

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

Evando Reis Guimarães

**GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE  
MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Belo Horizonte  
2015

Evando Reis Guimarães

**GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE  
MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Ana Amélia de Paula Laborne  
Co-orientadora: Shirley Aparecida de Miranda

Belo Horizonte

2015

Evando Reis Guimarães

## **GÊNERO, SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização apresentado como requisito parcial para a obtenção de título de Especialista em Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero, pelo Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Ana Amélia de Paula Laborne

Co-orientadora: Shirley Aparecida de Miranda

Aprovado em 9 de maio de 2015.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ana Amélia de Paula Laborne – Orientadora – Faculdade de Educação da UFMG

---

Profa. Dra. Shirley Aparecida de Miranda – Co-orientadora - Faculdade de Educação da UFMG

---

Profa. Fernanda Silva de Oliveira – Profra. convidada - Faculdade de Educação da UFMG

Dedico este trabalho às/aos mestras/es que me incomodam e não me deixam parar de aprender e sentir que o pleno desenvolvimento humano é uma utopia no horizonte da minha vida que quero estar sempre perseguindo. Em especial aquelas/es da minha família, minha esposa, verdadeiros amigos (poucos), do Yoga e do curso do LASEB e as crianças que estiveram/estão em minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha mãe Ana Guimarães e a meu pai José Estevão Guimarães, onde tudo começou. Às minhas irmãs, Edilene, Maria Aparecida, Liliane, Viviane, Liliane e Amanda, com as quais aprendi desde muito cedo perceber e respeitar as expressões do feminino. Ao meu irmão Emerson pela referência em construir trocas respeitadas com o “outro”. Às minhas cunhadas e cunhados pelo incentivo silencioso.

Agradeço minha esposa Deborah Paula Silva Guimarães (Vidya), pelo companheirismo, cumplicidade e apoio nos momentos de cansaço. Pelas trocas tão significativas e pelos sábados assumidos enquanto eu estava estudante.

Agradeço aos grandes amigos Cácio Gomes (Dhyanvijay), Grazielle Gomes (Gayatri) e Valéria Machado (Sadhana) que foram apoio sincero no decorrer deste curso.

Agradeço às Crianças, Professoras, Coordenadora Pedagógica e Vice-diretora da UMEI “Um Novo Olhar” pela coragem, paciência e generosidade com que permitiram a minha “intromissão” para a realização do trabalho de campo.

À Prefeitura de Belo Horizonte, através da Secretaria Municipal de Educação por acreditar no poder da formação, financiando este curso.

Aos colegas de curso por permitir na prática que eu aprendesse um pouco mais como viver e respeitar a diversidade em suas variadas manifestações.

Aos professores do curso, pelo cuidado e responsabilidade que demonstraram em todos os encontros. Pela afetividade compartilhada e conhecimento dividido. Pela oportunidade de construir novas formas de pensar, sentir e agir no mundo.

Às Professoras Shirley Aparecida de Miranda e Ana Amélia de Paula Laborne, pela competência, disponibilidade e respeitabilidade com que conduziram a orientação

deste trabalho. Pela forma cuidadosa de chamar à responsabilidade quando o tempo anunciava o fim da caminhada.

À Professora Fernanda Silva de Oliveira, por aceitar o convite para ler e discutir este trabalho.

À força criativa, transformadora e sustentadora que opera em tudo e em todos, que aprendi a chamar de Deus. A esta energia que me ofereceu tempestades, internas e externas, mas que também me deu foco e vontade para vencer as tormentas.

Agradeço enfim a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho e que eu nem tenha consciência.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo (...), sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. Paulo Freire

## RESUMO

Este trabalho pretendeu discutir as situações relacionadas ao de gênero e à sexualidade na educação infantil, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI, da região nordeste de Belo Horizonte. Buscou compreender como são mediados os padrões de pensamento e comportamento das crianças em relação às formas de se perceberem meninos e meninas e nas maneiras como expressam seus desejos e prazeres. Investigou os discursos que constroem ou reforçam nas crianças padrões de pensamento que as levam ter ações de discriminação negativa em relação ao gênero e à sexualidade e como tais padrões podem ser ressignificados. Este trabalho buscou também compreender como o currículo da UMEI interfere na construção da identidade de gênero e na expressão da sexualidade das crianças. A metodologia utilizada foi observação de práticas pedagógicas desenvolvidas pelas Professoras com as crianças, observação de como os espaços e objetos são organizados e utilizados e observação da mediação das Professoras com as crianças, a partir de situações apresentadas por estas em relação ao gênero e/ou à sexualidade. Foi realizada também uma entrevista com a Coordenadora Pedagógica e a Vice-diretora como forma de ampliar as percepções de como as questões de gênero e sexualidade são tratadas com as crianças. A análise das observações e da entrevista teve como referência os estudos pós-estruturalistas sobre gênero e sexualidade. Além de intervenções pontuais, a pesquisa de campo apontou a necessidade de uma formação sistemática com as Professoras, Coordenadora Pedagógica e Vice-diretora. Mostro ao longo deste trabalho que na UMEI pesquisada, por ser uma instituição social, há relações de poder, mediadas por uma política, que constrói discursos – verbais e não verbais – que ora reforçam, ora questionam e ressignificam normas sexistas e heteronormativas. Mostro como, mesmo não havendo documentos curriculares norteadores das mediações em relação aos papéis sociais de meninos/homens e meninas/mulheres, há na instituição um currículo que utiliza práticas variadas para manter o controle sobre os corpos e sobre as expressões da sexualidade das crianças, influenciando a construção de suas identidades. Por fim, mostra como os estudos em sala e o trabalho de campo se tornou um processo de autoanálise,

conscientização e transformação de padrões internos de pensamento e comportamento do pesquisador.

**Palavras-chave:** Gênero, Sexualidade, Educação Infantil

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	12
1.1. O gênero e a sexualidade na vida do pesquisador.....	12
1.2. Identificação, definição e caracterização do objeto.....	17
1.3. Problematização.....	19
1.4. Metodologia.....	20
<b>2. DESENVOLVIMENTO</b> .....	23
<b>2.1. Gênero e sexualidade: o olhar da Coordenação e da Vice-direção.....</b>	23
2.1.1. A entrevista.....	26
2.1.2. As Professoras e padrões sexistas e heteronormativos.....	27
2.1.3. As crianças, as famílias e o sexismo.....	28
2.1.4. A UMEI e o gênero: neutralidade?.....	31
2.1.5. Onde e como os comportamentos são aprendidos?.....	33
<b>2.2. Objetos, espaços, atividades, interações e mediações.....</b>	35
2.2.1. Espaços e objetos: suas organizações.....	37
2.2.2. Espaços e objetos: mediações das Professoras.....	38
2.2.3. Inhotim: as conversas “despropositadas”.....	41
2.2.4. A família na UMEI: instauração do incômodo.....	43
2.2.5. A cabana, o silenciamento e a impotência.....	48
<b>3. MEDIAÇÃO NECESSÁRIA.....</b>	52
3.1. Justificativas.....	52
3.2. Desafios para a construção de mediações significativas.....	54
3.3. Mediações possíveis.....	55
3.4. Mediações sistematizadas: uma proposta, um compromisso.....	56

<b>4. CONCLUSÃO .....</b>	<b>58</b>
4.1. O visto, o analisado e o compreendido.....	58
4.2. Olhar para dentro: ver o início e enxergar horizontes.....	61
<b>5. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>65</b>
<b>6. ANEXOS .....</b>	<b>67</b>
6.1. Roteiro da Entrevista.....	67
6.2. Fotos.....	68

## **1. INTRODUÇÃO**

### **1.1. O gênero e a sexualidade na vida do pesquisador**

A sociedade ocidental é uma grande instituição com braços diversos que operam na construção/desconstrução, valorização/subalternação, centralização/marginalização de sujeitos e identidades desde a infância, à velhice. Por isto começo dizendo não apenas do meu processo de educação institucionalizado, mas dos processos de educação recebidos nos vários espaços sociais onde tenho me relacionado desde os primeiros anos de vida. A escola é uma instituição social, dentre as várias onde tenho estado inserido, que têm atuado na formação dos meus padrões de pensamento e comportamento. Neste sentido, é importante que, ao perceber e analisar a realidade a qual me proponho neste trabalho, não desconsiderar as referências recebidas por mim em minha família, igreja, grupos de amigos, empresas e escolas. Dessas instituições derivam muitas das minhas formas de pensar e agir sobre e no mundo e influenciam na forma como percebo e compreendo as experiências vividas

Considero ser importante, neste trabalho, dizer do lugar que venho e de algumas experiências vividas, pois durante este curso de especialização vivi um processo de autoanálise dos meus próprios conceitos e pré-conceitos em relação à questão de gênero e da sexualidade e, pude perceber muitos padrões que me foram ensinados e reforçados não só na escola, mas em vários dos espaços sociais.

Venho de uma família de classe baixa. Somos sete irmãos, sendo cinco mulheres e dois homens. Meus pais vieram do interior de Minas, da região do Vale do Aço. Moraram e trabalharam na roça até a idade adulta, mudando para a cidade posteriormente. A referência de ser homem que meus pais tinham era, basicamente, do forte, que não chora, que deve ter total liberdade sexual, desde que não engravidasse uma mulher, que não precisa ser vigiado onde ia e com quem andava e que, acima de tudo, deveria ser heterossexual. Apesar de hoje ter percepção deste padrão de pensamento dos meus pais e de algumas diretrizes educacionais por eles

reforçadas, o discurso verbal nunca foi utilizado por eles como ferramenta para garantir que eu não me desviasse do padrão, pois, para eles, os temas sexualidade e sexo era assunto “proibido” de ser conversado com os filhos.

