muito comum nas escolas. E é este tipo de prática que quero questionar. Devemos problematizar qualquer atividade que retrate a heterossexualidade como única forma de nos relacionarmos. Considerando a crescente diversidade dos arranjos familiares, a manutenção da presunção da heterossexualidade está cada vez mais inaceitável nas instituições escolares.

Necessário se faz mencionar novamente que a escola deve propiciar a tolerância e acolhimento às diversidades, à desnaturalização das diferenças entre “meninos” e “meninas” e ainda garantir a liberdade dos sujeitos em transitar entre as identidades que elas/es escolherem.

1.1.3 – “Não complica a minha vida. Saia você não pode usar, não!”

Uma das professoras com a qual iniciei observações em sala de aula desenvolvia um projeto sobre a cultura cigana. Neste, uma das atividades propostas era fazer uma apresentação de uma dança cigana, ensaiada pela professora. Para tanto, ela fez lindas saias com panos de sombrinhas velhas e arranjos de cabelo. Para completar o figurino, a professora disponibilizou leques coloridos enfeitados com renda e lenços com penduricalhos de moedas para o cabelo ou para amarrar na cintura. Não eram todas as turmas e nem todas as crianças que dançariam, pois, a professora explicou-me que dançariam somente as crianças que se dispusessem.

Episódio 3

Na primeira turma, não havia meninos dançando, já em outra turma havia um. A professora inclusive comentou comigo que o menino estava dançando muito bem e que ele também quis

um leque para dançar. Ela, então, arrumou para ele um leque de madeira, sem detalhe algum ou renda. No início, achei que era uma postura estratégica de permitir que o garoto utilizasse o leque sem chamar muito a atenção das famílias e de colegas que o assistiriam, a fim de evitar discriminações e “zuações”. Mas, ao longo do ensaio observado, o estudante pediu para a docente uma das saias para ele dançar. A professora negou, respondendo:

- *Aí não, pelo amor de Deus! Não complica a minha vida. Saia você não pode usar, não!*

Ela pegou uma figura (aparentemente de um homem cigano) e mostrou para o garoto, dizendo:

- *Olha só, este é o homem cigano, é assim que ele se veste. Você tem que se vestir igual, você é homem* (Notas do caderno de campo, turma de 4 anos, em 22/06/2015).

Estabeleceram-se, por meio dessa prática, a identidade e os estereótipos referentes ao sexo do garoto. Não houve respeito quanto ao seu pedido, nem ao menos uma conversa para explicar a ele o porquê de não usar a saia. Novamente a liberdade da criança foi silenciada e desrespeitada em prol da hegemonia identitária do “*ser homem*”.

Quando o menino pede para usar a saia e a professora nega, ela age desta forma para que ele mantenha os seus estereótipos de gênero de acordo com o esperado para o sexo masculino. Como se ele fosse virar mulher, perder sua masculinidade ou até mesmo ter uma orientação sexual diferente da heterossexual, pelo simples fato de usar a saia.

A internalização dos ditames da heterossexualidade como norma faz com que frequentemente se confundam expressões de gênero (gestos, gostos, atitudes etc.), identidades de gênero e identidades sexuais. Não existe uma forçosa, inescapável e linear correspondência entre esses conceitos. Comportamentos não correspondem necessariamente a assunções identitárias. Bastaria notar que podemos ser ou parecer masculinos ou femininos, masculinos e femininos, ora masculinos ora femininos, ora mais um ora mais outro, ou não ser nenhuma coisa ou outra, sem que nada disso diga necessariamente respeito a nossa sexualidade (Rogério JUNQUEIRA, 2010, p. 8).

A vigilância para que as crianças cresçam e tenham uma orientação sexual “normal” – heterossexual – é muito grande e cresce de acordo com a idade das mesmas. Intervenções, como a observada no Episódio 3, evidenciam como é conflituosa a produção das identidades hegemônicas.

Essas tentativas de disciplinamento dos corpos para produzir tais identidades são atos perversos uma vez que a criança ainda está construindo sua personalidade e sua própria identidade e a professora ou o professor (ou a pessoa adulta, em geral) faz um uso abusivo do controle que tem sobre o que a criança pode ou não fazer com o intuito de reafirmar suas próprias crenças. Esse “adultocentrismo” é explicado por Danielle Carvalhar (2009) em sua pesquisa. Segundo a autora:

(...) a escolha de brinquedos, de coloridos nas atividades e de fantasias nas brincadeiras de faz-de-conta, a questão do toque no próprio corpo e no do/a colega, dos namoros, da exposição dos órgãos sexuais, por exemplo, serão vigiados diferentemente em meninos e meninas. É como se o fato de o menino escolher brincar com bonecas, se maquiar, usar salto alto, ou, a menina brincar de luta e não se embelezar fossem indicativos de algum tipo de homossexualidade (CARVALHAR, 2009, p. 45).

Sendo assim, o Episódio relatado acima evidencia a dificuldade da docente sobre as questões relacionadas à sexualidade. Percebe-se, então, que as identidades são postas por sistemas classificatórios permeados por relações de poder que ditam o que podem as meninas e o que podem os meninos – ou seja, os estereótipos de gênero.

1.1.4 –“Vai tomar uma água e fazer xixi, quando você melhorar, você volta!”

Episódio 4

Uma criança chega perto da professora e diz:

- *Professora, meu pinto está duro.*

A professora olha para mim, ri e responde:

- *Você foi ao banheiro, bebeu água?*

- *Fui não,* responde o menino.

- *O pinto tem nome, se chama pênis, pinto é só um apelido. E se você ficar mexendo nele vai ficar duro mesmo. Vai lá no banheiro, tenta fazer xixi, lave as mãos e beba água. Quando você melhorar você volta.* – disse a professora (Notas do caderno de campo, turma de 5 anos, em 08/06/2015).

Quando a professora pediu para que a criança fosse ao banheiro, eu imaginei que ela iria encontrá-lo lá e explicar para ele o que estava

acontecendo com o seu corpo, ou seja, daria a ele a liberdade de experimentar essa sensação no banheiro, sem constranger suas/seus colegas, até que ele pudesse perceber que isto aconteceria cotidianamente e involuntariamente e pudesse aprender a lidar com a situação. Não é errado o pênis ficar ereto, nem mesmo trata-se de uma situação da qual ele tenha que “melhorar” para, então, retornar para a sala. Danielle Carvalhar (2009), em sua pesquisa, relata a dificuldade das pessoas adultas lidarem com a sexualidade que as crianças insistem em mostrar que têm. Sempre que podem, as pessoas adultas tentam manter a imagem da criança inocente e pura, como se a sexualidade fosse algo ruim, que se remetesse ao pecado.

O “não saber agir” e o “susto” [quando em face a questões relacionadas à sexualidade] não são atitudes isoladas e pessoais. Esse é um conflito presente no próprio discurso da sexualidade que circula e predomina na nossa sociedade pela vigilância que existe em torno do assunto. Assim, a dificuldade para lidar com a questão poderia ser repetida por qualquer outra pessoa, especialmente na posição que ela ocupa, a fim de se redimir da responsabilidade ou para evitar que isso aconteça novamente (CARVALHAR, 2009, p. 51).

A citação acima retrata exatamente a impressão que tive ao presenciar o Episódio 4. A atitude da professora, ao perguntar se ele foi ao banheiro e bebeu água, remete à “pedagogia do bombeiro” a qual se refere a “apagar focos de incêndio” no tocante às manifestações da curiosidade sexual infantil (César NUNES; Edna SILVA, 2000). É como se ir ao banheiro e beber água resolvesse o ato para o qual o menino chamou a atenção da educadora. Ele, na verdade, estava visivelmente perdido, sem saber o que estava acontecendo com ele. A professora, por sua vez, é sua referência naquele momento e ele espera uma resposta dela sobre a situação.

É verdade que a docente tentou agir de forma natural, diante da intervenção do seu educando: ela o corrigiu quanto ao uso do apelido para os órgãos sexuais e isso é um fator muito importante a ser considerado – como será melhor abordado mais adiante. Porém, faltou um diálogo referente à ereção do pênis da criança, afinal, ela está em fase de descobertas. A reação da professora pode ter feito a criança pensar que seu

pênis ficou ereto por não ter ido ao banheiro urinar e/ou por não beber água. E ainda, o olhar de repreensão da professora, assim como o tom da sua voz – recriminando-o por não ter ido ao banheiro como todas e todos fizeram –, reafirma o que Deborah Britzman escreveu:

nós, educadores e educadoras, sabemos como as crianças são impedidas de falar de seu corpo, de suas inquietações, de seus medos e alegrias na descoberta da sexualidade. Ainda hoje, a sexualidade é ocultada ou tratada como forma de disciplina, tabu e submissão (BRITZMAN, 2001, p.34).

Segundo Louro (1997), o silenciamento da escola em relação aos assuntos relacionados à sexualidade não se justifica. Nas suas palavras: “A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’.” (Guacira LOURO, 1997, p. 81). Muitas vezes, as professoras e os professores agem como “vigilantes da sexualidade infantil”, mas deveriam instruir e orientar de modo a contribuir para que as educandas e os educandos sejam sujeitos ativos na construção de suas identidades e que estas possam exercer sua sexualidade da forma que quiserem desde que não ultrapasse o limite do outro.

1.1.5 – “Nunca vi menina ganhar de menino em matemática!”

Episódio 5

A professora separou time das meninas e time dos meninos para jogarem um jogo de linguagem matemática. No jogo a professora falava uma fração e a criança deveria acertar o resultado, acrescentando assim pontos para o time das meninas ou para o time dos meninos, de acordo com o seu sexo. Em dado momento da brincadeira, a educadora informa o placar da seguinte maneira: “*Está 5 a 2 para as meninas! Cadê os meninos inteligentes desta sala? Nunca vi menina ganhar de menino em matemática! Só nessa turma mesmo... meninos vamos ficar espertos!*” (Notas do caderno de campo, turma de 5 anos, em 18/06/2015)

Muitas vezes, ao separarmos as crianças por sexo, usamos expressões e linguagens para qualificar ou desqualificar aquele grupo de acordo com as expectativas que nós, professoras e professores, temos a

partir de cada sexo. Isso reforça estereótipos de gênero, como foi o caso apresentado: apenas os meninos devem ser bons em matemática. Há estudos que problematizam exatamente essa questão.

No dia-a-dia escolar, é comum a segregação entre os sexos na formação de filas, nas tarefas e esportes, reforçando a diferença entre alunos e alunas e aumentando a competição sexista. Uma consequência negativa é a transformação de qualidades em defeitos quando se referem às meninas, como a tranquilidade e a organização, enquanto os meninos são vistos como naturalmente barulhentos e criativos. A dinâmica da sala de aula, com meninas bem comportadas e meninos agitados, é considerada normal pela professora ou professor. (Valquíria SOUZA; Maria CARVALHO, 2003, p. 14).

Nessa mesma direção,

Muitas vezes, meninas e meninos procuram corresponder às expectativas expressas por suas professoras. [...] As expectativas e as marcas do gênero vão sendo impressas nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas dos adultos, que fazem parte da forma como uma determinada sociedade concebe o que significa ser menino e ser menina, e suas expectativas em relação ao seu papel de “aluna” e “aluno” (Daniela FINCO, 2010, p.106-108).

Aos poucos o minucioso processo de feminilização e masculinização dos sujeitos vai sendo desenvolvido. Há um controle sobre os sentimentos, os movimentos corporais e as habilidades que cada um deve ter/desenvolver correspondendo às expectativas que a nossa sociedade e cultura ditam. Esses estereótipos de gênero são reforçados e/ou construídos, às vezes inconscientemente, nas práticas, pequenos gestos e/ou olhares do dia a dia na Educação Infantil.

Muitas vezes, instituições como família, creches e pré-escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado “mais adequado”, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. Meninas e meninos são educados de modos muito diferentes, sejam irmãos de uma mesma família, sejam alunos sentados na mesma sala, lendo os mesmos livros ou ouvindo a mesma professora. A diferença está nas formas aparentemente invisíveis com que familiares, professoras e professores

interagem com as crianças (Cláudia VIANNA; Daniela FINCO, 2009, p. 272).

Não nego a ideia de que professoras e professores, que não separam as crianças a partir do sexo, não criam expectativas quanto ao comportamento de meninas e meninos, mas demonstro que há caminhos para contribuir para a desconstrução de identidades estereotipadas e com o sexismo, bem como que é possível desenvolver tais práticas no âmbito escolar. As práticas pedagógicas que propõem dividir a turma de diferentes formas, excluindo a divisão por sexo, visa à formação de um ser que não veja o mundo dividido entre masculino e feminino. Uma divisão binária sexista não deve ser o pilar de uma sociedade que prime pela equidade de gênero.

1.2– Práticas pedagógicas que, intencionalmente, desconstruiriam os estereótipos de gênero, mas que, por uma questão de estratégia, acabaram por não transgredi-los.

Para este “subgrupo”, separamos duas atividades que foram relatadas pela professora Any e que, segundo ela, trabalhavam as questões de gênero. A partir do relato, é possível perceber que as atividades tratavam diretamente de transgressões de estereótipos de gênero. De fato, ambas são preenchidas de potencial para cumprir com tal objetivo, entretanto, há alguns cuidados que deveriam ter sido tomados para que “*o tiro não saísse pela culatra*”.