Bem parecido com os padrões de pensamento dos meus pais, também foi o padrão educativo de outros espaços e grupos sociais onde fui sendo educado: igreja, grupo de amigos, locais onde trabalhei, clubes, praças e escola. Em todos estes espaços, outros padrões de comportamento sexual que não fosse hetero, eram considerados como uma falha genética ou um distúrbio psíquico e os sujeitos que apresentavam comportamentos homossexuais, bissexuais, travestis ou outros eram discriminados e tratados como seres humanos inferiores, dignos de dó, chacotas, violências verbais e/ou físicas, sem terem direito de se posicionarem ou reivindicarem qualquer tipo de respeito por parte dos heterossexuais. Os lugares e possíveis atuações masculinas e femininas eram bem marcados em todos estes espaços, direcionando, ora direta, ora indiretamente, quais eram os papéis que deveriam ser desempenhados por mim (homem) e pelo outro (mulher). Minha educação religiosa, desde a infância, incutiu em mim a ideia de que a sexualidade e experiência sexuais deveriam ser pensadas e vivenciadas somente após o casamento, tendo como único argumento o pecado e o risco de ir para o inferno, local este que era descrito como local de dor e sofrimento intermináveis. No entanto, este risco nunca impediu que em outros espaços como, por exemplo, nos locais onde trabalhei e em festas, eu deixasse de desenvolver conceitos e práticas a respeito da minha sexualidade.

Mesmo com todo o aparato social que ensinava e reforçava o padrão heterossexual como normal, sempre me incomodava o fato de perceber que algumas pessoas que conheci e que adotavam comportamentos que não condiziam com o padrão masculino hegemônico não eram, no meu ponto de vista, anormais. Estas pessoas eram próximas a mim, tais como colegas de classe, colegas de trabalho, Professores, conterrâneos e, como os heterossexuais que conhecia, tinham anseios em relação ao respeito e a garantia de direitos.

Em 2002 me formei Pedagogo pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais – FaE/UEMG e comecei a trabalhar em escolas de

educação básica. Neste ambiente, agora como profissional, me deparei com as mesmas questões sobre o gênero e a sexualidade que já me incomodavam quando estudante. De 2002 até 2007 trabalhei basicamente com pré-adolescentes, adolescentes, jovens e adultos, tendo uma passagem rápida pela educação infantil. Nesta trajetória pude compreender um pouco mais sobre como funciona um sistema que discrimina as pessoas com opções sexuais e de gênero diferente dos padrões da norma estabelecida. Ao mesmo tempo, percebia algumas estratégias sociais para forçar a manutenção da norma heterossexual.

Em 2008 fui convidado a compor a Equipe de Acompanhamento Pedagógico da Educação Infantil da Gerência Regional de Educação Nordeste – GERED/NE. Como a educação infantil era uma área onde havia trabalhado pouco até então e ter construído socialmente que as crianças não eram influenciadas pelas questões de gênero e sexualidade, acreditava que questões relacionadas a estes temas não aparecessem nessa fase escolar. Mas logo nos primeiros dias de trabalho, realizando o acompanhamento pedagógico nas instituições, pude perceber várias situações apresentadas pelas crianças, que envolviam os controles sociais dos corpos e os conflitos que estes controles geram.

Situações como beijos entre crianças do mesmo sexo, meninos e meninas simulando relação sexual, crianças se tocando ou querendo observar o corpo do outro, meninos que queriam brincar de boneca, meninas que queriam jogar bola ou brincar com carrinhos, meninos verbalizando que meninas “valiam” menos do que eles, geravam grande rebuliço entre as educadoras e equipe pedagógica, reforçado pelas exigências dos pais e mães que proibiam veementemente algumas dessas atitudes das crianças.

Na tentativa de acabarem com o incômodo gerado pelas crianças, as intervenções, de forma geral, reforçavam os padrões heterossexuais e os papéis e lugares normatizados de homem e mulher. Como suporte para estas intervenções, a única referência utilizada pelas Professoras que foram percebidas por mim, eram os discursos socialmente mais utilizados na família e nos templos religiosos. Não percebia as Professoras ou a equipe pedagógica utilizando referências curriculares

ou estudos científicos referentes a estas questões, como base na resolução dos conflitos entre as crianças e/ou entre as famílias e o trabalho da instituição.

Em 2014, tendo conhecimento do Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – LASEB, através de uma parceria entre a Prefeitura de Belo Horizonte – PBH e a Universidade Federal de Minas Minas – UFMG me inscrevi e tive a oportunidade de ser selecionado para cursá-lo na área de Diversidade, Educação, Relações Étnico-Raciais e de Gênero.

A partir da entrada no Curso de Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica – LASEB, em fevereiro de 2014, pude, já na primeira disciplina, me deparar com questões, textos e ideias que dialogavam com as situações que trazia da minha trajetória pessoal e profissional. Ao saber que para a conclusão do curso, deveria desenvolver um “Trabalho de Conclusão de Curso” (TCC) na minha área de atuação, relacionado aos estudos realizados, percebi uma grande oportunidade de aprofundar meus conhecimentos a respeito das relações que se dão na educação infantil e como estas influenciam na reprodução e/ou ressignificação dos padrões dominantes em relação ao gênero e à sexualidade.

Considerando que as questões que envolvem o gênero e a sexualidade são como uma rede que abarca toda a sociedade e suas construções culturais torna-se necessário delimitar o objeto de estudo, considerando suas especificidades biológicas (idade), físicas, geográficas e sociais, focando análise em um recorte sujeito-tempo-espaço de forma que seja possível abrir e fechar um processo de observação e análise, sem, contudo pretender encerrar ou fechar possibilidades de discussões e reflexões.

As delimitações que fiz do objeto de estudo e intervenção se relacionam intimamente com as experiências vividas por mim no acompanhamento pedagógico realizado em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Escola de Ensino Fundamental com turma de Educação Infantil e Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEI) entre 2008 e 2014. Nesse acompanhamento, algumas situações chamaram atenção em relação a como as Professoras/es mediavam os conflitos de

gênero entre as crianças. Este enfoque se deve também ao fato de perceber que, mesmo não havendo necessariamente um currículo formal escrito que norteia as Professoras/es em como lidar com as crianças quando os conflitos de gênero se apresentam, há práticas cotidianas sistemáticas em relação ao gênero e à sexualidade que definem quais as mediações são feitas, como palavras e expressões usadas para orientar as crianças, e como se dá a organização das crianças nos espaços e dos materiais utilizados por elas.

Um fato que exemplifica esta argumentação foi relatado para mim por uma Coordenadora Pedagógica de uma instituição de educação infantil. Ela disse que uma Professora estava acompanhando sua turma de quatro anos no parquinho brincando, quando percebeu que duas crianças (um menino e uma menina) estavam sozinhas em um brinquedo que é uma casinha. Ao ir até a casinha para ver o que estava acontecendo, viu que uma puxava o short da outra olhando para dentro dos mesmos. Ao questionar o que estavam fazendo, as crianças responderam: “estamos olhando”. Então a Professora disse que elas não poderiam ter aquela atitude e que se ela os visse repetindo esta situação, iria chamar os pais para informa-los do ocorrido, reforçando para o menino: “você já pensou o que o pai da sua colega pode fazer com você se ele souber o que você está fazendo com a filha dele?”.

Outro fato, este presenciado por mim quando estava em outra instituição. Observava uma turma brincando, quando a Professora, para direcionar a brincadeira disse para as crianças que naquele momento eles iriam brincar com os brinquedos que estavam numa caixa. Em seguida, retirou da caixa várias bonecas, fogões e panela, colocou-os em um canto e disse: “todas as meninas vão brincar aqui.” Depois pegou na caixa com vários carrinhos, aviões e blocos de montar e disse: “os meninos todos para cá.” Tal fato remete claramente a uma concepção desta Professora dos papéis das mulheres e homens em nossa sociedade e ensina esta concepção para as crianças que não têm ainda maturidade para realizar uma análise crítica do que recebem.

Tanto no primeiro exemplo como no segundo, ao conversar com a coordenação pedagógica a respeito dos fatos ocorridos, questionei a respeito de momentos de

formação que visavam discutir e ampliar a visão das Professoras/es a respeito de seus padrões de conduta e de como estes influenciam na formação das crianças no que diz respeito às relações de gênero. Questionei se havia uma referência curricular que apontasse e ajudasse a ampliar as intervenções com as crianças, ajudando-os a refletirem sobre seus próprios paradigmas e preconceitos. A resposta já era de certa forma esperada, ou seja, o tema era ainda um tabu a ser vencido, e por isto, pouco discutido. Nas poucas vezes em que o tema foi pautado, a base de discussão foi referente a um discurso do lugar comum, não se baseando em estudos e pesquisas na área. Há ainda um receio do que as famílias poderiam fazer se soubessem que temas como sexualidade e papéis sociais de homens e mulheres estivessem sendo discutidos com as crianças.

## **1.2. Identificação, definição e caracterização do objeto**

Relacionando então os estudos na pós-graduação com as experiências profissionais e pessoais acima descritas, decidi desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Belo Horizonte, localizada na Regional Nordeste da cidade. Para preservar a identidade dos funcionários e das crianças da instituição, a mesma será denominada neste trabalho como UMEI “Um Novo Olhar”.

Concluí que seria uma situação muito positiva realizar tal trabalho na UMEI “Um Novo Olhar”, pois, desde 2013, trabalho com o acompanhamento pedagógico nesta instituição. Dentre os trabalhos que desenvolvo nesta UMEI, está o de observar e propor discussões, a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas Professoras, Coordenadora Pedagógica e Diretora, na relação ensino e aprendizagem com as crianças.

A instituição atende aproximadamente 400 crianças na faixa etária entre 0 e 5 anos, atendendo as crianças de 0 a 2 anos em período integral de d 07:00 às 17:20 e as crianças entre 3 a 5 anos, em horário parcial de 4:20 horas nos turnos da manhã e da tarde, 07:00 às 11:20 e 13:00 às 17:20, respectivamente. Geograficamente, a instituição está localizada na área administrativa da regional nordeste de Belo

Horizonte. As famílias são, na sua maioria, consideradas de baixa renda e de grande vulnerabilidade social, Questões básicas de sobrevivência como alimentação e moradia são, para muitas delas, precárias, o que agrega à UMEI grandes desafios no processo de aprendizagem das crianças. A instituição é um dos poucos aparelhos do Estado presentes no bairro e, talvez por isto, tem um respaldo muito positivo junto à comunidade no que diz respeito à garantia do direito à educação.

Esta UMEI foi inaugurada em 2003, por isto, o grupo ainda está em processo de construção do projeto político pedagógico. Esta é uma situação importante de se considerar, pois, nem os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - RCNEI, nem as Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte abordam de forma aprofundada a questão do trabalho com o gênero e a sexualidade. Assim, não existe na instituição um documento oficial que norteie o trabalho das Professoras em relação a estes temas.

Neste período que venho trabalhando com a instituição, alguns aspectos que envolvem a relação da comunidade com as Professoras, Coordenadora Pedagógica e Vice-diretora e algumas situações que os familiares traziam para serem discutidos com o corpo docente da UMEI me chamavam atenção.

Em vários momentos foi possível observar o respeito que os pais e familiares das crianças tinham quando se dirigiam às Professoras, Coordenadora Pedagógica e Vice-diretora. Este respeito se traduzia no cuidado em escolher as palavras quando estavam conversando e também no tom de voz que utilizavam ao falar. Também foi possível observar, nestas interações, o cuidado e o respeito da Coordenadora Pedagógica e da Vice-diretora para com os familiares das crianças, da mesma forma traduzidos nas palavras escolhidas, no tom de voz e gestos.

Não raras às vezes, ouvia dos pais que gostavam do trabalho que a instituição realizava com as crianças e que percebiam avanços na aprendizagem das crianças em relação ao desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e relacional.

Em alguns atendimentos a pais tive a oportunidade de participar como acompanhante pedagógico da instituição. Nestas conversas os pais apresentavam situações relacionadas à questão de gênero, como por exemplo, pais e/ou mães que não concordavam que o filho (menino) utilizasse um objeto cor-de-rosa, ou brincasse com boneca, o que eles entendiam com “brinquedo de menina”. Aparecia também a reclamação que a filha estava brincando com carrinho e diziam que não concordavam, pois entendiam que este era um “brinquedo de menino”.

Apareceram também relatos que a filha havia dito em casa que um colega queria ver o tocar sua genitália, ou apresentavam situações onde o filho e outro menino da UMEI estava olhando e/ou tocando a genitália uma do outro.

### **1.3. Problematização**

A partir destas experiências presenciadas na UMEI “Um Novo Olhar”, algumas questões surgiram para mim: Como as questões de gênero e questões que envolvem a sexualidade das crianças eram trabalhadas na instituição? Como a UMEI trabalhava com as crianças as situações que envolvem a construção social dos papéis desenvolvidos por meninos/homens e meninas/mulheres? O que norteava a construção do currículo em relação a estes temas, entendendo aqui o currículo tanto como as diretrizes nacionais (RCNEI) e municipais (Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte), bem como as organizações de espaços, materiais e metodologias utilizadas pelas Professoras, Coordenação Pedagógica e Vice-direção?

Diante destas questões o principal problema que se colocava para mim, era como poderia construir um Plano de Ação que efetivamente contribuísse com as Professoras, Coordenadora Pedagógica e Vice-diretora no sentido de refletirem sobre a própria prática e possibilitar ressignificações de possíveis padrões de comportamento heteronormativo e sexista.

#### **1.4. Metodologia**

As circunstâncias apontavam frutíferas possibilidades de aprendizagens para mim e para o corpo docente da instituição. Com esta convicção, em um dia de acompanhamento à UMEI “Um Novo Olhar” conversei com a diretora que prontamente se mostrou interessada na realização do trabalho e me pediu que aguardasse para que ela conversasse com Coordenadora Pedagógica para que tivesse também o aval dela. Na semana seguinte recebi da diretora a confirmação do desejo dela e da Coordenadora Pedagógica que o Plano de Ação fosse desenvolvido nesta instituição.

Como este trabalho tem também o objetivo de possibilitar uma intervenção direta nas práticas educativas que acontecem na escola, faz-se aqui uma opção por um processo de observação de práticas cotidianas no interior da instituição, entrevista, análise desses dados, construção de momentos de mediação, como metodologia de trabalho. A análise das práticas e entrevista será feita a partir das teorias de gênero, sexualidade e currículo, com enfoque em abordagens críticas e pós-críticas, estudadas e/ou referenciadas durante este curso do LASEB. A mediação tem como objetivo ser um momento de formação *in loco*, prioritariamente, do grupo de profissionais que trabalham com as crianças, mais diretamente as Professoras/es, Auxiliares de Apoio, Coordenadora Pedagógica e Vice-diretora, buscando ampliar a consciência destas/es profissionais de como o currículo escolar, entendido aqui como “o conjunto de saberes e aprendizagens oportunizados no ambiente escolar” (PARAISO e SANTOS, 1996, p. 6) interferem na construção de como meninos e meninas se identificam ou negam padrões de masculinidade ou feminilidade e de como significam as expressões de sua sexualidade.

A partir de então, iniciei um processo de observação das práticas cotidianas da escola, atento as situações que envolviam a questão do gênero e da sexualidade. Houve situações apresentadas, tanto pelas crianças como pelas Professoras, que possibilitaram análises muito ricas, que direcionavam tanto para a questão da escola como espaço onde o padrão normativo heterossexual e a dicotomia

masculino/feminino são reforçados, como situações e organização dos espaços e objetos que apontaram uma possível quebra destes padrões.

A partir da constatação de que as observações feitas precisavam ser melhor entendidas no contexto daquela instituição, mas que o tempo disponível para a realização da pesquisa não possibilitaria um aprofundamento de tais questões com o grupo de Professoras, foi realizada uma entrevista com a Vice-Diretora e a Coordenadora Pedagógica da escola, por entender que, ocupando estes dois cargos, elas possivelmente trariam informações significativas sobre as questões de gênero e sexualidade que complementariam as observações das práticas das Professoras. Apresentarei esta entrevista e como ela se relaciona com o problema central apresentado neste trabalho no capítulo II. No capítulo III, apresentarei as situações observadas nas rotinas diárias das crianças com as Professoras.

As análises feitas neste trabalho estão baseadas nos estudos sobre gênero, sexualidade e educação de teóricas/os nesta área como Guacira Lopes Louro (1997 e 2005), Marlucy Alves Paraíso (2012), Lucíola Santos (1996), Dagmar Meyer (2002 e 2003), Gayle Rubin (2013), Danielle Lameirinhos Carvalhar (2009 e 2012), Michael Foucault (1999), Natalino Neves da Silva (2011).

Inicialmente, para atender a diretriz do curso do LASEB de realizar intervenção pedagógica em campo, havia pensado em realizar um encontro formativo com o grupo dos profissionais da instituição para dar retorno da pesquisa realizada e aprofundar a discussão com grupo em relação às questões de gênero e sexualidade, no sentido de contribuir com a ampliação da consciência das Professoras, Coordenadora Pedagógica e Vice-diretora de como a heteronormatividade e o binarismo masculino/feminino presentes nas práticas cotidianas operam nas relações escolares entre crianças e adultos e como, a partir desta tomada de consciência, é possível propor intervenções e práticas não sexistas e não homofóbicas.

No entanto, durante o período do trabalho de campo, percebendo a riqueza das experiências observadas e da entrevista realizada, considerei que apenas um encontro seria restringir a riqueza da discussão e não atenderia ao meu objetivo de

contribuir com uma possível modificação do olhar e início de uma qualificação da ação pedagógica do grupo, ao lidar com as situações que envolviam o gênero e a sexualidade. Por outro lado, demandas profissionais do cargo que ocupo e realidades que perpassavam pela UMEI como necessidades de organização de planejamentos internos e eleição de diretores, impossibilitavam a realização de um número maior de encontros. Assim, decidi realizar intervenções pontuais e organizar uma proposta de formação com o grupo que possibilitasse o início de uma verticalização da consciência em relação às questões que tangem o gênero e a sexualidade, situação esta que apresentarei no capítulo IV.

E finalmente no capítulo V, apresentarei as conclusões que foram possíveis de chegar até aqui, considerando que a UMEI “Um Novo Olhar” é um espaço de reprodução de padrões heteronormativos e sexistas. Mas também apresenta situações onde estas normas são colocadas em xeque e ressignificadas através de práticas pedagógicas, considerando os desafios e perspectivas para um trabalho que não silencie as situações que envolvem o gênero e a sexualidade e não invisibilize os sujeitos que fogem a norma padrão heterossexual e da dicotomia masculino/feminino, mas que encontre caminhos para que as identidades que estão sendo formadas neste espaço, aprendam a pensar, sentir, agir, enfim, discriminar positivamente as diferenças.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1. Gênero e sexualidade: o olhar da Coordenação e da Vice-direção**

Segundo Foucault (1998), a discussão a respeito da sexualidade e do gênero está presente em nossa sociedade e cultura ocidental há muitos séculos. E “o entendimento de que “toda educação é cultura” desafia-nos a compreender a noção do saber, poder e identidade que têm sido transmitidos e produzidos na instituição escolar.” (SILVA, 2011, p. 26). Portanto, a escola como espaço social, historicamente tem desempenhado várias funções, entre elas a de reprodutora de padrões normativos, como a heteronormatividade e a regulação das expressões da sexualidade por meninos/homens e meninas/mulheres.

É importante considerar que esta “norma” se institui a partir da linguagem em suas variadas formas – oral, escrita, imagética, corporal, estética, entre várias outras. Neste sentido a educação infantil ganha centralidade, pois, como nos apresenta Carvalhar:

É na infância que ocorre a aquisição da linguagem, os primeiros ensinamentos sobre a cultura e suas regras, seus comportamentos valorizados. Nesse período ocorrem várias identificações que são fundamentais para a produção das identidades de cada sujeito. (CARVALHAR, 2009, p. 61)

A instituição de educação infantil com um espaço privilegiado de aprendizagem de significados e significantes desempenha, pois, papel fundamental na construção de identidade de gênero e das formas de expressão da sexualidade infantil. É neste complexo jogo, onde relações de poder se estabelecem. A escola no ocidente, historicamente vem construindo separações em vários aspectos, como entre meninos/homens, meninas/mulheres, comportamentos adequados e não adequados. Como argumenta Louro:

(...) a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 1997, p.57)

E desta forma, foram sendo desenvolvidas formas de legitimar um comportamento dito adequado e outro inadequado, construindo hierarquizações entre gênero e as formas de expressão dos desejos e prazeres, que são trabalhados com as crianças nas escolas através de práticas pedagógicas sistematizadas, por vezes como reprodução, outras vezes como ressignificadora de padrões social e culturalmente construídos. Meyer nos diz que:

De variados modos, os estudos contemporâneos sobre o espaço escolar, as práticas pedagógicas que nele se desenvolvem, bem como os estudos que se têm envolvido com as pedagogias culturais têm mostrado como estamos, em nossa sociedade, sempre operando a partir de uma identidade que é a norma, que é aceita e legitimada e que se torna, por isso mesmo, quase invisível – a masculinidade branca, heterossexual, de classe média e judaico-cristã. (MEYER, 2003, p. 24)

Desta forma, os profissionais que trabalham nas escolas de educação infantil, através de suas práticas pedagógicas, de forma consciente ou não, atuam diretamente na construção das identidades das crianças, inserindo-as no pensamento dicotômico dos processos de hierarquização dos corpos e dos comportamentos, ou como apresenta Louro:

(...) uma posição central, considerada a posição não problemática; todas as outras posições-de-sujeito estão de algum modo ligadas – e subordinadas – a ela. Tudo ganha sentido no interior desta lógica que estabelece o centro e excêntrico; ou se quisermos dizer de outro modo, o centro e suas margens. (LOURO, 2005, p. 44)

Assim a identidade masculina e a heterossexualidade foram se tornando a referência do adequado em contraposição a toda forma de expressão que se distancia dos padrões de comportamento orientados por estas referências, numa rede complexa de discursos, instrumentos e aparelhos sociais.