As discussões relacionadas às questões de gênero tendem a mexer muito com a cultura, a religião e os valores das pessoas. Portanto, trata-se de uma área na qual devemos nos movimentar com bastante cautela, mas sem deixar de nos movermos, pois, ao propormos uma equidade de gênero, mudamos toda uma estrutura patriarcal heteronormativa que está dada em nossa cultura. As mulheres, as/os trans, as lésbicas, homossexuais, travestis... todos esses sujeitos foram e ainda são marginalizados. Partindo da análise de Paulo Freire e compreendendo que as questões de identidade

de gênero se assemelham, de certa forma, ao denominado por Freire como “classes dominadas” considero pertinente, para as/os docentes, o alerta do autor:

(...) devem adequar sua ação às condições históricas, realizando o possível de hoje para que possam viabilizar amanhã o impossível de hoje. Uma de suas tarefas é descobrir os procedimentos mais eficientes, em cada circunstância, a fim de ajudar as classes dominadas a superar os níveis de consciência semi-intransitiva e transitivo-ingênua pelo da consciência crítica, o que significa que se assumam como “classe para si”. Esta preocupação não pode ser estranha a nenhum projeto revolucionário que é, também, ação cultural preparando-se para ser revolução cultural (Paulo FREIRE, 1981, p. 65).

O que almejo desenvolver neste “subgrupo” não é apenas uma *crítica pela crítica* e sim uma reflexão a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas, quais as suas repercussões (positivas ou negativas) e, assim, mostrar as possibilidades a fim de “*viabilizar amanhã o impossível de hoje*”. Afinal, o debate teórico e as pesquisas educacionais tem valor à medida que se relaciona com a prática e a transforma.

1.2.1- Desenhos da Any

Episódio 6

Uma das atividades relatadas pela professora Any foi inspirada em uma reportagem da revista “Nova Escola” que falava sobre o Romeo Clarke, garoto britânico de 5 anos que adorava vestidos. Ela disse: “*Na escola, têm aparecido alguns ‘Romeos’ e pautar esse assunto é de uma polêmica que vocês não fazem ideia!*” (Professora Any, entrevista realizada em 16/07/2015).

A professora desenhou duas figuras (página 76): i) uma menina com uma bola, dizendo “Sou menina e amo futebol” (Figura 8) e ii) um menino vestindo saia, com a seguinte legenda “sou menino, adoro saias” (Figura 9)

Figura 8: Menina jogando futebol



Fonte: Acervo da professora Any

Figura 9: Menino com saia



Fonte: Acervo da professora Any

A ideia da professora era conversar com as crianças sobre os desenhos para, posteriormente, os colorirem e colarem pela escola, inclusive nos banheiros. A atividade foi desenvolvida conforme planejada e várias foram as repercussões geradas na escola, conforme relato da professora:

Tive cartaz arrancado do banheiro, famílias reclamando na direção, muita desconfiança, fofocas, coleguinha dando rasteira por detrás e me difamando, reuniões infinitas, trabalhos (muitos, muitos) sumindo na escola, sabotagens, apagamentos, neutralizações. Sei que tem uma galera religiosa fundamentalista, arvorada em salvadores/enviados de Deus que me vê como uma satanista, gayzista, abortista, maconheira, feminazi etc. etc., resumindo, sou a “inimiga” que tem que ser perseguida. (Professora Any, entrevista realizada em 16/07/2015)

Infelizmente, a professora Any teve muitos problemas com as famílias das crianças e também com suas colegas de trabalho por causa desses desenhos, principalmente, o desenho com o garoto de saia. Reconheço que essa discussão é de extrema importância para combater os estereótipos de gênero e o sexismo, como a própria professora coloca:

Assim como na escola de Romeo, na educação brasileira, reinam advertências e tentativas de “reenquadramentos”. Enquanto isso, inúmeras crianças são vítimas de repressões heteronormativas severas e que, muitas vezes, culminam em tragédias, como a morte do pequeno Alex, de apenas 8 anos, que foi espancado pelo próprio pai porque gostava de dança

do ventre e de lavar louças (Professora Any, entrevista realizada em 16/07/2015).

É inegável que esses casos não são isolados e que a educação é primordial para o combate à violência de gênero. Entretanto, o diálogo com a família e com a escola deve acontecer concomitantemente com as crianças, quiçá, antes. Isto porque, apesar da ideia parecer muito pertinente, a falta de diálogo com a família e com a escola acabou comprometendo a atividade. Com o apoio da família poderia ser mais tranquila e rápida a desconstrução dos estereótipos de gênero e do sexismo, sem a existência de fragmentações e consequente/constante necessidade de retomada/recomeço de todo o trabalho. O ideal seria um trabalho conjunto, como coloca Louro (1997):

Não é possível, pois, esquecer que todas as iniciativas ou proposições que pretendam problematizar o consagrado e o convencional encontram, de imediato e em primeira mão, como interlocutora — parceira ou opositora, aliada ou inimiga — a família. Sendo assim, temos de admitir que qualquer iniciativa ou proposta de desestabilização dos atuais arranjos sociais, de acolhida ou de estímulo a novos arranjos precisa contar, necessariamente, com a construção de redes de aliança e solidariedade entre os vários sujeitos envolvidos nas práticas educativas e escolares — dentro e fora da escola (Guacira LOURO, 1997, p. 126).

A professora Engrácia também destacou a importância de se envolverem as famílias nessa discussão. Durante a entrevista, ela pontuou a dificuldade de fazer esse movimento de trazer a família para dentro da escola e da escola ir para a comunidade. Segundo a professora Engrácia, um dos maiores desafios na efetivação de uma prática igualitária que transgrida a heteronormatividade e o sexismo é fazer esse movimento família-escola-comunidade. Nas suas palavras:

...por mais que a gente tenha as diretrizes, que tenha o caderno de currículo, que tenha a proposta da escola, nem todo mundo trabalha ou dá conta de trabalhar (...). Então, eu acho que é tirar da sala para o CEMEI e principalmente do CEMEI a gente conseguir chegar nas famílias, fazer esse trabalho com as famílias. Dizer para as famílias, ou trabalhar com as famílias também da mesma forma que tentamos trabalhar com

as crianças, fazer as discussões. A gente não consegue trazê-las [as famílias] para dentro do CEMEI... acho que isso é uma dificuldade geral em todas as escolas, de você trazer a comunidade para dentro das escolas para você fazer as discussões que você precisa fazer (...). A gente não está conversando com as famílias; a gente nem sabe o que elas pensam, a forma que elas pensam. Porque a nossa sociedade é machista, ela é heteronormativa, então, eu acho que a gente faz um trabalho assim de contra-corrente. Mas, ele é muito frágil porque ele é muito individual ainda, ele não é um trabalho do coletivo, ele não é o CEMEI (Professora Engrácia, entrevista realizada em 17/06/2015).

Percebe-se, assim, a priorização do diálogo com as famílias. Muitas vezes, as mães, pais, irmãs e irmãos não compreendem a importância da desconstrução dos estereótipos de gênero porque têm medo de que suas filhas e filhos sofram *bullying* na escola e/ou homofobia da sociedade em geral, ou achem que elas e eles virarão gays, lésbicas, “trans”, entre outros... Não percebem que, ao trabalhar as questões de gênero desde a EBN, suas crianças poderão viver em um mundo mais livre e com menos preconceitos, diminuindo os sofrimentos e danos psicológicos, além de reforçar cada vez mais o aprendizado do aceitar e gostar de si exatamente como é e apoderar-se face a defesa dos seus próprios direitos.

1.2.2 - Obrigar os meninos a brincarem de bonecas

Episódio 7

(...) eu ofereci bonecas só para os meninos (...) eles tinham que brincar com bonecas do jeito que quisessem. Foi uma loucura, porque foi boneca jogada para cima, boneca amontoada; era um outro brincar, um brincar que a gente está desacostumado de ver. Eu ficava com pena até das bonecas. Elas sofreram (Professora Any, entrevista realizada em 16/07/2015).

A professora Any, ao oferecer bonecas somente para os meninos, foi recebida com certa resistência por parte deles. Porém, quando ela disse que eles poderiam brincar da forma que quisessem, ela percebeu um outro brincar. Ou seja, eles utilizaram as bonecas como objetos para a brincadeira, mas a brincadeira não foi “brincar de boneca” como era inicialmente o objetivo da atividade. Dessa forma, a atividade acabou por não romper com

o estereótipo de que meninos não podem brincar com bonecas. Aconteceu como ocorre com as meninas quando ganham um carrinho para brincar:

Carros são objetos pensados e criados para o masculino, mas quando se estende para ao feminino o carro precisa ser “feminizado”, necessita fazer parte do universo tipicamente feminino: um carro delicado, com cores variando entre o rosa, o roxo e o lilás. O carro de menina não é pensado como sendo um carro de menino. Menina quando pode brincar ou gostar de carro, este precisa entrar em seu campo de materialização do feminino (Lilian CRUZ; Zenilton SILVA; Marcos SOUZA, 2012, p. 6).

Segundo a professora Any:

Para eles, foi quase blocos de encaixar, quase foi um brinquedo de empilhar. Isso é muito legal também porque o brinquedo que está com um sentido tão pronto, que não tem largo alcance – não é um brinquedo de largo alcance – ele tem já a coisa mais carregada de sentidos prontos, ele vira também uma outra coisa. Só que alguns meninos resistiram. Eles disseram: “- Ah, eu vou brincar de boneca(...) parece negócio de mulherzinha.” Mas eu insisti... (Professora Any, entrevista realizada em 16/07/2015)

A brincadeira, de um modo geral, é algo muito importante para o desenvolvimento infantil, contudo, saliento novamente que estamos tratando aqui de transgressões de estereótipos de gênero. Quando nos deparamos com situações como essa, descrita acima, corremos o risco de perder esse foco. A grande questão está em romper com o rosa e o azul, transgredir as brincadeiras de menino e brincadeiras de menina e não adequá-las para cada sexo de acordo com os estereótipos respectivos. Um dos objetivos dos meninos brincarem de boneca tanto quanto as meninas é que “durante as brincadeiras, especialmente com bonecas, as crianças expressam seus conhecimentos sobre os cuidados pessoais: tomar banho, pentear o cabelo, vestir-se, trocar fraldas” (BRASIL, 2012, p. 39). Essas questões são importantes para as crianças, sejam elas do sexo feminino ou do masculino. Ressalto que o “brincar de boneca” não é o único meio de aprender o cuidado de si e com o outro. Os meninos não aprendem a cuidar do outro por vários motivos, sendo que a eles é negado a política do cuidado.

Entendo que, quando a professora Any propôs que só os meninos brincassem de boneca, em uma tentativa de fazê-los realmente interagir com o brinquedo e seu real significado, ela espelhou-se na mesma ideia de insistir para que as crianças escolhessem outras cores para colorir ou pintar que não sejam o rosa ou o azul. No entanto, essas intervenções nunca devem ser feitas de forma impositiva.

Episódio 8

Eu sempre falei dessa coisa da massinha. É muito comum as meninas escolherem a massinha rosa. Mas, assim, eu sempre “enchi o saco”. Eu nunca deixei ninguém escolher a massinha, porque esse livre é muito relativo, não é? Porque as meninas veem de um contexto de toda uma cultura familiar. Elas desde pequenininhas aprendendo a amar o rosa, rosa, rosa, rosa para tudo quanto é lado. Personagens de desenho usam rosa, as meninas bonitas usam rosa. Então, elas vão falar: “Eu quero a massinha rosa também” (Professora Any, entrevista realizada em 16/07/2015)

Sobre essa questão da escolha das cores pelas crianças, há professoras/es que, inclusive, tiram as cores rosa e azul dentre os lápis de cor. Contudo, ressalto que essa prática deve ser feita de forma gradual, para que a criança compreenda a proposta e aprenda a gostar das demais cores. Essas problematizações – com as cores e brinquedos estereotipados – desafiam identidades que estão interiorizadas nos sujeitos e foram impostas de forma hegemônica como se fossem únicas e verdadeiras. Por isso, para tocarmos algo tão interiorizado e obtermos êxito, as atividades devem fazer sentido para as crianças. Por isso, a ideia de construção e de desconstrução como **um processo** deve nos orientar o tempo todo. A imposição ou opressão contraria a ideia de processo, conforme Paulo Freire (1981) nos explica:

Enquanto a ação cultural para a libertação se caracteriza pelo diálogo, “somo selo” do ato de conhecimento, a ação cultural para a domesticação procura embotar as consciências. A primeira problematiza; a segunda “sloganiza”. Desta forma, o fundamental na primeira modalidade de ação cultural, no próprio processo de organização das classes dominadas, é possibilitar a estas a compreensão crítica da verdade de sua realidade (FREIRE, 1981, p. 66).

Como também nos ensinou Jean Piaget e outros pesquisadores das ciências da cognição, o desenvolvimento da criança acontece em espiral. A criança, ao aprender algo novo, ela se desequilibra, então, tentará fazer conexões com o que ela já sabe e depois acomodará essa nova informação. Nesse sentido, a criança precisa de um tempo para compreender e acomodar os novos aprendizados. Não adianta querer impor informações ou atitudes a uma criança repentinamente, de abrupto. As atividades devem ser desenvolvidas gradualmente, acrescentando novas informações e respeitando o tempo que cada criança toma para processá-las.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE TRANSGRIDEM ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

Ao selecionar as atividades analisadas neste grupo, buscamos compreender práticas pedagógicas que vão muito além do rosa e do azul e que de fato apresentam potencial para a transgressão dos estereótipos de gênero.