Considerando que na sociedade ocidental, “a educação está intrinsicamente relacionada com a ação social e cultural de nos tornarmos humanos bem como sujeitos sociais” (SILVA, 2011, p. 16), a complexidade das formas socialmente construídas para desenvolver padrões normativos de comportamento em relação ao gênero e à expressão da sexualidade, o processo educacional institucionalizado e, portanto, a escola, se coloca como um dos principais aparelhos sociais responsável

pela construção destes padrões de pensamento e comportamento, desde a infância até a velhice. Neste processo alguns padrões são considerados “normais” em detrimento a outros. Muitos processos escolares, através de seus currículos, institui e reforça como “normal” o padrão heterossexual e, “em relação às normas de gênero (...), pode-se afirmar que currículos e práticas escolares vêm sustentando uma noção singular, um modo adequado e “normal” de masculinidade e de feminilidade.” (CARVALHAR, 2009, p. 44).

A partir destas constatações, pontuo aqui duas “situações problemas” que se inter-relacionam. A primeira diz respeito à forma como as Professoras e professores da educação infantil lidam e mediam as relações de gênero e as expressões da sexualidade entre as crianças deste nível de ensino. A segunda, como os padrões de comportamento referentes às relações de gênero e seus desdobramentos estão presentes ou não no currículo, formal e/ou informal, e interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, alguns questionamentos se colocam: em que se baseiam as Professoras e professores da educação infantil para mediar a formação das identidades das crianças no tocante a questão de gênero e de sua sexualidade? Qual o currículo orienta estas intervenções? Há alguma base científica que sustenta tais intervenções?

Na medida em que comecei, em 2008, na Gerência Regional de Educação – Nordeste (GERED/NE), em Belo Horizonte, a acompanhar as interações nos diversos espaços das instituições que atendem a Educação Infantil e as formas de organização destes espaços e das crianças, ficou evidente que as questões que envolvem a construção das identidades de gênero e as formas de expressão da sexualidade, se dão de maneira muito diversificada e complexa, construindo noções dicotômicas e hierarquizadas de certo/errado, legítimo/ilegítimo e iguais/diferentes.

“Estes processos de produção da identidade e da diferença são fabricados por cada um de nós em relações culturais e sociais por meio de representações que circulam em várias instâncias.” (CARVALHAR e PARAÍSO, 2012, p. 2). Entre estas instâncias

estão as escolas que recebem os sujeitos sociais desde a tenra idade, de três a quatro meses, até a velhice e que “expressam e produzem relações sociais de gênero. Isso instiga-nos a pensar na ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos e da produção de homens e mulheres nestas diferentes instituições.” (CARVALHAR e PARAÍSO, 2012, p. 6). Fazendo destaque aqui à educação infantil, considero que as crianças, compreendidas como seres humanos, inseridas nesta rede social e cultural de significados e significantes, constroem suas identidades, tanto na escola como fora dela, pois, a todo tempo suas relações com o outro (sujeito ou objeto) estão mediadas por adultos – pais, mães, tias/os, Professoras/es, profissionais diversos que trabalham nas escolas, etc - que trazem consigo padrões de comportamento e pensamentos que, muitas vezes carregam preconceitos, que interferem diretamente na forma como mediam esses processos de aprendizagem das crianças.

A partir destas considerações, pensei que seria importante conversar com as Professoras para perceber como organizavam os espaços e materiais e faziam as mediações com as crianças. Se era através de um processo consciente, percebendo características próprias e características das crianças que apontavam para a legitimação da heteronormatividade e da hierarquização em relação aos papéis masculinos e femininos, ou apenas como uma repetição de um pensamento e comportamento aprendido no curso de suas formações iniciais em relação ao gênero e à sexualidade.

Avaliando melhor, cheguei à conclusão que entrevistar as Professoras despenderia muito tempo, o que não dispunha naquele momento. Decidi então realizar uma entrevista com a Coordenadora Pedagógica e a Vice-diretora da UMEI, pois, elas lidam diariamente com as Professoras e acompanham o desenvolvimento das atividades destas, com as crianças.

### **2.1.1. A entrevista**

Esta entrevista foi realizada no dia 22 de setembro de 2014. Nesta data já havia realizado algumas observações de práticas das Professoras com as crianças, nas

quais a questão de gênero e situações que envolvem o desenvolvimento da sexualidade das crianças apareciam. No entanto para não influenciar as respostas da Coordenadora Pedagógica e da Vice-diretora e também possibilitar o surgimento de novas situações para além das que eu já havia presenciado, não as informei das situações que havia observado, apenas informei-as que as perguntas feitas e a condução da entrevista teriam também como base algumas situações vivenciadas por mim durante a observação. As duas se mostraram muito a vontade para participarem da entrevista e para falarem das questões observadas. Foi possível desenvolver várias perguntas que fizeram com que a entrevista apresentasse elementos muito ricos sobre os sujeitos e suas concepções sobre gênero e sexualidade e como estas concepções norteiam a orientação das crianças em relação a expressão de sua sexualidade e seus papéis sociais enquanto masculino e feminino.

Na entrevista, a Coordenadora Pedagógica e a Vice-diretora relataram que em vários momentos observavam ou tinham que mediar situações e relações que envolviam o gênero e/ou a sexualidade entre crianças e crianças; Professoras e crianças; pais e instituição e crianças e o uso de objetos.

### **2.1.2. As Professoras e padrões sexistas e hetenormativos**

A hipótese de que há Professoras da UMEI “Um Novo Olhar” já trazem consigo padrões heteronormativos e sexistas e que tais padrões influenciam em suas mediação com as crianças aparece em alguns momentos da entrevista, como quando a Coordenadora Pedagógica diz:

Tem professor que fica indignado com coisa assim: por exemplo, situação de gênero: a professora fala: “Isso é de menino!” Eu falo: Não, isso é de menino não! Isso é de menino e menina também pode. E tem professor que já é taxativo: “Não, não vou fazer isto não, isto é de menina. Os meninos vão brincar aqui de bola.” É bem assim.

Meyer considera que:

(...) gênero continua sendo uma ferramenta conceitual, política e pedagógica central quando se pretende elaborar e implementar projetos que coloquem em xeque tanto algumas das formas de organização social vigentes quanto as hierarquias e desigualdades delas decorrentes. (MEYER, 2003, p. 10).

Assim, torna-se necessário estabelecer no interior das instituições educativas, desde a educação infantil momentos de discussão sobre esta temática, baseada em pesquisas científicas sobre gênero, para que as Professoras, ao perceberem movimentos de reprodução ou enfretamento de processos de subalternização de mulheres em relação aos homens em suas práticas, ou em situações vivenciadas no cotidiano escolar possam discutir, refletir e reorganizar ou reforçar suas mediações com as crianças.

### **2.1.3. As crianças, as famílias e o sexismo**

E em outro momento da entrevista, ao ser questionada sobre o tipo de intervenção que é feita quando um menino apresenta alguma postura que as Professoras consideram machista, a Coordenadora Pedagógica diz:

Falam, conversam com ele. Mas as intervenções também trazem o que a pessoa...: “isso não é coisa de fazer com menina”. Entendeu? Mas não é coisa de fazer com ninguém, nem com menina, nem com menino! Mas a concepção da pessoa é da mulher frágil.

Encontra-se aqui a constatação de que desde cedo, nos primeiros anos de escolarização, as crianças são submetidas a repetição de discursos que vão formando a imagem que constroem de si. Louro (1997) diz que o discurso, através da linguagem, se apresenta como ponto central na apresentação, institucionalização e legitimação de relações de poder e, produz hierarquizações que são concebidas como “corretas” e “normais” entre os diferentes. E mesmo quando pretende “corrigir” um comportamento da norma, no caso o machismo, a Professora acaba por reforçá-lo ao sugerir que a menina é frágil, e talvez, por isto, incapaz de defender-se por conta própria. Assim o menino detém o poder sobre a menina e, como atitude de benevolência e tolerância, não deve agredir a menina, que é desprovida de poder.

A Coordenadora Pedagógica usa para reforçar a ideia de que os meninos aprendem na família a serem machistas apresentando a seguinte situação:

Os meninos principalmente, os meninos principalmente. Os meninos têm uma postura bem machista, assim... depois você vai chegar nas crianças e vai perceber isto, que eles têm um postura machista e vinda do reforço dos pais. O pai do... tem um menino aqui do integral que o pai dele... ele (a criança) é super machista, ele tem o que, vai fazer três anos ainda. (Não pode falar nome para não expor a criança, né?). Ele não... por exemplo, se for para ficar perto das meninas ele não fica, ele é agressivo com as meninas. Cê vê que alguma coisa da mãe que o pai é agressivo com a mãe, porque a gente já percebeu que o pai é agressivo com a mãe. Igual na sexta-feira teve um evento do pai (cê vai entender – diz o nome da Vice-diretora). Eles vieram no ultimo dia fazer matrícula, inscrição do menino. E o pai da janela xingando a mãe e a mãe lá dentro fazendo a ficha e ele: “eu te falei, eu te falei” (fala do pai). Mas eu falei (Coordenadora): uai, mas ele podia ter vindo aqui fazer a inscrição, porque ele tava... a responsabilidade é dos dois. E ele na porta... e o filho dele apresenta esse mesmo comportamento com as meninas. Ele não tem aquela tolerância não.

Em outro trecho, a Coordenadora Pedagógica relata as seguintes situações:

Mas a gente vê mais quando vem o pai e a mãe, o pai põe a culpa toda na mãe. Se o menino atrasa: “tá vendo essa mulher não tá cumprindo horário” (fala do pai para a Coordenadora). Por exemplo, se a gente vai chamar atenção: “olha você tem que ficar atendo ao horário, não buscou fulano. “Ah por causa que a mãe dele” (fala do pai). E na hora que vem aqui pra sala também: “cês tem que falar com a mãe dele” (fala do pai). E a gente vê assim que as mães, elas têm um respeito pelo marido. Sabe que a questão é assim impressionante, elas num tem muita voz não. Eu percebo as mulheres bem submissas.

Esta situação apresenta um ponto interessante. Ao final, a Coordenadora Pedagógica diz que as mães têm um “respeito” muito grande pelos maridos, mas logo em seguida diz que elas são “submissas”. Fica a pergunta: é respeito ou submissão? Esta é uma confusão no entendimento semântico das duas palavras ou uma naturalização da situação de submissão das mulheres? Penso que esta questão se explica muito mais nos mecanismos socialmente construídos, através dos discursos, que legitimam o lugar da subalternidade feminina em relação ao homem e que naturaliza estas relações. Louro diz que:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, 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. (LOURO, 1997, p. 65)

Em determinado momento, falando sobre a intervenção da Professora com os meninos que apresentam falas sexistas com as meninas e sobre a mesma atitude de pais (homens) em relação às mães (mulheres), a Coordenadora Pedagógica apresenta uma fala que direciona para a resistência da situação, deixando a entender que há momentos de indignação com a situação de subalternidade e possível atitude de combater tal condição:

Coloca-se no lugar da menina (a professora). Eu vejo assim, a intervenção bem assim. Se fosse comigo... até a gente mesmo. Às vezes quando eu vejo um pai fazendo isso com a mãe eu fico assim: ah não! Fico pensando: se fosse comigo eu dava um soco nele! Entendeu? Você toma o lugar, você toma o lugar! Então isso não está bem trabalhado com a gente ainda não. Também é uma coisa nova. A gente tem dificuldade né “Fulana” (diz o nome da Vice-diretora) (você pretende deixar o nome?), de ver um pai maltratando mãe aqui. Aí a gente fica com aquela dificuldade.

Estas situações de discursos que subalternizam as mulheres são situações facilmente identificadas pela Coordenadora Pedagógica, deixando evidente que ela está consciente a este respeito, ao ponto de não só identificar, mas também se indignar e perceber que algo precisa ser feito para mudar. Louro faz uma consideração muito pertinente a este respeito, ela diz:

Cabe, agora, perguntar: por que se importar com tudo isso? Por que observar a construção das diferenças? A resposta reafirma uma das proposições fundamentais dos Estudos Feministas: porque esse é um campo *político*, ou seja, porque na instituição das diferenças estão implicadas relações de poder. (LOURO, 1997, p. 84)

É preciso que estes lugares naturalizados de meninos/homens e meninas/mulheres sejam questionados, tendo como foco deste questionamento as relações de poder que “fazem com que a diferença adquira um sinal negativo ou positivo”

(CARVALHAR e PARAÍSO, 2012, p. 6), ou seja, sejam hierarquizadas, normalmente colocando o homem numa posição de direito de dominação sobre a mulher. A fala da Coordenadora Pedagógica de que percebe comportamentos sexistas nas crianças reforçam a necessidade desta ação começar desde os primeiros anos (e meses) de escolarização.

#### **2.1.4. A UMEI e o gênero: neutralidade?**

Em um momento da entrevista aparece uma hipótese, respaldada na fala da Vice-diretora, de que não há conflito na instituição quando se trabalha as questões que envolvem o comportamento de meninos e meninas. Ela afirma que estas questões são trabalhadas na escola de forma a não reforçar padrões preconceituosos, como mostra um trecho da entrevista feita com a Vice-diretora:

Você me perguntou como que eu vejo isto aqui na escola né? O trabalho aqui na escola sobre a questão do gênero. E aí eu falei que parte muito da minha concepção... né... de gênero. Que eu não percebo muito, eu não vejo uma... uma diferença nisso assim: ah, brinquedo de menino, brinquedo de menina né? Eu não vejo isso, eu não encaro isso. E eu acho que a escola vai muito a partir do que a direção, a coordenação pensa. Então a escola acaba caminhando muito por isto, porque a gente direciona, assim, um trabalho e acreditando também, não só pelo que a gente acredita né, porque pode não ser o correto... não é isso, mas dentro do que a gente percebe que é uma prática bacana. Que tá dentro do que a gente espera para a educação.

E em outra parte, completa:

Eu acho que, eu vejo isto mais como natural e não como um trabalho pensado. É pensado? É também, mas não assim uma proposta: ah, vou criar um projeto. Vou, vou trabalhar desta forma. Vai muito da concepção que eu acho que hoje está muito desmistificado: coisas de homem, coisa de mulher. Isto tá se perdendo um pouco, né? E aí eu vejo as professoras trabalhando de forma muito natural, muito... de forma muito natural.

Estas falas não estão presentes somente na UMEI “Um Novo Olhar”, mas é comum quando profissionais que trabalham em escolas, ao serem indagados por mim no acompanhamento pedagógico dizerem que possuem uma concepção interessante a respeito das questões de gênero e sexualidade e, afirmarem que a dificuldade está

nas famílias. A respeito desta temática, Louro diz que:

Indagados/as sobre essas questões, é possível que dirigentes ou professores/as façam afirmações do tipo: “em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum *problema* nessa área”, ou então, “nós acreditamos que cabe à família tratar desses assuntos”. (LOURO, 1997, p. 80).

Mas ao aprofundarmos um pouco mais a conversa é possível perceber alguns pensamentos e comportamentos que questionam este tipo de afirmação. Continuando a entrevista, mesmo afirmando que não é sempre, a Vice-diretora diz algo que contradiz sua posição de que não há nenhuma dificuldade em relação ao trabalho com a questão do gênero: “Vejo sim: fila: fila de menina, fila de menino. E isto algumas vezes eu vejo sim. Vamos fazer fila: as meninas desse lado, os meninos desse lado.” No momento da entrevista percebi que não houve uma percepção por parte da Vice-diretora de que esta afirmação era uma contradição ao que havia afirmado anteriormente. É importante destacar que, mesmo apresentando contradição, isto não é necessariamente um problema. Perspectivas metodológicas têm destacado ser comum a contradição de sujeitos investigados em pesquisas, pois isto faz parte do ser humano. Faço aqui o destaque da contradição, pois se não há uma consciência dela, a mudança de uma prática e/ou de um discurso discriminatório negativo, torna-se muito improvável. E em outro trecho da entrevista, ao ser questionada se as Professoras têm uma intenção consciente do porque separam os meninos das meninas na fila, ela diz: “É só uma forma de organizar a fila. Não tem uma intenção de separar os meninos das meninas... não tem.” E logo em seguida ela lembra de uma situação que aponta para outra ação que reforça a separação dos meninos e das meninas:

Ah, uma coisa que eu já vi na sala e até uma estratégia também não só nesta escola, mas em algumas. As meninas vão sentar neste grupinho e os meninos vão sentar naquele outro grupinho. Ah, vamos fazer uma atividade... Eu vejo isto também muito partindo das próprias crianças, de se juntar ao seu grupo entendeu? Ao seu grupo que se identificam de meninas, então elas ficam mais perto e os meninos ficam mais perto. Mas por identificar-se. Né?

Neste ponto cabe chamar a atenção para a fala da Vice-diretora de que algumas vezes a separação ocorre por intervenção das Professoras, mas que às vezes são

as próprias crianças que apresentam a demanda, dando a entender que elas já podem aprender esta separação em outros espaços que não a instituição escolar, principalmente na família.

### **2.1.5. Onde e como os comportamentos são aprendidos?**

Mas é importante não perder de vista que “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada uma pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas.” (LOURO, 1997, p. 58). Assim também na UMEI “Um Novo Olhar”, as crianças são interpeladas a seguirem normas de conduta e formas de organização repetidas como um processo “natural” que deva acontecer.

“É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circular na sociedade, mas que ela própria as produz.” (LOURO, 1997, p. 81). Neste sentido não desconsidero que as intervenções com as crianças que reforçam comportamentos sexistas e heteronormativos acontecem somente na escola, mas é preciso considerar que a escola deve ser espaço privilegiado da construção coletiva da autonomia e da possibilidade de experimentação do diferente, discriminada positivamente.

Além disso, as crianças estão inseridas em famílias compostas por pessoas que também se constituem com preconceitos iguais e/ou parecidos com os das Professoras/es. Outra hipótese que se apresenta muito forte é a de que as crianças já trazem de casa, das relações com seus familiares os preconceitos e padrões de comportamentos já definidos. Essa hipótese é reafirmada na sequência da entrevista, pela Vice-diretora, quando fala de uma carteirinha de identificação que fez para as crianças e que era cor-de-rosa:

Pouquíssimas, pouquíssimas (famílias), mas teve gente que veio aqui. Recebeu assim: “nossa, mais rosa né? Fulaninho não vai gostar”. Não é fulaninho que não vai gostar. É ela (a mãe) que não tá gostando e vai passar isso pra ele (menino). Então essa carteirinha rosa para todo o parcial (crianças de 3 a 5 anos), para todas as crianças do parcial inicialmente deu um problema.

Em relação a cor das carteirinhas, é interessante a posição assumida pela Vice-diretora e pela Coordenadora Pedagógica. Quando as mães reclamavam, ela dizia o seguinte:

Ué rosa, rosa é uma cor igual a todas as outras. A gente vai diversificando, a gente vai trocando a cor do parcial, de cada grupo de idade para poder não repetir mesmo e, este ano é rosa. É uma cor.

Cabe destaque para a frase final: “É uma cor.”, o que demonstra que mesmo frente a reclamação da família de que as crianças (meninos) não seria interessante uma cor que socialmente é entendida como sendo de menina, elas possibilitam uma possível abertura a um diálogo que poderia ressignificar uma posição heteronormativa.