O objetivo de descrever e analisar tais práticas pedagógicas, por mais óbvio que isto possa ser, é demonstrar e reforçar que é possível sim contribuir para uma educação mais igualitária e democrática de uma forma muito simples, sem sair da rotina, apenas com um olhar mais sensível e atento às relações discriminatórias – muitas delas originárias na própria sala de aula. Espero que, ao lê-lo, assentem-se nas professoras e professores tanto uma vontade como uma necessidade de tecer outra maneira de relacionar com as crianças, baseada no respeito, abraçando e minimizando as desigualdes.

2.1 – Flexão dos gêneros masculinos e femininos nas linguagens

A linguagem é um importante mecanismo para percebermos a instituição das distinções e desigualdades de gênero. De modo muito natural, seguimos as regras gramaticais, que se tornaram também sociais,

sem sequer refletirmos ou questionarmos quanto a sua aplicabilidade. Como nos lembra Guacira Lopes Louro (1997),

Supomos que ela é, apenas, um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças.

[...]

É impossível esquecer que uma das primeiras e mais sólidas aprendizagens de uma menina, na escola, consiste em saber que, sempre que a professora disser que “os alunos que acabarem a tarefa podem ir para o recreio”, *ela* deve se sentir incluída. Mas ela está sendo, efetivamente, incluída ou escondida nessa fala? Provavelmente é impossível avaliar todas as implicações dessa aprendizagem; mas é razoável afirmar que ela é, quase sempre, muito duradoura (p. 69-70).

Como sabemos, essa flexibilização dos gêneros não acontece cotidianamente. Montserrat Moreno (1999) nos faz lembrar o fato de, mesmo o número de mulheres sendo maior que o dos homens em um determinado ambiente, o termo usado para cumprimentar, ou se dirigir ao grupo é dito no masculino, como se as mulheres fossem invisíveis. Logo, como coloca Moreno: “A menina pequena vê, então, dissipar-se no espelho da linguagem a imagem recém-adquirida de sua identidade sexolinguística, que deve disfarçar sob alguns nomes, os quais não lhe dizem respeito” (Montserrat Moreno, 1999, p. 37). Daniela Auad parece também concordar com essa linha de pensamento, quando ela escreve:

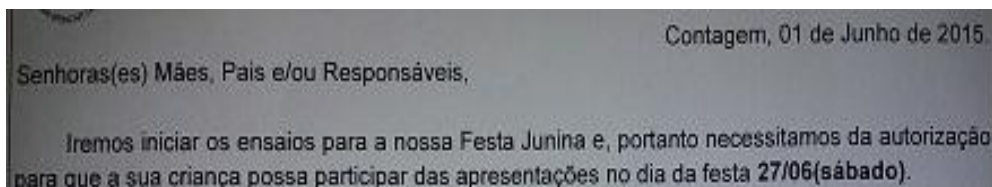
O uso do masculino genérico é comum, pois se refere até mesmo à regra gramatical, que recomenda que, para dirigir-se a um grupo misto, as palavras utilizadas devem ser gênero masculino. É por essa razão que, se tivermos em uma sala vinte meninas e apenas um menino, a regra gramatical ditará o uso da palavra “alunos”. Vale notar que algumas professoras, pesquisadoras e feministas, ao subverterem tal regra, já adotam o gênero da maioria numérica (alunas ou alunos) ou utilizam os dois gêneros (alunas e alunos) (2006, p. 30).

Isto também aconteceu nesta pesquisa, por meio de observações das práticas pedagógicas da professora Engrácia. Ao longo dos dias, percebeu-se que essas flexões aconteciam de forma tão natural para a professora e não se limitavam somente à linguagem oral, pois, as utilizava também na

linguagem escrita. Abaixo há trechos de alguns bilhetes que exemplificam o caso em questão.

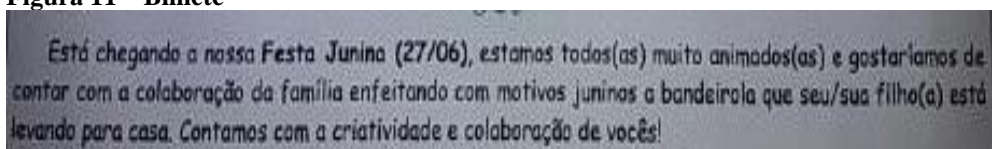
Episódio 9

Figura 10 – Bilhete



Fonte: Acervo da autora da dissertação

Figura 11 – Bilhete



Fonte: Acervo da autora da dissertação

Geralmente, os bilhetes das escolas vêm destinados aos “pais e/ou responsáveis”. Entretanto, na escola observada, o bilhete da Figura 10 foi destinado de forma diferente – ele não só flexionava os gêneros masculino e feminino, como colocava o feminino na frente do masculino, rompendo ainda, com uma das regras da língua portuguesa. No bilhete da Figura 11, observa-se também essa flexão ao se tratar das crianças (filho/a).

A questão é: a língua traz os dois gêneros, masculino e feminino. O problema reside em considerar os homens como sujeitos de referência e colocar as mulheres como dependentes ou subordinadas a eles, ou seja, “esse androcentrismo se manifesta graças à desigualdade na ordem das palavras, no conteúdo semântico de certos vocábulos ou no uso do masculino como genérico para ambos os sexos” (BRASIL, 2014, p. 24).

Como a escola é um dos principais espaços em que aprendemos as regras da nossa língua, Guacira Louro (1997) chama atenção das/os educadoras/es para essa questão: “Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (LOURO, 1997, p.

68). E sendo a língua um instrumento em evolução, ela pode/deve ser adaptada, principalmente quando o objetivo é o combate ao sexismo ou outras formas de preconceitos, conforme a professora Engrácia demonstrou fazer.

Em síntese, segundo Teresa Meana: “os efeitos que produzem na língua o sexismo e o androcentrismo poderiam ser agrupados em dois fenômenos. Por um lado o silêncio sobre a existência das mulheres, a invisibilidade, o ocultamento, a exclusão. Por outro, a expressão do desprezo, do ódio, do conceito sobre as mulheres como subalternas, como sujeitas de segunda categoria, como subordinadas ou dependentes dos homens” (BRASIL, 2014).

Sendo assim, a mudança de hábitos simples como aquele aplicado na linguagem podem surtir efeitos positivos quanto ao sexismo instalado na sociedade e na escola. A flexão dos sujeitos no masculino e no feminino pode causar estranhamento no início, mas pode também surtir reflexões sobre os motivos do seu uso e, futuramente, transformações na forma como nos referirmos às pessoas, dando visibilidade para todas e todos.

2.2 – A não separação por sexo nas filas e atividades

Episódio 10

A professora Engrácia levou as crianças para um espaço grande que a escola dispõe para atividades fora da sala de aula. A atividade proposta era jogar boliche. A professora explicou que seriam dois times e que cada criança deveria contar quantos pinos derrubou e assim somar pontos. O time que acumulasse mais pontos ganharia o jogo. Então, ela pergunta:

- Como dividiremos os times?

- Meninos contra meninas! – sugere uma das crianças.

- Ah não! Vamos pensar em outra forma de dividir.

- Eu escolho meu time e Tiago escolhe um time para ele. – sugere Ana.

- Que tal: crianças com tênis contra crianças com sandálias?
(Notas do caderno de campo, turma de 5 anos, em 16/04/2015).

Uma prática pedagógica comumente observada nas instituições escolares é a separação por sexo no uso dos banheiros, nas filas e grupos para jogos e brincadeiras. Contudo, nas observações e entrevistas, pude perceber que as professoras não separavam as crianças baseadas nos sexos das mesmas. Como demonstra o relato acima, as docentes procuravam

separar os grupos ou times a partir de outros critérios, tais como: crianças com tênis e crianças com sandálias e chinelos, crianças com roupa escura e roupa clara, cabelos escuros e cabelos claros. Na hora de fazer fila, por exemplo, Engrácia apenas falava: “Façam as filas!”. Às vezes, era uma fila única, afinal, eram as próprias crianças que se organizavam.

A forma como a professora organiza sua prática na EMEI, deixando disponível e dando acesso a uma diversidade de brinquedos para as crianças experimentarem e conhecerem diferentes papéis, sem determinar posições e comportamentos para meninos e meninas, favorece para que não sejam determinados papéis específicos em função dos sexos. Porém, quando a professora não reflete sobre sua influência nas relações de meninos e meninas, ela pode organizar a brincadeira de forma a favorecer o sexismo (...) (Daniela FINCO, 2004, p. 91).

No Episódio 10, uma das crianças sugeriu a separação entre meninos e meninas, porém, a professora incentivou a pensarem em outra forma de separação e também propõe as divisões, como foi descrito acima. Apesar de a separação por sexo ser vista como uma forma natural de separar as crianças, se separássemos por raça (brancas/os X negras/os) ou por classe (pobres X ricas/os), com certeza isso seria abominável, pois, criaria uma rivalidade entre esses grupos capaz de gerar preconceitos. O mesmo acontece entre os sexos. Conforme nos explica Daniela Finco (2010, p. 105), “as relações baseadas nessa forma de organização tendem a separar meninos e meninas, criando sentimentos de rivalidade e reproduzindo os estereótipos dominantes da sociedade”.

No dia a dia, elementos tais como: filas, ajudante do dia, cartaz dos aniversariantes, chamada, contagem diária das crianças, banheiros, mesas, atividades e decoração são apresentados às crianças de forma dicotômica. A forma como está organizada, ao invés de proporcionar vivências que possibilitem a integração, a cooperação e a amizade, acaba por criar rivalidade entre meninas e meninos (FINCO, 2010, p. 108).

Ao estabelecer dinâmicas de atividades baseadas em disputas de dois grupos (meninas e meninos) proporcionamos vivências que impossibilitam a integração e acabam por criar ainda mais rivalidades. Pois, por vezes,

incentivam comparações, sentimentos competitivos e reforçam estereótipos de gênero.

2.3 – Comemorar o 8 de março na escola

Já faz um tempo que algumas datas comemorativas expressas no calendário escolar vêm sendo problematizadas. Inclusive, o currículo escolar modificou-se em prol do acolhimento de sujeitos que historicamente foram excluídos da sociedade hegemônica, por exemplo, as/os negras/os com a celebração do Dia da Consciência Negra. Datas como o “Dia dos pais” e “Dia das mães”, em muitas instituições, foram substituídas pelo “Dia da família”, afinal, nem todas as crianças têm pai e mãe e os arranjos familiares estão cada vez mais diversificados. Essa é uma iniciativa muito importante para aproximar a família e o contexto da criança da escola.

Durante a entrevista com a professora Any, descobri que ela adicionou outra data comemorativa no calendário escolar da UMEI em que trabalha. A professora comemorou e trabalhou com as crianças a data do “8 de março – Dia Internacional das Mulheres”. Normalmente, quando há a comemoração dessa data nas escolas, estas dão flores para as mães e para as trabalhadoras. Porém, não havia chegado ao meu conhecimento desenvolver atividades na escola sobre a gênese dessa comemoração.

Any conta que conversou com a direção da escola sobre o 8 de março, sugeriu um documentário que, segundo ela, “não era o melhor, mas não pecava muito. Explicava um pouco sobre o feminismo e luta das mulheres” (Professora Any, entrevista realizada em 16/07/2015). O documentário foi assistido pelas professoras da instituição em que trabalhava. Além disso, nada de flores para as mulheres da comunidade escolar (isso incluiu as mães), sendo que a elas foi dada uma mensagem que remetia ao verdadeiro significado da data (luta/conquistas das mulheres).

Com as crianças, Any fez uma roda de conversa com a turma de 3 e 4 anos e contou um pouco sobre a história do 8 de março:

Episódio 11

“Depois eu soube que essa história do incêndio não é verídica, mas no dia que eu conversei com as crianças eu não sabia disso. Então fiz uma roda e contei essa história do incêndio, da fábrica e tudo. Tentei contar da melhor forma possível, de maneira que elas entendessem. Outra coisa que eu tenho feito nesse sentido é que eu fico falando com as pessoas, professoras, direção da escola e tudo mais para desnaturalizar as datas comemorativas, todo ano é a mesma coisa, todo mundo fala da páscoa, natal, dia das crianças, mas datas como Oito de Março, Consciência Negra e outras que também são até mais importantes do que essas datas super naturalizadas, a gente não faz nada, não fala de nada. Então, faz alguns anos que eu tenho insistido em fazer a escola acolher outras datas. Quase nada mudou. Eu não tenho incentivo, eu faço sozinha, sem orientação mesmo” (Professora Any, entrevista realizada em 16/07/2015).

Essa prática pedagógica que a professora Any desenvolveu é muito importante para as desnaturalizações dos estereótipos de gênero e o sexismo, uma vez que as pessoas, em geral, veem o “Dia da Mulher” como um dia para parabenizá-la por poder gerar filhas e filhos, por ter esse amor incondicional etc. Um exemplo típico disso está na mensagem abaixo:

Feliz dia internacional da mulher

*Mulher,
Que traz beleza e luz aos dias mais difíceis
Que divide sua alma em duas para
Carregar tamanha sensibilidade e
Força
Que ganha o mundo com sua
Coragem
Que traz paixão no olhar*

*Mulher,
Que luta pelo seus ideais
Que dá a vida pela sua família*

*Mulher,
Que ama incondicionalmente
Que se arruma, se perfuma
Que vence o cansaço*

*Mulher,
Que chora e que ri
Mulher que sonha...*

*Tantas mulheres, belezas únicas,
Vivas, cheias de mistérios e encanto!*

*Mulheres que deveriam ser
Lembradas, amadas, admiradas todos*

*Os dias
Para você, mulher tão especial
Feliz dia internacional da mulher*

(Autor desconhecido)

Essa seria uma tradicional mensagem entregue no 8 de março seja nas ruas, escolas ou em locais de trabalho. Palavras como: “beleza”, “sensibilidade”, “paixão no olhar”, “ama incondicionalmente”, “dá a vida pela sua família”, “que sonha”, “que chora”, “encanta”, “que se arruma”, “se perfuma”, “que vence o cansaço” são expressões que só reforçam ainda mais o ideal de mulher hegemonicamente construído. Essas mensagens, assim como a idealização de mulher que foi naturalizada, não contemplam identidades de muitas mulheres: as que não querem ser mães, que não sabem cozinhar, que não colocam a família na frente de tudo, inclusive do seu trabalho, mulheres que não são delicadas, nem sensíveis, que não se arrumam, que não tem vaidade alguma. Produzimos e reforçamos uma identidade de mulher como absoluta em um espaço (a escola) que deveria primar pelo acolhimento do coletivo.