Em determinado momento da entrevista, quando questionadas a respeito da questão de organizar pares de meninas/meninas e meninos/meninos para dançar em festas organizadas pela escola, como a “festa junina”, “festa da família”, “apresentações culturais”, dentre outras, a Vice-diretora diz: “As famílias não são muito a favor disso não.” E a Coordenadora Pedagógica reforça que a referência de que o machismo vem da família:

É por isto que a gente nem faz de pares. De pares de menina e menina a gente não faz. É igual eu estou te falando, nós chegamos a pouco tempo, mas o que eu já consigo perceber é que as famílias tem muita resistência e aqui tem muito essa questão de machismo mesmo. É de menino, é de menino.

A solução apresentada na fala acima é de que, para não gerar conflitos com as famílias, nem os pares homo, nem os pares heteros são formados, dando a entender que possivelmente as danças são feitas com todas as crianças, ou grupos maiores de crianças. “Neste processo, a escola desempenha um importante papel, o de ao mesmo tempo estimular e regular a heteronormatividade” (CARVALHAR, 2009, p. 50). Mesmo compreendo que as questões que envolvem o enfrentamento a resistência das famílias à dança das crianças por pares diversos são bem complexos, podemos pensar que a instituição deixa passar este “escape no currículo escolar” (CARVALHAR e PARAISO, 2012, p. 16), que poderia favorecer a ressignificação da norma heterossexual, aproveitando uma prática sistematizada e já

legitimada pela escola, pois são manifestações culturais.

É importante que as práticas diárias e ditas como comuns sejam observadas atentamente. “As práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados precisam se tornar alvo de atenção renovada, de questionamentos e, em especial de *desconfiança*” (LOURO, 1997, p. 63), pois neles residem as reproduções de discriminações e ações de violência simbólica e/ou física, mas também as oportunidades de construção de novos sentidos de respeito e significação das diferenças como algo positivo.

## **2.2. Objetos, espaços, atividades, interações e mediações**

Estarei aqui apresentando as observações na UMEI “Um Novo Olhar” das interações entre as Professoras e as crianças e das crianças entre si; da organização dos espaços pelas Professoras e do uso dos espaços pelas crianças. Também apresentarei observações de conversas das Professoras que aconteceram em uma excussão que a UMEI realizou com as/os funcionárias/os. Estas observações aconteceram no período de maio de 2014 a fevereiro de 2015. Mas antes de apresentar as observações, algumas considerações me parecem pertinentes, pois dizem respeito ao processo da minha condição de pesquisar em uma instituição da qual sou Acompanhante Pedagógico.

Algumas questões que envolvem o trabalho de campo preocupavam. Uma era a dúvida se eu conseguiria ter o distanciamento necessário para construir uma leitura objetiva das situações vivenciadas e não deixar que relações emocionais construídas com o grupo interferissem na minha análise. Zaluar (1985) aponta o desafio que é analisar objetivamente um objeto o qual você tem uma relação afetiva construída. E esta era uma realidade, pois estava trabalhando com uma instituição onde já havia uma relação de confiança estabelecida com a Vice-diretora, a Coordenadora Pedagógica e a maioria das Professoras. A segunda, o receio de criar nas Professoras um sentimento de estranhamento da minha posição de pesquisador, que algumas vezes, precisa não intervir em determinadas situações, em contra posição ao papel de Acompanhante Pedagógico, onde procuro observar e

pontuar as situações que, de acordo com as diretrizes do trabalho, podem ser qualificadas, visando o melhor atendimento às crianças. Para mim, a mediação imediata com as Professoras em relação as questões que envolviam o gênero e sexualidade não seria possível, porque neste trabalho as intervenções das Professoras com as crianças é um dos meus objetos de estudo e tinha indícios que trariam muitas reflexões e aprendizagens. “O que me atraía e repelia ao mesmo tempo era a possibilidade de romper uma barreira, cuja visibilidade não é posta a olho nu, mas cuja força se faz sempre presente nos menores gestos, os olhares, nos rituais da dominação...” (ZALUAR, 1985, p.11). Principalmente por acreditar que, para além de possibilitar o desnudamento de processos de dominação e preconceito que existem nas práticas da UMEI, este seria um processo de reflexão, onde estas mesmas características poderiam se apresentar em mim. Com já construí com as Professoras um processo de diálogo, temia que o distanciamento necessário, as levasse a intervir com as crianças, pensando mais no que eu gostaria de ouvir, do que realmente é o que elas pensam.

Assim, busquei desenvolver algumas estratégias que, caso não anulasse esses possíveis dificultadores, poderia amenizá-los consideravelmente. A primeira foi de evitar achismos e focar nas/nas teorias que subsidiaram o trabalho, acreditando que desta forma não perderia o norte na análise objetiva do objeto. A outra foi de fazer um meio termo entre os meus dois papéis naquele período, buscando não interferir nas intervenções das Professoras quando as situações relacionadas ao gênero e/ou a sexualidade aparecessem, mas quando houvesse necessidade da minha parte ou das Professoras e da Coordenadora Pedagógica, discutir e orientar, tendo como base a política municipal para a Educação Infantil e os estudos realizados no curso.

Desde o início das observações, me surpreendi com a tranquilidade com que as Professoras e as crianças viam a minha presença na sala ou fora dela, observando práticas, sem fazer considerações, o que é muito comum no trabalho como Acompanhante Pedagógico. Meu sentimento é de que esta nova postura não as incomodou. Penso que, ter uma prática dialógica com a Coordenadora Pedagógica e com as Professoras, foi na verdade um ponto positivo que facilitou a confiança delas na realização da pesquisa. Tendo então esta condição favorável de ser bem aceito

pelo objeto de estudo, fundamental para a realização de um bom trabalho de campo, iniciei as observações.

### **2.2.1. Espaços e objetos: suas organizações**

Num primeiro momento comecei observando como era a organização de materiais em sala e em outros espaços utilizados pelas crianças na UMEI. Pude observar que em relação aos brinquedos, em algumas salas todos ficavam juntos numa mesma caixa e em outras haviam brinquedos guardados em caixas separadas. Onde os brinquedos estavam em caixas separadas, normalmente em um conjunto estavam bonecas, brinquedos de maquiagem e utensílios utilizados na cozinha ou para tarefas domésticas e, em outro grupo estavam carrinhos, bolas e bonecos que faziam referência a heróis de história em quadrinhos e/ou de desenhos animados, com corpos atléticos.

Há também na UMEI um espaço no patamar da escada que dá acesso ao segundo andar. Neste espaço havia vários brinquedos de madeira, na sua maioria com altura entre cinquenta centímetros e um metro e imitavam eletros domésticos e utensílios domésticos. A UMEI também possui um grande parquinho, que é um espaço gramado onde estão vários brinquedos de ferro, fixados no chão, como balanços, escorregadores, túneis e castelos de plástico, grandes o suficiente para as crianças subirem e entrarem dentro e uma casinha de alvenaria de aproximadamente dois metros de altura e quatro metros quadrados. Circulando a UMEI há um passeio largo, utilizado pelas crianças para andarem com triciclo. Neste sentido, a forma que os objetos e espaços estão organizados na UMEI “Um Novo Olhar”, apontam para, pelo menos, dois tipos de pensamentos das Professoras: um que considera que os meninos e as meninas devem brincar separados e com brinquedos que são, de acordo com a norma, direcionados para casa sexo; e outro que considera que não há problema dos brinquedos e espaços analisados serem utilizados por meninos e meninas sem que possam ser considerados homossexuais.

A descrição de como os brinquedos são organizados diz respeito a importâncias destes como organizadores dos corpos, das interações, de pensamentos e condutas

das crianças. “Estes materiais têm tanta presença nas escolas nas escolas infantis que podem ser lidos e entendidos como “conteúdos de ensino”.” (CARVALHAR e PARAÍSO, 2012, p. 7). Além dos brinquedos a organização dos espaços podem dizer muito sobre como pensam e/ou agem as Professoras a respeito de várias questões, entre elas a construção da identidade de gênero e as formas “adequadas” de expressão da sexualidade. Desta forma, os objetos e os espaços constituem currículos que são trabalhados sistematicamente com as crianças. Nesta perspectiva o currículo está “englobando mais do que conteúdos e disciplinas estruturados. Currículo é entendido como o “conjunto de saberes e aprendizagens oportunizados no ambiente escolar.” (PARAISO e SANTOS, 1996, p. 6). Se uma grande parte do currículo escolar, talvez o mais significativo do ponto de vista da formação dos sujeitos, não está evidente nas práticas pedagógicas das Professoras, é preciso estar atentas/os, “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicados na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar.” (LOURO, 1997, p. 59).

### **2.2.2. Espaços e objetos: mediações das Professoras**

Na UMEI “Um Novo Olhar” estas considerações a respeito da organização dos objetos e dos espaços se comprovam na medida em que observo as Professoras orientando as crianças dentro e fora de sala. Aqui a linguagem é o meio pelo qual as relações de poder o currículo se relacionam formando padrões de pensamento e comportamento. Como apresenta Meyer:

Interrogar-se acerca das conexões entre currículo, linguagem e poder significa interrogar-se acerca daquilo que entendemos como linguagem. De maneira mais genérica podemos dizer que a linguagem é o meio privilegiado pelo qual nós atribuímos sentido ao mundo e a nós mesmos e que a linguagem é, pois, um elemento central da organização social e da cultura. (MEYER, 2002, p. 58)

Em relação aos brinquedos da sala, algumas Professoras colocavam os da caixa de bonecas e utensílios de cozinha e limpeza da casa em local da sala ou solicitava que alguma menina pegasse esta caixa e diziam: “as meninas brincam aqui”. Colocavam os outros brinquedos, carrinhos, bolas e bonecos de super-heróis, em outro espaço ou pediam a um menino que pegasse a caixa e diziam: “os meninos

brincam aqui”. As Professoras que apresentam esta atitude podem estar demarcando tanto papéis sociais que meninos/homens e meninas/mulheres devem desempenhar na sociedade, como o controle das expressões da sexualidade, para que não escapem na norma heterossexual, como se na nossa sociedade “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).