Finalmente, adicionar o “Dia Internacional das Mulheres” no calendário escolar não seria uma prática simplista e despreziosa. Se trabalharmos a origem dessa data, caracterizar-se-ia aí um movimento de luta pelo reconhecimento das conquistas das mulheres, da conscientização das demandas atuais e, ainda, de desnaturalização de estereótipos sexistas impostos às mulheres.

2.4 – Desconstrução de “nomes feios” ou “palavrões” relacionados ao corpo e expressões da sexualidade

No início da manhã, a professora Engrácia escreveu no quadro as atividades que seriam realizadas naquele dia quando uma das crianças (Davi – nome fictício) interrompeu a atividade para “dedurar” um colega.

Episódio 12

- *Professora, fulano falou palavrão!*

- *Qual palavrão ele falou?* – pergunta a professora.

- *Falou perereca.* – disse Davi.

- *Perereca? E o que é perereca?*
 - *É a mulher do sapo.* – respondeu uma das crianças.
 - *E isso é palavrão?* – pergunta a professora.
 - *Não!* – responderam as crianças.
 - *Mas antes ele também falou outro palavrão, ele falou “piupiu”.* – colocou Davi.
 - *E o que é piupiu?* – perguntou a professora.
 - *É um passarinho.* – uma criança responde.
 (Todas as crianças riram).
 - *O piupiu que você falou quer dizer outra coisa?* – pergunta a professora para Davi.
 - *É aquele negócio que faz xixi.* – responde Davi.
 - *E qual é o nome do negócio que faz xixi?*
 (Todas começaram a rir e Davi fez gestos de que não sabia).
 - *Gente, o nome do negócio que faz xixi são dois, tem o pênis e tem a vagina e as partes do nosso corpo não são palavrões. São?* – pergunta a professora.
 - *Não!!!* – respondem as crianças em coro.
 - *Palavrão é um nome feio e o nosso corpo não tem nada feio para ser um palavrão. E, então, falar isso não é palavrão. Está bem? Estamos combinados?* – novamente a professora pergunta.
 Todas concordaram e a aula seguiu normalmente. (Notas do caderno de campo, turma de 5 anos, em 07/05/2015)

Quando acontece alguma intervenção como esta na sala de aula, muitas professoras e/ou professores ignoraram a fala da criança e seguem com a aula sem que problematizem a situação, isso quando não a xingam por falar “palavrão”. Como afirma Elizabeth Cruz (1998, p. 235), “a sexualidade das crianças ainda é negada em virtude de uma equivocada concepção da criança ‘inocente’ [...]. A inocência da criança é sinônimo de ausência de sexualidade.” A criança não é um ser assexuado. Claro que, ao se tratar de EIN, não é de se esperar explicações complexas e fiéis à realidade quando a criança interpõe alguma questão sobre a temática. No entanto, segundo Cláudia Ribeiro (2015),

Cuidar e educar nestas temáticas não requer explicações, aulas sobre o assunto, mas requer a atenção para as marcas das submissões dos corpos, tanto de meninos quanto de meninas e o quanto educadores e educadoras compactuam ou não com isso! Ou... tentam fazer diferente e diferença (RIBEIRO, 2015, p. 3).

O diálogo descrito acima vai ao encontro dessa citação. De maneira muito sutil, a prática pedagógica da professora é uma forma de tentar fazer a diferença. Sexo e sexualidade sempre foram assuntos delicados na

sociedade, principalmente, no âmbito educacional e familiar. A criança é ainda mais penalizada/o neste assunto porque está em um período de descoberta sobre tudo no mundo e sobre o próprio corpo. E é justamente nesse momento que a pessoa adulta aproveita para ensinar as proibições, as normas e fantasiar os medos. Segundo Contantine Filha (2011):

(...) antes de serem algo de cunho eminentemente privado, são questões políticas, culturais e sociais. Portanto, o sentido que atribuímos aos corpos, aos corpos sexuados, às práticas sexuais, aos nomes e apelidos para os órgãos sexuais, entre tantos assuntos, são produções discursivas de determinada cultura (FILHA, 2011, p. 12).

Dessa forma, considerando especificamente os apelidos referentes aos órgãos sexuais, percebe-se que são práticas recorrentes e polêmicas. As pessoas adultas tendem a nomear incorretamente ou ocultar as palavras relacionadas ao sexo e sexualidade das crianças, sendo esta uma maneira de controlarem as informações sobre sexo e também manterem alguns estereótipos e fantasias relacionadas ao corpo. Por exemplo, o pênis recebe vários nomes que remetem à virilidade e ao poder: “pau”, “cacete”, “espada”, “cobra”, “piupiu”, “nabo”, entre outros; já a vagina tem apelidos como: “borboleta”, “perereca”, “bacalhau”, “buraco da serpente”, “garagem da frente”, “florzinha” etc. Esses nomes não foram dados/associados aos órgãos sexuais por acaso; eles são marcados por um posicionamento político e cultural de supremacia de um sexo sobre o outro.

A vagina recebe apelidos muito pejorativos que a colocam como algo mal cheiroso e feio, além de também remetê-la como sendo de uso exclusivo do pênis. Soa estranho a diferença de como o homem trata orgulhosamente de seu membro “penetrador” e de como a mulher, por outro lado, quer limpar e higienizar com sabonetes íntimos e depilações o seu órgão sexual que “cheira mal”. Ao longo do tempo, essas associações podem fazer a mulher ter nojo e vergonha da sua vagina, prejudicando sua sexualidade. Além disso, ao colocarmos apelidos com tom delicado e infantil para o órgão sexual feminino, há uma conseqüente conformação ao estereótipo de mulher delicada e passiva.

Do outro lado, implicações de iguais proporções não deixam de acometer o universo masculino, uma vez que apelidos grosseiros e de viés violento guardam relação com um idealizado homem viril, insensível e ativo. Esses estereótipos aprisionam, portanto, tanto homens quanto mulheres a uma padronização identitária a qual, na verdade, abarca um contingente muito restrito de pessoas. Por conseguinte, a continuidade desses padrões impõe severos obstáculos para a materialização da auto identidade e da auto identificação dos indivíduos, sendo capaz de produzir repercussões por toda uma vida. Dessa maneira, ao chamarmos a vagina e o pênis pelos seus respectivos nomes, desconstruiremos todo um imaginário que permeiam as masculinidades hegemônicas, promovendo uma educação menos sexista e menos heteronormativa.

2.5 – Desconstruindo algumas ordens binárias

Em uma atividade de brinquedos dramáticos, a professora disponibilizou várias roupas e fantasias para as crianças vestirem. Uma das crianças sugere fazer um desfile e a professora respondeu que depois que todas escolhessem as roupas e brincassem um pouco, poderiam fazer sim, o desfile. Depois de interagirem bastante com os objetos, com o vestuário e entre si, a professora pediu minha ajuda para fazermos duas fileiras de cadeiras, uma de frente para a outra. Logo depois, a professora convidou as crianças para sentar e, então, fazer o desfile. As crianças se sentaram aleatoriamente, apesar de ter bem mais meninas de um lado e mais meninos do outro.

Episódio 13

Logo a professora pergunta: “– *Qual dupla vai abrir o desfile?*” (olhou primeiro para a fila que havia mais meninos e depois para a fila que havia mais meninas e formou um casal tradicional). Depois de dois casais desfilarem, ela pergunta de maneira diferente:

– Quem quer ir agora?

Um dos meninos levanta a mão. Então, a professora volta a perguntar:

– E quem quer ir com fulano?

Dado que um outro levantou a mão, dois meninos foram juntos. Em sequência, duas meninas foram juntas. Contudo, em um

próximo momento, quando dois meninos levantaram as mãos ao mesmo tempo, ela propôs que eles desfilassem juntos e um dos meninos não quis. Ele expôs que não gostaria de ir porque o colega era homem. A professora fala:

– Vocês não são amigos?

O garoto balança a cabeça sinalizando que sim.

– Qual o problema, então? – indaga a professora.

O garoto, então, sorri e dá a mão para o colega e eles desfilam juntos. Quase todas as duplas deram as mãos. E nenhuma outra criança indagou o fato de irem duas meninas ou dois meninos (Notas do caderno de campo, turma de 5 anos, em 18/05/2015).

Figura 12 - Desfile das crianças



Fonte: Acervo da autora da dissertação

A dicotomia é algo muito presente em nossa sociedade. Vivemos em uma lógica dual: certo e errado, céu e inferno, branco e preto, bem e mal. Esses polos se diferem, se opõem e, aparentemente, o mundo é regido dessa forma. No entanto, não deixa de causar estranheza o reducionismo de algo tão complexo como as intrincadas relações sociais em uma simples lógica dual de bondade ou maldade, de branco ou negro, de rico ou miserável. Somos continuamente desafiados a abarcar um universo de diversidade e pluralidade que vai muito além do que podemos definir. Para o momento, voltemo-nos, então, para um binarismo que marca profundamente os sujeitos: homem ou mulher.

A professora Engrácia, ao desenvolver a atividade do desfile com as crianças, propôs, em um primeiro momento, duplas de menino e de menina para andar pela passarela. Em sequência, percebeu que caiu na armadilha do jogo binário – talvez, pela minha presença observando a aula – e propôs as duplas de maneira que ficaria livre para as crianças decidirem com quem

gostariam de desfilar. A prática observada remeteu-me a um trecho do livro da pesquisadora Guacira Lopes Louro (1997, p. 31) em que, segundo a autora, “a dicotomia marca, também, a superioridade do primeiro elemento. Aprendemos a pensar e a nos pensar dentro dessa lógica e abandoná-la não pode ser tarefa simples”.

Ademais, não é tarefa simples desconstruir essa lógica binária em que fomos criadas e criados, mas, no exercício cotidiano de desnaturalizá-las, temos as práticas pedagógicas como um importante elemento de esperança para o rompimento dessa condição. Ao considerarmos a possibilidade de uma dupla formada não só por um menino e por uma menina, e não necessariamente haver uma relação afetiva entre a dupla, contribuímos diretamente para a construção de um futuro em que não haja um conjunto tão denso de preconceitos contra as uniões que se difiram das heterossexuais.

No terceiro momento, quando o menino questionou o fato de desfilar com outra criança do mesmo sexo, percebi que as crianças, mesmo ainda pequenas, também já estavam imersas nessa lógica binária. Logo, parece que essa desconstrução deverá ser um trabalho de ambos os lados: professora/professor e educanda/educando. É importante notar, ainda, que não houve uma imposição para forçar essa desconstrução, isto é, a professora não desconsiderou a resistência da criança em desfilar com outro menino. Apenas o questionou de forma que ele mesmo percebesse o sentimento que o incomodou e quão justificável era esse sentimento ou não. Em se tratando da Educação Infantil especificamente, é muito importante que a criança seja questionada de forma que ela reflita e construa seus argumentos e tenha sua própria conclusão dos fatos/situação. Percebe-se essa prática em outro momento das observações:

Episódio 14

Estavam as crianças a colorir desenhos de ovos de páscoa, quando um dos meninos da turma diz para a professora:

- *Professora, eu não gosto de homem. Eu gosto só de mulher.*
- *Por quê? – pergunta a professora.*
- *Porque é, ué?! Eu gosto só de mulher, homem não.*
- *Mas seu pai é homem, não é?*
- *É.*

- *E você não gosta do seu pai?*
- *Gosto! Mas, só do meu pai.*
- *E seu “vô” é homem, não é? – questiona novamente a professora.*
- *É, então, eu gosto só do meu pai, do meu avô e do meu tio. – responde o garoto.*
- *Então, você gosta de alguns homens. Não tem problema não. Quando a gente gosta, a gente gosta é das pessoas, seja homem ou mulher. – afirma a professora. (Notas do caderno de campo, turma de 5 anos, em 29/04/2015).*

Quando a professora questionou a criança, sem dar-lhe nenhuma resposta pronta, a criança refletiu para poder responder. Observem que, quando ela insistiu em perguntar sobre o fato do avô ser homem, ele respondeu ampliando os personagens da conversa. Ou seja, ele chegou à conclusão de que há mais homens ao seu redor e que ele gosta deles também e não há nada de errado nisso.

As práticas descritas acima representam situações simples do cotidiano que as educadoras e educadores devem estar atentas/os para intervir de forma a contribuir com a desconstrução dessa lógica binária que acarreta em uma série de preconceitos, identidades estereotipadas e sexismo. Se logo no início, a professora tivesse respondido “Que bobeira é essa, temos que gostar de todo mundo, seja menino ou menina” ou, no Episódio anterior, se ela simplesmente impusesse que o garoto desfilasse com o colega, mesmo que a intenção, em ambas as situações, fosse a mesma – a de desconstruir a heteronormatividade, a lógica binária e, conseqüentemente, os estereótipos de gênero e o sexismo – os meninos poderiam não chegar a essa conclusão, ou até criar uma resistência quanto ao fato imposto. Essa deliberação de iniciativa para os próprios crianças de se perguntarem sobre suas próprias inquietudes é um estímulo compatível com o que já nos trouxe Paulo Freire:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do

conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 44).