Nas salas onde os brinquedos estavam todos juntos na caixa, outras Professoras autorizavam as crianças pegarem os brinquedos e brincarem livremente, assim as crianças tinham a oportunidade de escolher com o que brincar de acordo com seus desejos e prazeres e também definirem se brincariam em grupos só de meninos, só de meninas, ou mesclados. Em relação aos brinquedos que ficavam no patamar da escola, estas Professoras normalmente orientavam as meninas brincarem, mas não observei objeção por parte delas quando um menino perguntava se podia brincar também. É importante percebermos que tais práticas existentes na instituição apontam para avanços na formação das identidades de gênero e nas expressões da sexualidade das crianças. Podemos dizer que “também se constrói na escola uma série de situações que representariam um “cruzamento de fronteiras”, ou seja, situações em que as fronteiras ou os limites entre os gêneros são atravessados.” (LOURO, 1997, p. 79), o que possibilita as crianças e as pessoas com elas envolvidas transformar padrões de pensamentos sexistas e homofóbicos.

Nos brinquedos do parquinho, observei que tanto os meninos, quanto as meninas tinham acesso livre a todos os brinquedos e, as Professoras normalmente mediavam o uso dos brinquedos pelas crianças com frase do tipo: “Atenção! Vai com cuidado. Segura firme...”. Estas orientações eram dirigidas tanto para os meninos, quanto para as meninas. Na casinha de madeira, observei que brincavam meninas e meninos. Quando a brincadeira estava focada apenas no grupo de meninos, normalmente eles utilizavam-na para se esconder de colegas que os estavam procurando. Quando a brincadeira era focada no grupo de meninas, normalmente estavam utilizando-a como representação de uma casa onde elas moravam. Quando a brincadeira envolvia os dois grupos, normalmente utilizavam-na como

representação de uma casa onde as meninas eram as mães ou as filhas e, os meninos, eram os pais ou os filhos.

No espaço do parquinho, o não cerceamento pelas Professoras em relação a qual brinquedo podiam utilizar, possibilitava as crianças expressarem de forma mais abrangente seus desejos e prazeres, ampliando seus desafios, suas experiências e conseqüentemente, suas aprendizagens em aspectos corporais, mentais, emocionais e sociais. Durante este convívio no parquinho, “mais do que compartilhar conteúdos e saberes curriculares, meninas e meninos se relacionam e trocam informações que são vitais na formação de suas identidades” (CARVALHAR e PARAÍSO, 2012, p. 4). E esta troca mais diversa certamente possibilitava a construção de identidades que percebem as diferenças como um aspecto social positivo.

No uso dos triciclos, tanto os meninos, quanto as meninas utilizavam o espaço do passeio ao mesmo tempo. O que me chamava atenção era a forma como utilizavam o brinquedo. Os meninos imprimiam grande esforço ao pedalar até que o triciclo atingisse uma grande velocidade e, então, viravam bruscamente o guidão de forma que o triciclo dava um giro de 180 graus rapidamente, no que os meninos soltavam grandes gargalhadas. Já as meninas imprimiam um ritmo menos forte, de forma que o triciclo sempre se deslocava mais lentamente que os dos meninos. Sempre que um menino vinha em direção à elas em grande velocidade, elas soltavam gritos muito agudos. “Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras.” (LOURO, 1997, p. 60). Esta forma de ocupação deste espaço pelas meninas e meninos leva-nos a pensar que existe uma relação de poder aqui estabelecida, onde, de um lado estão os meninos: corajosos, ágeis, fortes, espertos; de outro, as meninas: medrosas, lentas, fracas, indefesas.

Diante destas cenas, algumas Professoras advertiam os meninos, tendo como justificativa a segurança deles e das meninas, dizendo que tanto eles, quando as meninas podiam se machucar caso viessem a bater um contra o outro, sem dizer que um poderia se machucar mais que o outro. Este discurso aponta para uma equiparação na capacidade e no respeito às diferentes formas de expressão e de

utilização dos objetos e espaços pelas meninas e meninos. Já outras Professoras advertiam os meninos do risco de machucarem somente as meninas, se colidissem, dizendo: “Vocês não estão vendo que elas são meninas? Se baterem, vocês vão machucá-las”. Muitas Professoras “atuam, ainda hoje, com uma expectativa de interesses e desempenhos distintos entre seus grupos de estudantes. A ideia de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes dos que os homens possivelmente ainda é aceita.” (LOURO, 1997, p. 73). Assim reforçam a ideia de superioridade masculina, devendo, portanto, aos meninos, o lugar da benevolência com as meninas que são inferiores a eles no momento de utilização dos triciclos.

### **2.2..3. Inhotim e as conversas “despropositadas”**

Outro momento de observação foi em uma excursão ao Museu Inhotim, em Brumadinho - MG. Esta excursão aconteceu no dia 08 de novembro de 2014. Nesta excursão foram entre outros funcionários da UMEI, a maioria das Professoras, a Coordenadora Pedagógica e a Vice-diretora. Foi possível observar algumas Professoras conversando sobre questões do cotidiano fora da escola. Nesse momento pude perceber concepções delas a respeito dos papéis de homem e mulher e a respeito de questões que envolvem a sexualidade. Conversando, por exemplo, em relação às funções desempenhadas por elas e/ou suas filhas e por seu companheiro e/ou seus filhos, algumas demarcavam bem quais eram as responsabilidades de cada um. Mas a maioria delas defendia que não deveriam existir funções específicas para homens e mulheres, podendo os dois desempenhar qualquer trabalho em casa. As que defendiam a marcação mais rígida dos papéis colocavam as mulheres com as funções básicas de cozinhar, cuidar da roupa e limpar a casa e os homens com as funções de cuidar da manutenção do(s) veículo(s) e de dar dinheiro para compra dos alimentos, além de pagar contas fixas como água, luz e telefone.

Em outro momento elas conversavam sobre as festas organizadas para seus filhos na infância. Nesta conversa, a grande maioria das Professoras relatava que as cores predominantes nas festas das meninas eram o cor-de-rosa ou suas variações e dos meninos eram cores variadas e fortes como vermelho, verde, azul. Nas festas das

meninas os temas geralmente eram princesas, fadas ou personagens de desenhos animados. Já os temas das festas dos meninos eram super-heróis, futebol ou personagens de desenho animado. Um fato que chama atenção é que, mesmo as Professoras que defendem a não fixação dos papéis de homens/meninos e mulheres/meninas em relação aos trabalhos domésticos, em relação às festas, marcam esta diferença nos temas e nas cores. Também não há uma unanimidade entre elas sobre quais devem ser os papéis desempenhados por casa gênero, o que possibilita que na relação entre elas, novos significados (re)elaborados.

Estes discursos (verbais e práticos) vão reforçando, ou a questionando os padrões de pensamento e comportamento das crianças na sociedade e estão presentes também no ambiente escolar. Por isto é importante se questionar: “Como linguagem e poder se combinam, no currículo, para construir fronteiras entre grupos e populações e para instituir posições sociais desiguais fundadas nestas categorizações?” (MEYER, 2002, p. 60). Podemos pensar então que o processo de construção e legitimação de padrões masculinos e femininos e heterossexuais não é estável, mas construídos a partir de um discurso político e de poder. Carvalhar nos alerta que:

E preciso, pois, analisar as relações de poder que envolvem processos complexos nos quais é definido o que é ou não *natural* para cada sexo, o que é ou não aceito como conduta sexual “adequada” e o que é considerado diferente em relação a essa norma. (CARVALHAR, 2009, p. 44).

Assim, os profissionais que trabalham com as crianças na escola deveriam ter consciência e estarem atentos para perceberem padrões discriminatórios hierarquizados nas crianças e buscar desenvolver estratégias pedagógicas para ressignificá-los.

As observações realizadas nesta excursão e as observações da Coordenadora Pedagógica e da Vice-diretora na entrevista ajudam a explicar por que as práticas com as crianças na escola apresentam variações em relação a referência passada para elas no uso dos objetos e dos espaços na UMEI. As referências e práticas variam, porque a forma das Professoras pensarem o gênero e a sexualidade é variada e está em constante ressignificação, e isto interfere nas intervenções que

desenvolvem com as crianças, quando precisam orientá-las a respeito de quais comportamentos é mais adequado apresentarem e como devem expressar seus desejos e prazeres. Os comportamentos são um resultado deste jogo de poder e dos discursos políticos, a partir da norma. “A esfera da sexualidade também tem sua política interna, desigualdades, e modos de opressão.” (RUBIN, 2013, p. 1). Neste sentido Considerar que há variações de comportamentos que se aproximam mais ou menos da norma é um ponto importante quando se quer analisar as ações sociais que definem os lugares masculinos e femininos e as expressões da sexualidade mais ou menos adequadas.

#### **2.2..4. A família na UMEI: instauração do incômodo**

Em outro momento, tive a oportunidade de participar de uma reunião com a Coordenadora Pedagógica e com a Vice-diretora com uma mãe de uma criança de três anos. Enquanto Acompanhante Pedagógico, quando participo de reuniões como esta, procuro deixar a condução para a Coordenadora Pedagógica e para a Vice-diretora, entendendo que esta atitude reforça a autoridade delas em relação ao acompanhamento das crianças na UMEI. Quando a mãe começou a relatar a situação que, segundo ela, o filho havia relatado em casa, percebi que se tratava de uma situação que envolvia a questão de sexualidade e me coloquei mais atento para observar como a Coordenadora Pedagógica e a Vice-diretora encaminhariam e considerariam a situação, para só depois conversar com elas a respeito.

A mãe relatou que o filho de três anos tinha contado em casa que um colega de sala, da mesma idade, estava chamando-o, com certa frequência para ir ao banheiro e lá, pedia para eles se beijarem na boca. Também pedia para colocar o pênis nas nádegas e na boca do colega. A mãe, durante o relato, repetiu algumas vezes que não estava com raiva da Professora e de nenhum funcionário da UMEI, e também não estava entendendo que o colega do filho estava tendo aquela atitude por maldade, mas diante da situação apresentada pela criança, não sabia como orientá-lo que aquela atitude não estava correta e, por isto tinha ido à escola para informar do relato do filho e pedir orientação.