Essa sensibilidade e/ou estratégia é imprescindível para obtermos melhores resultados. Construir a ideia de que podemos ser livres para gostar de quem quisermos, gostar independente do seu sexo ou orientação sexual, é um processo gradual, assim como a construção de outros conhecimentos. E, como apontado por Louro (2001, p. 34), “uma das consequências mais significativas da desconstrução dessa oposição binária reside na possibilidade que abre para que se compreendam e incluam as diferentes formas de masculinidade e feminilidade que se constituem socialmente”. Isto é, reside na desconstrução da heteronormatividade das uniões afetivas um dos maiores desafios envolvendo a superação dos estereótipos de gênero, uma vez que somente uma sociedade que compreende a diversidade das identidades poderá caminhar no sentido de se libertar dos preconceitos, discriminações, desigualdades e exclusões.

2.6 – Kit-cozinha para as crianças

Muitas vezes, pensamos que o cuidado é algo inato às mulheres, que brincar de boneca e casinha faz parte da natureza feminina, logo, os meninos não têm interesse por essas brincadeiras por não fazerem parte da natureza deles. Mas, será mesmo que é assim? Tizuko Kishimoto e Andréia Ono (2008, p. 210) afirmam: “os pais [são os] que constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas”, ou seja, quando a criança nasce os brinquedos e alguns “gostos” já estão dados no seu meio. O quarto da criança, por exemplo, pode estar rodeado de brinquedos e detalhes estereotipados de acordo com o seu sexo.

Esse direcionamento quanto às preferências de meninos e meninas se estende durante toda a infância sendo a escola um importante instrumento para perpetuação dessas identidades estereotipadas. As próprias educadoras

ou educadores, neste caso incluo as mães e os pais, tendem a repreender – muitas vezes de forma sutil – as crianças, conduzindo-as para este ou aquele brinquedo.

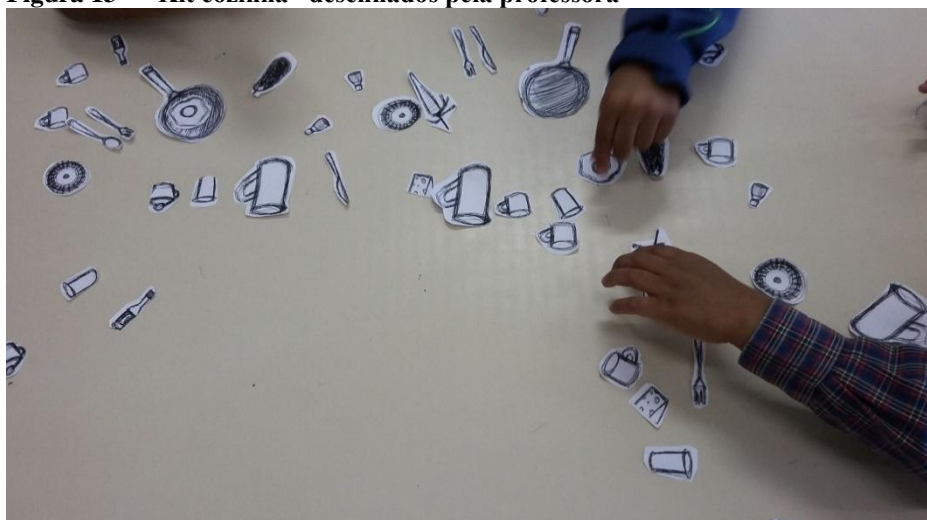
Os pais reagem diferentemente aos tipos de brinquedos que as crianças parecem apreciar. Sutilmente ou não, eles dissuadem os filhos de brincar com brinquedos femininos e, em menor extensão, as filhas com brinquedos masculinos. [...] os pais respondem mais positivamente quando a criança escolhe um brinquedo adequado ao seu gênero, por exemplo, quando o menino pega o martelo e a menina empurra um carrinho de compras (Lise ELIOT, 2013, p. 134).

Dessa maneira, partindo do pressuposto que essas preferências não são inatas e sim construídas, seria possível, então, que ao propor atividades consideradas “brincadeiras de meninas”, os meninos brincassem e sentissem prazer com a brincadeira e vice-versa. Segundo Guacira Louro (1997, p. 32), “a desconstrução trabalha contra essa lógica [do inato], faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa”.

Episódio 15

A professora Any desenvolveu uma estratégia para tentar amenizar o sexismo e o estereótipo de gênero relacionado às brincadeiras. Ela fez desenhos de panelas, comidas, talheres (“kit cozinha” – como ela os chamou), fez cópias e recortou para todas as crianças, como pode ser observado na figura abaixo.

Figura 13 – “Kit cozinha” desenhados pela professora



Fonte: Acervo de fotos da professora Any

A professora descreveu assim a atividade:

Foi ótimo! Porque brinquedo de papel é um negócio muito legal. Você brincou, eu brinquei, era uma parte da nossa infância (...). E aí todo mundo brincou, entende? Sem lembrar se era de menino ou de menina aquele brinquedo (Professora Any, entrevista realizada em 16/07/2015).

O mesmo aconteceu em outra atividade desenvolvida pela professora Engrácia na qual ela constrói, juntamente com as crianças, bonecas africanas denominadas Abayomi.

Episódio 16

Desde o início das observações, a docente vinha desenvolvendo atividades sobre a cultura Afro com as crianças, dentre elas: o filme do menino Kiriku, contação de histórias e, por último, ela propôs a confecção das Abayomi. Tanto os meninos quanto as meninas participaram de todo o processo, cortaram os panos para o corpo e a roupa da boneca e depois a montaram (para confecção não é exigido costura, são dois pedaços de panos pretos retangulares que, de acordo com os nós dados, formarão o corpo da boneca). As crianças pareciam adorar a atividade, sendo que em nenhum momento houve resistência por parte das crianças (Notas do caderno de campo, turmas de 4 e 5 anos, em 15/04/2015).

Esses dois Episódios demonstraram uma boa aceitação dos meninos para os brinquedos considerados “de meninas”. Isso porque a forma como apresentamos os brinquedos para as crianças é essencial para despertar o interesse delas. O “kit-cozinha”, por exemplo, não foi colorido com cores consideradas femininas – rosa e lilás – como geralmente são vendidos esses tipos de brinquedos e a confecção das bonecas Abayomi foi resultado de um trabalho longo. Antes das bonecas (Abayomi), a professora Engrácia trabalhou um pouco com a história da África. Em várias atividades, ela relembrou o menino africano (o Kiriku) do filme e isso acabou envolvendo toda a turma. Logo, quando confeccionaram a Abayomi, aquela atividade fazia sentido para as crianças.

É necessário ressaltar que as duas brincadeiras permeiam o âmbito do cuidado, principalmente a segunda, que convida as crianças a brincar de boneca. Segundo a pesquisadora Lise Eliot (2013),

Os pais de meninos devem prestar atenção, porque brincar com bonecas ou cuidar de bebês trazem muitos ganhos. Brincar de boneca e encenar os papéis de pai e mãe reforça habilidades sociais e emocionais: cuidar de outras pessoas, levar em conta suas necessidades e atendê-las, bem como perceber o que elas estão sentindo (ELIOT, 2013, p. 155).

Ou seja, o “brincar de boneca” desenvolve questões que dizem respeito a meninas e meninos, reiterando a necessidade de desconstruir esse estereótipo machista. A pesquisa de Danielle Carvalhar (2009) identificou que as professoras não demonstram estranhamento quando meninos desempenham papéis relacionados ao seu sexo na brincadeira de “casinha”. Entretanto, é importante destacar que os meninos devem ter a liberdade de desempenhar o papel que eles quiserem quando brincar com as bonecas, ou seja, seus papéis não devem se limitar a “papai”, “tio” ou “irmão da boneca”. Se assim desejarem, os meninos podem ser “mães”, “babás”, “tias”, “avós” etc., sem se sentirem oprimidos. Saliento que a opressão não acontece só na fala. Muitas vezes, a forma como olhamos para determinadas situações refletem os nossos pensamentos e, frente às opressões as crianças, podem deixar de exercitar suas vontades, experimentar e criar novas sensações. Devemos ampliar as potencialidades das/dos educandas/os e não limitar sua curiosidade e forças criativas.

2.7– Dar voz as meninas

Episódio 17

“Essa coisa assim, por exemplo, de... às vezes, em alguns momentos, as meninas terem uma possibilidade maior de fala, isso é falsa simetria, porque no cotidiano dessas mulheres elas falam menos, os meninos falam mais”. (Professora Any, entrevista realizada em 16/07/2015)

Realmente, há uma “falsa simetria” sobre as vozes dos homens e das mulheres quando pensamos que ambos falam o mesmo tanto, pois, não é. E não me refiro àquele estereótipo de que mulher é mais “fofoqueira”, porque esse tipo de jargão dispensa comentários. A professora se referiu às rodas de conversa ou debates que acontecem nas salas de aula ou em espaços públicos.

A pesquisadora Daniela Auad (2006, p. 38) exemplifica bem essa questão da “falsa simetria” nas vozes das crianças na escola. Em observações feitas na sala de aula, ela descreve que os meninos parecem participar mais das aulas e também falam mais e falam alto com outros meninos, com meninas e com as/os professoras/os. Já as meninas, falam mais baixo e com pessoas mais próximas delas e quando falam com a professora, geralmente, é para pedir explicações sobre execuções de tarefas. A estudiosa bell hooks (2013) também percebe essa “falsa simetria” a que se referiu a professora Any. Segundo a autora,

Deve-se distinguir entre uma compreensão rasa do ato de encontrar a própria voz, que dá a entender erroneamente que haverá uma democratização da voz onde todos terão o mesmo tempo para falar e suas palavras serão vistas igualmente valiosas (modelo frequentemente aplicado nas salas de aula feministas), e um reconhecimento mais complexo da singularidade de cada voz e a disposição de criar espaços em aula onde todas as vozes podem ser ouvidas porque todos os alunos são livres para falar, sabendo que sua presença será reconhecida e valorizada (HOOKS, 2013, p. 246).

Considero esta sensibilidade, a de perceber a desproporção nas falas entre meninos e meninas, de extrema importância para a desconstrução dos estereótipos. A temática da apropriação da voz pelas mulheres é de extrema relevância, basta observarmos que temos pouquíssimas mulheres ocupando cargos de deputadas ou senadoras, ou mesmo cargos de chefia. Segundo dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), dos atuais 513 deputados federais, **apenas** 51 são mulheres. Há somente uma governadora entre os 27 eleitos, em 2014, e são apenas 14 mulheres do total dos 81 senadores¹⁶. Nas universidades, as mulheres conseguiram alcançar equiparação enquanto estudantes de graduação, porém, há mais professores universitários que professoras e as docentes, geralmente, não estão em cargos de chefia¹⁷.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.fridadiria.com/mulher-na-politica/>> Acesso em: 03 nov 2015.

¹⁷ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/evento-mundial-de-reitores-expoe-desigualdade-de-genero-no-comando-de-universidades-13432553#ixzz3qfopSkzG>> Acesso em: 03 nov 2015.

Percebe-se, então, o quanto ainda precisamos avançar em prol da equidade de gênero. As práticas pedagógicas, especialmente as ligadas à pedagogia crítica, podem contribuir para esse processo. Como nas palavras de bell hooks (2013):

A pedagogia crítica e a pedagogia feminista são dois paradigmas de ensino alternativos que realmente deram ênfase à questão de encontrar a própria voz. Esse enfoque se revelou fundamental exatamente por ser tão evidente que os privilégios de raça, sexo e classe dão mais poder a alguns alunos que a outros, concedendo mais “autoridade” a algumas vozes que a outras (HOOKS, 2013, p. 246).

Ao compreendermos a opressão que nós mulheres sofremos, sua origem, finalidade e os meios pelos quais ela se mantém, poderemos traçar estratégias para combatê-las, como foi o caso da prática pedagógica relatada. A educação é primordial para a promoção do empoderamento das mulheres e, conseqüentemente, para o combate aos estereótipos hegemônicos. “Lugar de mulher é onde ela quiser!”¹⁸

2.8 – A divisão binária para utilização dos banheiros

O uso dos banheiros sempre causa muita polêmica nas instituições de Educação Infantil. A maioria das escolas faz a distinção entre banheiro para meninas e banheiro para meninos. Contudo, essa separação não é aconselhável em uma educação que almeje a equidade de gênero. Em primeiro lugar, porque ela dá apenas duas opções de identidade de gênero (homem ou mulher) para os sujeitos escolherem, desconsiderando infinitas possibilidades que existem entre o “ser menino” e “ser menina”. Segundo Tereza Fagundes (1998, p. 59), “entre esses dois modelos ou polos há uma infinidade de conjugações de níveis e intensidade de pessoas, que extrapolam os espaços definidos, pela sociedade, para serem ocupados pelos homens e pelas mulheres”. A criança, nesse contexto de divisão dos

¹⁸ Música: Ela encanta. Autora: Maria Peralta. Disponível em: <<http://www.vagalume.com.br/marina-peralta/ela-encanta.html>>. Acesso em: 20 nov 2015.

banheiros, é obrigada a se encaixar em um ou outro gênero – masculino e feminino.

Em segundo lugar, essa separação não é aconselhável porque dá a ideia de que a sexualidade não será despertada ou exercida entre sujeitos do mesmo sexo, reafirmando assim a heteronormatividade, sendo este um dos argumentos que mais sustentam a separação dos banheiros entre feminino e masculino. Há uma necessidade equivocada de proteger o despertar da sexualidade das crianças associada a uma suposta compreensão de que esse despertar não poderia ocorrer entre pessoas do mesmo sexo. Além disso, reforça a ideia de que, ao frequentar o mesmo banheiro, daria ensejo para condutas desrespeitosas no que tange a intimidade de cada um. Esquece-se que

nós, educadores e educadoras, sabemos como as crianças são impedidas de falar de seu corpo, de suas inquietações, de seus medos e alegrias na descoberta da sexualidade. Ainda hoje, a sexualidade é ocultada ou tratada como forma de disciplina, tabu e submissão (Deborah BRITZMAN, 2001, p. 34).

Outro argumento é o fato dos meninos serem, em geral, menos higiênicos, sendo muito desagradável para as meninas conviver com isso. Não discordo em nenhum momento que, realmente, é muito desagradável a utilização de um banheiro sujo. Entretanto, as instituições de Educação Infantil têm como princípio a reprodução do ambiente familiar das crianças e, como sabemos, no âmbito doméstico não há essa separação dos banheiros. Além disso, ao separar os banheiros perde-se “a oportunidade de educar os meninos para o uso adequado do banheiro. Segundo uma norma cultural dominante, os meninos gozam de liberdade no uso do corpo, não ocorrendo à educadora discipliná-los para o uso e a conservação da limpeza do banheiro” (Adla TEIXEIRA; Ana RAPOSO, 2007, p. 7). Afinal, regras de higiene são um imperativo social obrigatório a todas/os na sociedade, sendo que nenhum segmento deve-se isentar dele.

É muito importante que tanto os meninos quanto as meninas aprendam a cuidar de si, do outro e do espaço que ocupam. Esse estereótipo, de que os meninos são menos higiênicos do que as meninas, pode ser

desconstruído e cabe às pessoas adultas que lhes acompanhem a fazer esse trabalho. O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) não propõe a separação das crianças nem mesmo na hora do banho, uma vez que esse momento é para as crianças aprenderem a cuidar de si, interagir com a água, com a professora ou professor e com suas/seus colegas (BRASIL, 1998, p. 58).

Na UMEI observada, não havia crianças que ficavam em tempo integral na escola, logo, não havia a atividade do banho. Contudo, presenciei a professora Engrácia trabalhando a desconstrução da separação dos banheiros com as crianças. Na hora da escovação, em que a professora costumava fazer uma fila única com as crianças no corredor que dá acesso para os banheiros, de três em três, elas iam entrando aleatoriamente. Um dia o menino questionou:

Episódio 18

- *“Mas eu posso ir no banheiro das meninas? Eu não queria.”*

– disse um dos meninos da turma.

A professora respondeu: - *“Claro! Nós precisamos é da pia, qual o problema? O que tem no banheiro das meninas que você não pode usar?”*

O garoto sorriu e foi escovar os dentes no banheiro feminino (Notas do caderno de campo, turma de 5 anos, em 13/04/2015).

Não houve uma imposição quanto ao uso do banheiro. A professora apenas questionou a criança e ela mesma tomou a decisão de usar o banheiro considerado “das meninas”, mesmo se reconhecendo enquanto menino. Alguém poderia argumentar que a criança foi induzida pela professora e não estaria totalmente equivocada/o. Contudo, aos poucos, sem forçar nenhuma atitude, as próprias crianças perceberam esse disparate e passaram a transitar pelos banheiros livremente, como eu pude presenciar diversas vezes durante as observações das práticas da professora Engrácia e ela mesma nos confirma:

“Aí é bom que nesse fazer... outro dia eu observei que uma das meninas ficou com vontade de fazer xixi e ela não saiu do banheiro dos meninos e foi para o banheiro das meninas, ela usou o banheiro dos meninos mesmo”

(Professora Engrácia, entrevista realizada em 17/06/2015).

Para complementar essa discussão, Adla Teixeira e Ana Raposo trazem contribuições muito pertinentes para superação dessa dicotomia de gênero na constituição das identidades das crianças. De acordo com a autora e o autor:

A organização dos banheiros públicos, portanto, é uma questão de política pública e de política educacional, e a escola é um local em que tais questões podem e devem ser problematizadas em suas implicações ambientais, culturais e de gênero. Assim, o uso conjunto do banheiro na educação infantil chama a atenção para uma prática que deveria ser estimulada nos vários contextos e níveis escolares, pois o uso comum dos espaços públicos requer o aprendizado do cuidado e conservação do ambiente e do respeito pelo outro, sem distinções de sexo ou gênero. São inegáveis as funções normatizadora e sancionadora da escola. Nela, práticas de gênero aparecem como mais um recurso de controle social. Ao se esquivar de se discutir ou de intervir em situações como as analisadas acima, a escola também contribui para a perpetuação de comportamentos sexuais desiguais e injustos (Adla TEIXEIRA; Ana RAPOSO, 2007, p.10).

Percebe-se, então, que o banheiro é um lugar de e para a produção de diferenças de gênero. Ao discutir a questão do uso do banheiro sem distinção por sexo na escola, compreendemos que há uma falta de preparo em lidar com a sexualidade, remetendo à escola as atitudes de desrespeito e a (re)afirmação de estereótipos de gênero. A escola sendo um lugar que deveria promover convivências e trocas entre as diferenças e acessibilidade democrática ao conhecimento, acaba, por vezes, reforçando preconceitos e discriminações.

3. FINALIZANDO...

Neste capítulo, analisei algumas práticas pedagógicas observadas durante o período de coleta de dados, momento em que estava em campo, e outras que foram relatadas pela professora Any durante a entrevista. Essas práticas estão diretamente relacionadas aos estereótipos de gênero, a maioria delas aponta para uma transgressão dos estereótipos a fim de construir uma educação mais democrática e equitativa no que tange às relações de gênero.

Outras poucas práticas descritas acima demonstram a (re)afirmação desses estereótipos. É necessário ressaltar que, apesar de terem sido relatadas poucas práticas que reforçam os estereótipos de gênero, a realidade das nossas escolas, de uma maneira geral, é bem diferente.

A partir dessas análises, constatei a importância do diálogo com toda a comunidade escolar, inclusive e, especialmente, a família. O cuidado ao tratar das questões de gênero com a família demonstrou ser primordial para desconstruir estereótipos de gênero, uma vez que a própria família tende a reafirmá-los. Além disso, em um cenário cheio de diversidades, no qual as famílias não são convidadas ou mesmo incluídas no cotidiano escolar, corremos o risco de encontrarmos nelas uma barreira para o sucesso no desenvolvimento das atividades transgressoras.

O controle e a vigília sobre os corpos e a sexualidade das crianças ainda são muito fortes nas escolas, não proporcionando uma verdadeira liberdade de expressão para esses sujeitos. Há uma pressão para manter as identidades hegemonicamente construídas, de forma que as crianças sejam submetidas diariamente ao exacerbamento do poder das pessoas adultas que fazem uso dele para realizarem a conformação das crianças ao ideal estereotipado da sociedade. Como a professora Engrácia me disse: “É um trabalho de formiguinha” (Professora Engrácia, entrevista realizada em 16/04/2015), uma vez que para transgredir os estereótipos é preciso um trabalho contínuo e gradual. Ou, nas palavras de Louro:

Não pretendo atribuir à escola nem o poder nem a responsabilidade de explicar as identidades sociais, muito menos de determiná-las de forma definitiva. É preciso reconhecer, contudo, que suas proposições, suas imposições e proibições fazem sentido, têm “efeitos de verdade”, constituem parte significativa das histórias pessoais (Guacira LOURO, 2001, p. 13).

Ademais, este capítulo possibilitou perceber, também, como são sutis as intervenções que podem ser feitas em prol da equidade de gênero, assim como são sutis as ações que (re)constróem as diferenças. O olhar deve

estar atento o tempo todo. As duas professoras entrevistadas nos atentaram para isso:

Eu sou muito dura e eu falo de feminismo. São crianças muito pequenas e o machismo está o tempo todo presente, só que eu estou desconstruindo isso diariamente (Professora Any, entrevista realizada em 16/07/2015).

Eu tento me policiar muito, na hora que eu vejo que eu fiz... [deslizou, afirmando algum estereótipo] eu tento voltar e tento não fazer mais, mas vira e mexe, a gente fala... “Ah! Chegou a minha princesa. A gente vai lá e demarca [...] É bem do cotidiano mesmo. (Professora Engrácia, entrevista realizada em 16/04/2015).

Por fim, outra questão que ficou clara neste capítulo foi como as crianças estão dispostas a aceitar e contribuir com essas novas formas de se relacionar e de estar no mundo. Elas questionam sim, mas também escutam, refletem e compreendem o que as professoras tentam problematizar com/para elas. Algumas pesquisas, como a da Danielle Carvalhar (2009) e da Daniela Finco (2004), já haviam demonstrado que as próprias crianças procuram transgredir os estereótipos de gênero e reinventam suas brincadeiras nessa direção. Logo, o que presenciei neste trabalho acadêmico foi um conjunto de excelentes práticas pedagógicas que, acredito, contribuíram, e muito, para uma educação mais libertadora das suas educandas e de seus educandos.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Esta pesquisa pretendeu analisar práticas pedagógicas que transgrediam estereótipos de gênero na Educação Infantil, contudo, ao procurar sujeitos que praticavam tais ações, deparei-me com algumas dificuldades para encontrá-los. Embora algumas pesquisas alertassem para essas dificuldades, demonstrando como inúmeras práticas pedagógicas têm reafirmado estereótipos sexuais, a heteronormatividade e o sexismo desde a Educação Infantil, insisti com esse propósito e, como resultado, acabei encontrando práticas pedagógicas que se mostraram relevantes no que diz respeito às transgressões dos estereótipos de gênero.

Analisei também, mesmo não sendo o foco da pesquisa, algumas práticas observadas em campo que não transgrediam os estereótipos de gênero. Nestas, busquei não apenas apontar os “erros” no que diz respeito às transgressões, mas também apresentar alternativas. É importante ressaltar que essas práticas foram realizadas por professoras que disseram ter “noção de gênero”, ou seja, elas se reconheciam como informadas sobre a temática. Assim, essa análise de práticas que não transgrediam estereótipos de gênero se fez oportuna para demonstrar que as questões envolvendo as relações de gênero têm uma amplitude muito grande e, muitas vezes, envolvem subjetividades culturais que estão naturalizadas e, por isso, a grande dificuldade em desconstruí-las ou perceber preconceitos e estereótipos relacionados à questão aqui estudada. Consequentemente, fica claro que não é suficiente um conhecimento superficial sobre gênero para compreender as complexidades envolvidas nas práticas pedagógicas desenvolvidas diariamente e, assim, promover iniciativas de fato não sexistas, não homofóbicas, não lesbofóbicas, etc., mesmo que em pequenas singularidades, gestos e/ou expressões. Isso se dá, sobretudo, quando se trata de práticas imprevisíveis do cotidiano escolar, em situações em que não há como fazer um planejamento didático ou pedagógico, tais como muitas intervenções aqui analisadas. Estas aconteceram no decorrer das

aulas e demandaram das professoras um conhecimento qualificado sobre a temática de modo a saberem lidar satisfatoriamente com as intervenções espontâneas advindas das crianças.

Nesse sentido, concluo que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, que abrange relações de gênero, diversidade sexual e sexualidade, é extremamente importante para que as/os professoras/es sejam preparadas/os para intervir e promover uma educação baseada nos princípios da equidade de gênero. Justamente por ser a docência repleta de imprevisibilidades e a sala de aula um lugar de conflito, de negociações e de confronto, necessário se faz pensarmos em uma formação de professoras/es que vá ao encontro dessas discussões. Uma/um docente bem preparada/o – para além de uma formação centrada apenas nos chamados “conteúdos” tradicionais da escola – pode ser capaz de fazer escolhas pedagógicas e didáticas que conduzam a uma sociedade mais democrática, igualitária e justa no que diz respeito às relações de gênero.

Advirto que não desejo sobrecarregar os ombros das/os docentes atribuindo-lhes a responsabilidade maior pelas construções e/ou (re)afirmações das identidades hegemônicas, das desigualdades ou dos preconceitos de gênero, afinal, reconheço diversos fatores (históricos, sociais, culturais), além do importante papel que as mães, os pais e a própria mídia exercem no processo de construção do contexto social discriminatório o qual pretendemos combater a partir deste estudo. Entretanto, por entender a escola como um dos principais meios de socialização da criança e um local privilegiado para se detectar e refletir sobre as desigualdades de gênero, necessário se faz atentar para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e a nossa responsabilidade como educadoras/es para romper com preconceitos e injustiças historicamente atrelados à incapacidade de se compreender a diversidade de expressões e relações associadas ao gênero.

Ao longo do desenvolvimento desta dissertação, percebi que a complexidade dessa temática nos exige uma capacidade de refletir diariamente de uma maneira crítica. Por exemplo, observei práticas muito sutis e recorrentes no cotidiano das instituições de Educação Infantil as

quais reafirmavam os binarismos (menina X menino; azul X rosa; delicada X bruto; bom X ruim); principalmente o binarismo menino e menina. Parece passiva a compreensão de que as distinções em si baseadas inicialmente na expressão fenotípica do sexo carregam consigo um contexto extenuante de limitações de identidade de gênero e de consequente discriminação para com aquelas/es que não se adequam e/ou não se identificam com os modelos hegemônicos. Portanto, este é um caminho premente para uma sociedade que deseja rumar para a democracia: a equidade entre seus indivíduos e a construção de uma justiça social de fato. Fica claro, por meio desta pesquisa, que devemos evitar a separação das crianças baseada em seus sexos, pois, isto negligencia as várias subjetividades e pluralidade de expressões relativas a essa separação.

Ao longo das observações e das entrevistas, percebi que as crianças praticamente não apresentavam resistências às propostas ou intervenções das professoras, o que demonstra que os preconceitos estão nas pessoas adultas fora e/ou dentro da escola. Por vezes, quando a professora indagava sobre algumas atitudes ou falas preconceituosas ou estereotipadas de alguma criança, ela não sabia responder o porquê daquela atitude e/ou ideia, demonstrando não haver uma reflexão pronta/concreta por parte da criança. Isso nos aponta para a possibilidade de construção de outras formas de interação e convivência na sociedade, diversas dos muitos preconceitos expressados/externalizados pelas crianças em inúmeros momentos dentro da escola.

Ressalto ainda que as participações das crianças foram primordiais para o desenvolvimento desta pesquisa. As ações delas foram/são tão importantes quanto às práticas pedagógicas e intervenções das professoras, uma vez que ao trazerem alguma questão que envolve a temática de gênero ou responder de maneira inesperada alguma intervenção da professora, a criança também participa da formação da docente.

Concluo que as intervenções¹⁹ mais estratégicas, desenvolvidas em sua maioria nas pequenas sutilezas do dia a dia, destacaram-se e obtiveram êxito. Esta constatação nos mostra a importância de desenvolver atividades que respeitem o tempo das crianças, não impondo regras ou mesmo impondo brinquedos e materiais que não lhes agradam. As intervenções em prol da desconstrução dos estereótipos de gênero devem desenvolver-se a partir do interesse das crianças e de modo a estimulá-las a vivenciar outras maneiras de relações tanto com as/os colegas, quanto com os brinquedos, ampliando assim suas experiências de forma gradual.

Aponto para a necessidade de discutir gênero também na compra dos brinquedos e livros de literatura para a escola, pois percebi que ambos vêm introjetados de estereótipos de gênero. Uma das alternativas para se concretizar essa discussão seria inseri-la nas políticas públicas educacionais; neste caso, poderia se proibir ou reduzir a uma pequena porcentagem a quantidade de brinquedos em tons de rosa e azul, principalmente aqueles que se referem às atividades domésticas (geralmente em tons de rosa), e os triciclos e bolas (geralmente em tons de azul). Neste quesito, as prefeituras disponibilizariam para as instituições de Educação Infantil brinquedos multicoloridos. Quanto aos livros de histórias infantis, o Estado deve se atentar para que as/os personagens não sejam estereotipados, como é o caso das princesas que são sempre loiras, magras, vestem cor de rosa e encontram um príncipe corajoso para casar-se; esses tipos de histórias, que reproduzem a heteronormatividade e as identidades hegemônicas, também devem ser reduzidos. E, assim como os brinquedos, essa redução deve ser prevista nas políticas públicas. Considero que essas iniciativas atreladas às discussões/formações sobre as relações de gênero contribuiriam para minimizar as desigualdades de gênero.

Na contra mão das nossas melhores expectativas de consumir a equidade de gênero, o que vivenciamos no ano de 2015 foi um retrocesso, pois, houve a retirada das palavras “gênero” e “diversidade sexual” dos

¹⁹ Nesta pesquisa, consideramos as “intervenções” também como “práticas pedagógicas”, pois, o gênero e as relações de poder, geralmente, não aparecem nos planejamentos de aula, logo, não podemos prever.

Planos de Educação em nível municipal, estadual e federal. O processo de retirada de tais palavras dos Planos está diretamente ligado a um dos apontamentos feitos pelos sujeitos desta pesquisa no que diz respeito às dificuldades enfrentadas quanto à discussão sobre gênero e práticas que transgridam os estereótipos de gênero na escola. As professoras participantes desta investigação colocaram como principal desafio a construção de um diálogo com as/os colegas de trabalho e, principalmente, com a família/sociedade sobre a temática. Compreendo que as relações de gênero envolvem valores e construções culturais que foram naturalizadas pela sociedade hegemônica e internalizadas ao longo de séculos. Por isso, é necessária muita cautela ao problematizar as desigualdades de gênero nos espaços públicos para que haja a compreensão da importância de tais discussões, principalmente na escola, pois o silenciamento dessas discussões não contribui para minimizar questões emergentes como o índice de suicídio, homicídios, espancamentos e evasão escolar relativos à comunidade LGBT e à violência doméstica. Essas práticas acabam por marginalizar quem vivencia a sexualidade e o gênero de modo dissonante do padrão moral hegemônico. Logo, no contexto em que vivemos, emudecer a respeito das diversidades sexuais e de gênero contribui diretamente para a manutenção da lógica heteronormativa, da desigualdade de gênero e das incalculáveis repercussões negativas que isso gera tanto para os indivíduos – que as sentirão por toda uma vida –, quanto para a própria sociedade, a qual arca com o ônus da perpetuação das desigualdades e das injustiças sociais.

Os dados que obtive a partir das entrevistas demonstraram que as professoras participantes não têm quase nada em comum. Entretanto, ambas são militantes dentro e fora da escola e se consideram feministas, o que me fez refletir sobre a influência do envolvimento e ativismo político em prol de causas sociais nas suas práticas pedagógicas. Seriam as/os professoras/es mais politizadas/os, militantes em outros espaços que não o da escola, as/os que buscam desenvolver práticas mais humanizadas e democráticas? Existe correlação entre essas variáveis? Essa reflexão nos aponta para demais perguntas que aguardam respostas em possíveis estudos futuros que

buscarão analisar, por exemplo, qual seria a educação ideal na qual as subjetividades da/o professora/or não assumissem o caráter de opressão e modelação das subjetividades das crianças? Tendo em vista que o presente trabalho não se deparou com práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças trans nas salas de aula, quais seriam as atitudes das/os docentes perante tais crianças na educação infantil? Até que ponto devemos priorizar/aceitar a construção de conceitos de certo e errado, bom e mau, desejável e indesejável como parâmetros na educação infantil? O que as/os docentes e as pessoas adultas em geral devem apreender para saber lidar com as diversas formas que as crianças têm para se relacionar com elas mesmas e com o mundo?

Finalizo esta pesquisa concluindo que, muito mais que refletir sobre desigualdades de gênero, nós precisamos priorizar ações educativas que propiciem e favoreçam a desconstrução e desnaturalização dessas desigualdades. Causa estranheza e nos remete a uma inquietante indagação o fato de que, em pleno século XXI, se faz necessário discutir, lutar e clamar por direitos humanos básicos de respeito às diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete (org), *Educação como prática da diferença*. São Paulo: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____. (et al). *Trabalhando a diferença na educação infantil: propostas de atividade*. São Paulo: Moderna, 2007.

_____. *Educação infantil e a escola fundamental de 9 anos*. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 317-325, 2009.

ALMEIDA, Marcos Adriano. de. *Saberes e poderes no espaço escolar: o corpo como foco*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

ANYON, Jean. *Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais*. CP 73, p. 13-25, 1990.

ARROYO, Miguel G. *O significado da infância: criança*. Revista do Professor de Educação Infantil. Brasília, n. 28, p. 17-21, 1995.

_____. *Ofício de Mestre: imagens e auto imagens / Miguel G. Arroyo*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

AUAD, Daniela. *Relações de Gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de coeducação*. Tese (Doutorado em Educação, área de Sociologia da Educação), São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. *Relações de gênero na sala de aula educar para a submissão ou para a transformação*. (2005) Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17:relacoes-de-genero-na-sala-de-aula-educar-para-a-submissao-ou-para-a-transformacao&catid=4:educacao&itemid=15>. Acesso em: 20 jun 2015.

_____. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

AZEVEDO, Tania Maria Cordeiro de. *Brinquedos e gênero na educação infantil - um estudo do tipo etnográfico no Estado do Rio de Janeiro*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102010-133724/>>. Acesso em: 16 mar 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Culturas escolares de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas*. In:

Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.
Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun 2015.

_____. Praticar uma educação para a diversidade no dia-a-dia da escola de educação infantil. In: *Reflexões sobre as práticas pedagógicas* [recurso eletrônico] / Mirella de Souza Menezes, Denise Arina Francisco (organizadoras). – Novo Hamburgo : Feevale, 2009.

BATISTA, Ana Cláudia E. *Movimentos e articulações: uma análise das iniciativas de formação de educadoras/es em sexualidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (1989-2009)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2014.

BELLOTTI, Elena G. *Educar para submissão*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1985.

BEZERRA, Ciro; PAZ, Sandra. R. Emancipação e apropriação social do conhecimento em Gramsci: uma reflexão a partir do corpus categorial da filosofia da história. *Trabalho & Educação*, vol.16, nº 2, jul / dez – 2007.

BIAGGIO, Ângela M. B. *Psicologia do desenvolvimento*. 9ª Ed. Petrópolis, Vozes, 1988.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Em Tese, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf>. Acesso em: 20 set. 2015.

BORRILLO, Daniel. A Homofobia. In: *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* / Tatiana Lionço; Debora Diniz (Organizadoras). Brasília: LetrasLivres : EdUnB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Brinquedos e Brincadeiras de Creches: Manual de orientação pedagógica*. 2012. Disponível em: <http://www.telemacoborba.pr.gov.br/arquivo_concurso_2015/brinq_e_brinc_MEC.pdf>. Acesso em: 11 set 2015.

BRASIL. *Manual para o uso não sexista da linguagem: O que bem se diz bem se entende*. Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Secretaria de Políticas para as Mulheres. Edição: Secretaria de Comunicação e Inclusão Digital, 2014. Disponível

em: < http://www.spm.rs.gov.br/upload/1407514791_Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf>. Acesso em: 09 out 2015.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo *In*: LOURO, Guacira L. *O corpo educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: < <http://www.gestrado.org/pdf/328.pdf>> Acesso em: 02 set 2015.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e Cuidar: Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. *In: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

CARVALHAR, Daniela. L. *Gênero e Educação no Brasil: tendências das publicações nos últimos 14 anos (de 1990 a 2004)*. 2005. Monografia de Graduação em Pedagogia. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em: <www.anped.org.br/.../daniele_carvalhar_monog.doc>. Acesso em: 04 mar 2015.

_____. *Relações de gênero no currículo da educação infantil: A produção das identidades de princesas, heróis e sapos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CASTRO, Nilsandra M. de. *Representações de Identidades de Gênero e de Sexualidade nos Discursos de Professores de Educação Infantil* / Nilsandra Martins de Castro. -- Campinas, SP : [s.n.], 2010.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época).

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília : Ministério da Saúde, 2004.

CRUZ, Elizabeth. “Quem leva o nenê e a bolsa?”: o masculino na creche. *In*: *Homens e masculinidades: outras palavras* / Margareth Arilha, Sandra G. Unbehaum, Benedito Medrado, organizadores. – São Paulo: ECOS/ Ed.34, 1998.

CRUZ, Lilian Moreira; SILVA, Zenilton Gondim; SOUZA, Marcos Lopes de. O brinquedo e produção do gênero na educação infantil: uma análise pós estruturalista. *In: II Seminário Nacional de Educação, Diversidade Sexual e Direitos Humanos*, 2012, Vitória. Anais... II Seminário Nacional de Educação,

Diversidade sexual e Direitos humanos, 2012. Disponível em:

<<http://periodicos.ufes.br/gepss/article/view/3819> > Acesso em: 10 out 2015.

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano. *Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2012*. São Paulo: Todos pela Educação ; Editora Moderna, 2012. Disponível em:

<<http://zerohora.com.br/pdf/14441805.pdf> > Acesso em: 02 set 2015.

DANILIAUSKAS, Marcelo. *Relações de gênero, diversidade sexual e políticas públicas de educação: uma análise do programa Brasil sem homofobia* / Marcelo Daniliauskas; orientação Cláudia Pereira Vianna. São Paulo : 2011.

DECADI – Departamento de Educação Continuada, Alfabetização de Adultos, Diversidade e Inclusão. *Diretrizes para o trabalho com as temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual na rede municipal de educação de Contagem*. Contagem: Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Contagem, 2013.

Disponível em: < <http://www.decadi.org/diversidade/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em: 26 Ago 2015.

DRUMOND, Viviane. É de menina ou de menino? Gênero e Sexualidade na Formação da professora de Educação Infantil. In: *Anais – Fazendo Gênero 9*. 2010. Disponível em:

<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278281542_ARQUIVO_artigo-Viviane.pdf>. Acesso em: 05 mai 2015.

ELIOT, Lise. *Cérebro azul ou rosa*. O impacto das diferenças de gênero na educação – Porto Alegre: Penso, 2013.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. “Menina não entra, menina não pode” - O lúdico e a construção da identidade. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, São Paulo, v. 9, n. 1, 1998.

FELIPE, Jane. Sexualidade, Gênero e Novas Configurações Familiares: Algumas Implicações para a Educação Infantil. In: *Educação Infantil: pra que te quero?* / organizado por Carmem Maria Craidy e Gládis Elise P. Silva Kaercher. Porto Alegre : Arned, 2001.

FERRARI, Anderson. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 25, p. 105-115, jan./abr. 2004.

_____. Homofobia na escola. In: *Diretrizes Curriculares Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná* (versão preliminar).

Curitiba, SEED/PR, p.40-54, 2010. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/themes/wp-simple/CURRICULOS/Parana_Diretrizes_Curriculares_de_Genero_e_Diversidade_Sexual.pdf >. Acesso em: 12 mai 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. 1.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FILHA, Constantina Xavier. Representações de corpo masculino e feminino em pesquisa com crianças. In: R. FAGED, Salvador, n.19, p.75-89, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/5229>> . Acesso em: 03 out 2015.

FINCO, Daniela. *Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil*. Pro-Posições: Dossiê: Educação Infantil e Gênero, vol. 14, nº 42, 2003, pp.89-102.

_____. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

_____. 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, Cortez, 2007.

_____. *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 / Daniela Finco; orientação Cláudia P. Vianna*. São Paulo: [s.n.], 2010.

FRANCO, M. Amélia Santoro. Práticas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. In: Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n.3, p. 601-614, jul./set.2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>> Acesso em: 26 dez. 2015.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 5º ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GARANHANI, Marynelma Camargo . A Docência da Educação Infantil. IN: SOUZA, G. de. (org.) *Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010. P. 187 – 200.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. *Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar*. Revista Brasileira de Educação. ANPED, n.9, set/out/nov/dez, p.51- 75, 1998.

GIMÉNEZ, Fabian; TRAVERSO, Gabriela. Infância e pós-modernidade. In: KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. (orgs.) *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p.239-271.

GODOY, Arilda S., Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades , In: *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n.2, Mar./Abr. 1995 , p . 57-63.

GOMBATA, Marsíleia. Por que é tão difícil falar de gênero nas escolas? In: *Revista Carta Capital*, ago/2015, [online]. Disponível em: <<http://www.cartaeduacao.com.br/reportagens/por-que-e-tao-dificil-falar-de-genero-nas-escolas/>> Acesso em: 04 jan. 2016.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* / Bell Hooks ; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. (Org.). O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: *Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas / Tânia Swain... [et al.]*; Organizado por Paula Regina Costa Ribeiro... [et al.]. Rio Grande: Editora da FURG, 2007 a.

_____. *Homofobia: limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas*. Bagoas, Natal, v.1, n.1, p. 1-22, jul./dez. 2007 b.

_____. *Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: SECADI/MEC, 2013.

_____. Currículo heteronormativo e cotidiano escolar homofóbico. In: *Espaço do Currículo*, v.2, n.2, PP.208-230, set 2009/mar 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>>. Acesso em: 20 set 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições* [online]. 2008, vol.19, n.3, pp. 209-223. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072008000300011>>. Acesso em: 03 out 2015.

LOPES, Marcell R. C. *Descompasso: da formação à prática*. In: *Infância e educação infantil*. Campinas, SP : Papirus, 1999. – (Coleção Prática Pedagógica)

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. In: *Teoria & Educação*. Porto Alegre: Pannonica, nº 6, pp. 1992, pp. 53-67.

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

_____. *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica editora, 2001.

_____. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. Pró-Posições. v.19, n.2, maio-ago, 2008.

_____. Heteronormatividade e Homofobia. In: *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*. v. 3, n. 2, jan.-jul. 2011.

Disponível em:

<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/9/30/1>>. Acesso em: 07 abr 2015.

LUZ, Iza Rodrigues. da. *Relações entre crianças e adultos na Educação Infantil*.

Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:gD2d41fB2G4J:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D6676%26Itemid%3D+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 12 jul 2015.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Sexualidade, Deficiência e Gênero: reflexões sobre padrões definidores de normalidade. In: *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas* / Rogério Diniz Junqueira (organizador). – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MANZINI, Eduardo J. *A entrevista na pesquisa social*. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARQUES, Léa; MORENO, Renata. A Luta por Creches e a Autonomia das Mulheres. In: *Perspectivas feministas para a igualdade e autonomia das mulheres*. São Paulo, 2012. Disponível em:

<<https://issuu.com/semprevivas/docs/perspectivasfeministasparaigualdade>>
Acesso em: 10 jan 2016.

MELLO, Guiomar Namó. de. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. São Paulo Perspec. [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 98-110. ISSN 1806-9452. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>>. Acesso em: 05 jun 2015.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. Coordenação Ulisses Ferreira de Araújo; tradução Ana VeniteFuzatto. – São Paulo: Moderna; Campinas, SP : Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999. – (Educação em pauta : escola e democracia).

NUNES, César; SILVA, Edna. *Educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

ONU MULHERES (2015). *ONU Mulheres e União Europeia lançam currículo e planos de aulas para o ensino médio sobre igualdade de gênero e enfrentamento à violência contra as mulheres e meninas*. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/noticias/onu-mulheres-e-uniao-europeia-lancam-curriculo-e-planos-de-aulas-para-o-ensino-fundamental-sobre-igualdade-de-genero-e-enfrentamento-a-violencia-contra-as-mulheres-e-meninas/>>. Acesso em: 29 jul 2015.

PAECHTER, Carrie. *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades*; tradução, consultoria e supervisão Rita Terezinha Schmidt. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Currículo e aprendizagem: relações de gênero e raça na escola: Gênero, raça/etnia e escolarização*. ST 23. In: Seminário Fazendo Gênero, 28,29 e 30., 2006. Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: 2006.

PEREIRA, Marcos Emanuel. *Psicologia social dos estereótipos*. São Paulo, SP: EPU, 2002.

PRADO, Patrícia Dias. Os três porquinhos e as temporalidades da infância. *Cad. CEDES* [online]. 2012, vol.32, n.86, pp. 81-96. ISSN 0101 3262. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622012000100006>>. Acesso em: 03 mai 2015.

RADCLIFFE, Charles (2013). *UN Launches Unprecedented Global Campaign for LGBT Equality*. Disponível em: < <http://www.huffingtonpost.com/charles-radcliffe/> >. Acesso em: 23 abr 2015.

RAMOS, Joaquim. *Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

- REAL, Luciane Magalhães Corte; CANAN, Regina Silvia. Adultocentrismo na Educação Infantil. *Revista de Ciências Humanas e Educação*, 2002, v.3, n.3. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/217/395>> Acesso em: 30 set. 2015.
- RIBEIRO, Cláudia Maria. No labirinto da educação infantil: as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. In: *Revista Periódicus*, 2ª edição, nov 2014/abr 2015. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/index>> . Acesso em: 18 set 2015.
- RUIZ, João Álvaro. *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- SAYÃO, Déborah Thomé. *Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância*. Pro-Posições, v.14, n.3. set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.todosnos.unicamp.br:8080/lab/acervo/artigos-de-periodicos/SAYÃO_PequenosHomensPequenasMulheresMeninosMeninas_In_Proposicoes.doc/view>. Acesso em: 10 jun 2015.
- _____. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil : um estudo de professores em creche* . Deborah Thomé Sayão – Florianópolis, SC : 2005.
- SCOTT, Joan. *Gênero: Uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade. Porto Alegre: v. 16, n.2, 1999.
- SILVA, Simone Pinto da. *Enredos de formação de professores: a pedagogia da infância e as relações na Educação Infantil* / Simone Pinto da Silva – Campinas, SP : [s.n.], 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeus da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.
- _____. *O currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular*. I ed., 3.reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 120p.
- _____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. *As Teorias Pós Críticas*. In: SILVA, Tomas T. da. *Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- SOUZA, Valquíria Alencar de; e CARVALHO, Maria Eulina de. *Por uma educação escolar não-sexista*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *Um olhar na história: A mulher na escola* (Brasil: 1549 - 1910). Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN [s.n.] Disponível em:
<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0539.pdf> > Acesso em: 28 ago 2015.

TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins; RAPOSO, Ana Elvira Steinbach Silva. Banheiros escolares – promotores de diferenças de gênero. In: *30ª Reunião Anual da Anped*, trabalhos, Caxambu, 2007. Disponível em: <
<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT23-3472--Int.pdf>>. Acesso em: 03 out 2015.

TORRES, Marco Antônio. *A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VIANNA, Adriana; LACERDA, Paula. *Direitos e políticas sexuais no Brasil: o panorama atual*. Rio de Janeiro: CLAM/IMS, 2004.

VIANNA, Cláudia.; FINCO, Daniela. *Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder*. Cadernos Pagu (33), jul-dez de 2009: 265-283.

WHITAKER, D.C.A. Menino-Menina: sexo ou gênero? Alguns aspectos cruciais. In: *A escola e seus alunos: estudos sobre a diversidade cultural*, SERBINO, R. V.; GRANDE, M.A.R. de L. (orgs.), São Paulo, EDUNESP, p.31-52, 1995.

APÊNDICE 1

ROTEIRO - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – PROFESSOR(A)

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA ENTREVISTA:

Local: _____

Horário de início: _____

Horário de Término: _____

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):

DADOS DA/O ENTREVISTADA/O:

Nome: _____ Idade: _____

Formação: _____

Escola em que atua: _____

Endereço: _____

QUESTÕES:

1. IDENTIDADE PROFISSIONAL

1. Como foi a inserção das temáticas sobre diversidade sexual e gênero, na sua vida pessoal?
2. Por favor, fale sobre a sua trajetória escolar e acadêmica e, sempre que possível, aborde também as questões sobre diversidade sexual e gênero.
3. Em que áreas você já atuou profissionalmente?

4. Por favor, fale sobre a sua atuação na Educação Infantil.

II. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. Você trata meninos e meninas de maneira diferente no dia a dia do seu trabalho? Por que sim ou por que não? Descreva a sua rotina de trabalho focalizando as questões de gênero.
2. Você percebe algum momento/movimento de resistência ou questionamentos por parte das crianças ou de seus familiares em relação a sua prática (no que diz respeito as transgressões aos estereótipos de gênero)?
3. Como você acha que a direção da escola percebe a questão do gênero nas instituições de educação infantil?
4. Como as legislações, as reformas educacionais e currículo contribuem ou não na atuação profissional em uma perspectiva de gênero?
5. Quais (outras) dificuldades você percebe para efetivar uma prática igualitária, que transgrida a heteronormatividade e o sexismo? Quais os impasses e desafios dessa perspectiva?

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Sou Lorena Marinho Silva Aguiar, estudante do curso de Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, e junto com meu orientador, o Professor Dr. Júlio Emílio Diniz-Pereira, estamos realizando a pesquisa - **Um olhar sobre as práticas pedagógicas que transgridem a heteronormatividade no município de Belo Horizonte- MG**, com professoras/es que trabalham em escolas de educação infantil da Rede Pública Municipal. Gostaríamos de convidar você para participar desta pesquisa, de maneira que possamos ampliar o campo de estudos sobre as práticas educativas de professoras/es que lecionam na Educação Infantil.

O objetivo principal da pesquisa é analisar as práticas pedagógicas de professoras/es de Educação Infantil, que, inseridas/os em uma cultura heteronormativa e sexista, procuram por meio de suas práticas, transgredir os estereótipos de gênero. Como o estudo dessa temática ainda é incipiente e lacunar nas pesquisas sobre professoras/es de Educação Infantil, esta pesquisa aspira discutir quais os impasses e questionamentos para efetivar tal prática e ainda, pretende-se possibilitar uma reflexão sobre a formação docente na área de gênero e diversidade sexual.

A coleta de dados serão feitas por meio de entrevistas semi-estruturadas individuais que serão gravadas e transcritas e observações na sala de aula. Essas entrevistas se constituirão principalmente de relatos da sua história de vida e a sua trajetória profissional, tendo como principal enfoque as suas práticas educativas no que tange a questões de gênero. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Vale ressaltar que a sua participação na pesquisa é voluntária, portanto, não existe remuneração ou vínculo empregatício e você poderá, a qualquer momento, solicitar novas

informações, recusar a participar ou se retirar do estudo, sem prejuízo ou justificativa.

Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que seu anonimato ficará assegurado por meio do uso de um nome fictício, caso assim deseje. Ressalto ainda, que as atividades relacionadas à participação na pesquisa implicam em riscos mínimos, relacionados a eventuais constrangimentos e/ou identificação pessoal. Contudo, reintero que, durante a entrevista, você poderá se abster de responder a qualquer questão que lhe constranja, cerceie sua liberdade de pensamento e/ou expressão ou ofenda princípios pessoais, de caráter moral, cultural, religioso, dentre outros, fazendo com que você se sinta invadido/a ou constrangido/a de qualquer forma. Podemos entregar as transcrições das entrevistas, se assim desejar e a não concordância com o escrito lhe dá o poder de veto sobre qualquer parte da entrevista.

Em caso de dúvidas não esclarecidas de maneira adequada pela pesquisadora responsável, de discordância com procedimentos ou irregularidade de natureza ética você pode buscar auxílio junto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais, localizado na Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II - 2º andar Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil - CEP: 31270-901 - Telefax: (31) 3409-4592.

Caso concorde em participar da pesquisa, favor preencher os campos abaixo:

Nome: _____ CPF: _____

Endereço: _____

Professor/a: _____ Orientador: _____
Orientanda: _____

Belo Horizonte, ____ de _____ de _____.

ANEXO 2

AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Eu,,
abaixo assinado, representante da Escola

.....,
sob o cargo de, autorizo a realização da pesquisa “Um olhar sobre as práticas pedagógicas que transgridem a heteronormatividade no município de Belo Horizonte -MG”, a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo COEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Belo Horizonte, de de 2015.

Assinatura e carimbo do/a responsável institucional

Assinatura da mestrandia responsável pela pesquisa

Assinatura do professor/orientador responsável pela pesquisa