Após ouvirem o relato, a Coordenadora Pedagógica e a Vice-diretora fizeram algumas considerações para a mãe. A Vice-diretora disse que no processo de amadurecimento, as crianças passam por fases onde há uma curiosidade natural em relação ao corpo do outro, mas o que a mãe relatava, extrapolava a normalidade da curiosidade para uma criança de três anos. Disseram que iriam conversar com as Professoras da turma para orientá-las a respeito do relato da mãe, para que observassem as crianças e pudessem orientá-las adequadamente a partir do que fosse observado. Disseram à mãe que era importante que ela observasse as referências que o filho estava tendo em relação à sua sexualidade, tanto em casa, quanto em outros espaços onde ele frequentava, e que era importante que a escola orientasse também a mãe da outra criança para que ela estivesse atenta para perceber se o filho estava sendo exposto a algum tipo de situação onde o comportamento descrito estivesse acontecendo, dando a entender que a outra criança pudesse estar repetindo tal comportamento. Por fim, a Coordenadora Pedagógica e a Vice-diretora disseram que, após a observação das Professoras e conversa com as crianças, chamariam a mãe novamente para conversar e informá-la de quais procedimentos foram adotados e, caso julgassem necessário, chamariam a mãe da outra criança para conversar também, para informá-la e orientá-la.

Enquanto ouvia o relato da mãe e as intervenções da Coordenadora Pedagógica e da Vice-diretora, pensava na conversa que teria com estas últimas após a reunião. Percebi que tal preocupação no que seria dito por mim à elas era um reflexo do processo que estava vivendo na pós-graduação, pois algumas certezas por mim construídas em relação a expressão da sexualidade ao longo da minha vida, como o pensamento de que a criança desta idade (três anos) não tem expressão de sexualidade, estavam sendo questionadas a partir dos estudos realizados. Neste sentido Louro nos alerta que “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. 64) e, seguindo seu raciocínio estava preocupado com o pensamento homofóbico que meu discurso podia estar carregado. Também pensava em como contribuir para que a Coordenadora Pedagógica e a Vice-diretora tivessem consciência que “as armadilhas da linguagem

atravessam todas as prática escolas.” (LOURO, 1997, p. 68) e, portanto, precisavam estar atentas com a reprodução de discursos e intervenções que levam as crianças a significarem a expressão de sua sexualidade como algo ruim e/ou proibido, aprenderem “que seus desejos *não são normais*, que não devem ser expressados, que eles precisam ser escondidos” (LOURO, 1997, p. 83). Como consequência, ficava para mim, naquele momento uma preocupação em como discutir o tema numa perspectiva de discriminar positivamente a situação apresentada pela mãe.

Procurei então, apontar algumas questões para serem refletidas pela Coordenadora Pedagógica, Vice-diretora e pelas Professoras, visando a construção de encaminhamentos com as crianças e com as famílias que possibilitassem reflexão e ressignificação de padrões de pensamentos e comportamentos que reforçam a heteronormatividade, sem, contudo criar um fechamento na relação das família com a UMEI, pois, considerava ser muito respeitosa a forma que a mãe havia se colocado e muito positiva sua posição de solicitar orientação de como proceder com o filho em casa. Esta preocupação era pertinente, pois, com diz Louro:

(...) é evidente que a matriz que rege esta dicotomia (masculino/feminino) é, sob o ponto de vista da sexualidade, restritamente heterossexual. Como uma consequência, todos os sujeitos e comportamentos que não se “enquadram” dentro dessa lógica ou não são percebidos ou são tratados como problemas de desvio. (LOURO, 1997, p. 77)

Entende-se então o porquê da Vice-diretora considerar que o comportamento apresentado por uma das crianças não estava adequado, pois, extrapolava a “normalidade” para a idade. Em relação à mãe, ela parecia estar preocupada em como orientar o filho para que este comportamento não o levasse a se tornar um homossexual. Penso qual seria a preocupação da mãe se quem estivesse “convidando” seu filho a realizar as práticas descritas fosse uma menina? Talvez ela estivesse mais preocupada com a menina, do que com o seu filho? Pois, se assim fosse, seu filho estaria apresentando um comportamento que é esperado para um menino. Assim, tendo em vista estes cuidados fiz algumas considerações com a Coordenadora Pedagógica e Vice-diretora após a saída da mãe.

Outra consideração feita é a de que sexo e sexualidade, mesmo tendo correlações, não são a mesma coisa, pois o sexo deve ser entendido com uma expressão da

sexualidade, diretamente relacionado ao ato sexual. Já a sexualidade é bem mais abrangente envolvendo todas as formas utilizadas para dar vazão àquilo que causa prazer, alegria, ou aos meios construídos por nós para evitar o que nos causa desconforto e tristeza.

Assim era preciso ter claro que a sexualidade faz parte da vida de todos nós desde o momento em que nascemos, mas que “no currículo, normalmente age-se como se a sexualidade infantil não existisse” (CARVALHAR, 2009, p. 60). Portanto, negar que as atitudes das crianças não eram parte do processo de construção de como elas expressavam seus desejos e prazeres, possivelmente levaria a um silenciamento do ocorrido ou a intervenções que poderiam favorecer para as crianças a construção da ideia de que suas atitudes eram erradas e que não poderiam acontecer em hipótese alguma, pois eram “erradas”, sem considerar o tempo e o espaço onde estavam acontecendo. Não considerar tais pressupostos no momento da intervenção com as famílias e as crianças, podia significar a sexualidade infantil como algo que deva ser evitado a qualquer custo, quando relacionadas ao seu órgão genital.

Era importante a consciência da Coordenadora Pedagógica e da Vice-diretora de que “na escola de educação infantil, local onde as crianças passam boa parte do seu dia, também se ensina sobre as identidades sexuais.” (CARVALHAR, 2009, p. 65). E estes discursos repetidos e reiterados pela escola e pela família, criam nas crianças padrões de pensamento e comportamento que as acompanha pela adolescência e vida adulta “num processo que não é linear, progressivo ou harmônico e que também nunca está finalizado ou completo”. (MEYER, 2003, p. 16), por isto a importância de desde pequenos as crianças não entenderem que sua sexualidade deva ser suprimida.

Outro ponto a considerar é o de que as crianças desta idade (três anos) não têm a mesma compreensão que um adulto a respeito de um ato sexual e, portanto, seria preciso estabelecer uma diferenciação entre o pensamento de uma criança e o pensamento de um adulto. Louro nos alerta que:

Há uma tendência em se utilizar práticas e comportamentos adultos com parâmetros para compreensão das relações entre as crianças (Note-se que

se busca estabelecer uma correspondência entre as práticas infantis e as dos adultos tomando sempre como referência os adultos considerados “normais”, ou seja, os heterossexuais). (LOURO, 1997, p. 78).

Neste sentido, quando a mãe além de relatar o fato, solicita orientação, este é um ponto muito importante a ser considerado, pois é preciso ajuda-la a compreender a crianças a partir das especificidades da infância e não a partir de um pensamento adultocêntrico.

Pensado a respeito da fala da Coordenadora Pedagógica e da Vice-diretora para a mãe, a respeito da necessidade de observar as referências que o filho estava recebendo em relação a expressão de sua sexualidade, considerei que , ao convidar o colega para se beijarem na boca e para colocar o pênis nas nádegas e na boca, a outra criança poderia sim estar repetindo um comportamento observado ou uma conversa ouvida fora na instituição. No entanto era importante que a Coordenadora Pedagógica e a Vice-diretora considerassem que o beijo é uma prática comum em nossa sociedade brasileira. O beijo na boca na escola não é algo comum nas escolas, mas que acontecem entre crianças e entre pais, familiares e crianças. É comum, por exemplo, a pessoa que deixa e busca a criança na escola, tanto despedir como recebê-la com beijos, principalmente os menores e que, algumas vezes, estes são dados na boca. No trabalho desenvolvido pelas Professoras, é comum o uso de revistas e/ou jornais que são foleados pelas crianças e que podem trazer imagens que remetam para as crianças comportamentos que, não necessariamente são repetidos pelas crianças da mesma forma, mas que elas podem relacioná-los com outras vivências fora da escola e ressignificá-los. Não podíamos desconsiderar que conversas que envolvem aspectos da sexualidade e o comportamento sexual estão presentes entre os adultos e não rara às vezes, em conversas entre as crianças. Neste sentido era importante ter consciência que “são precisamente os discursos, os códigos, as representações que atribuem o significado diferente aos corpos e às identidades” (LOURO, 2005, p. 41) e, que este movimento acontece em vários espaços sociais fora da escola, mas que a UMEI também é um destes espaços onde as crianças podem ser expostas a estes tipos de discursos, códigos e representações, operando na construção de seus comportamentos, mesmo elas não tendo uma compreensão e experiência mais aprofundada sobre a relação da sexualidade e o ato sexual.

Procurei, portanto, ao invés de dar uma “receita pronta” de como agir com as crianças e a família, correndo o risco de reproduzir um discurso pautado somente num pensamento heteronormativo, homofóbico e adultocêntrico presentes na minha forma de pensar e em processo de análise e transformação a partir dos estudos do LASEB, possibilitar à Coordenadora Pedagógica e à Vice-diretora o início ou o aprofundamento de um processo de auto-análise que eu mesmo tenho vivido e que possibilita transformar nossa forma de considerar e agir em relação à comportamentos de desviam das normas padrões heterossexuais e nos possibilitam a construção de novos discursos (verbais, imagéticos, atitudinais, etc), considerando o sujeito criança em suas especificidades físicas, cognitivas e emocionais, ajudando-as a compreender que nossos desejos e prazeres não precisa, necessariamente, ser reprimidos por serem “errados” ou “feios” simplesmente, mas que tais expressões precisam levar em consideração quando acontecem, com quem acontecem, onde e como acontecem.

### **2.2.5. A cabana, o silenciamento e a impotência**

Outro momento observado e que está relacionado à questão do desenvolvimento da sexualidade das crianças, foi um fato que ocorreu em uma sala de aula entre crianças do recorte etário de 4/5 anos. A Professora havia colocado uma cortina em um vão entre a janela e uma das paredes, para servir como espaço de brincadeiras pelas crianças, com se fosse uma “cabaninha”. A turma estava realizando uma atividade nas mesas em grupo, mas um dos meninos entrou neste espaço e começou a chamar uma das meninas para entrar também. A menina rapidamente entrou e ele fechou a cortina. Com o movimento de fechar a cortina, a Professora percebeu o que estava acontecendo e imediatamente orientou os dois saírem daquele espaço dizendo: “já lhe disse que este espaço só pode ser utilizado por vocês quando eu estiver olhando, pois já expliquei que aí vocês podem ser picados pelo mosquito da dengue”. E, olhando para mim concluiu: “Ele tem passado a mão em todas as meninas na sala, inclusive “lá” (ao perguntar depois ela me disse que “lá” era o órgão genital) e eu preciso ficar atenta”. Perguntei para a Professora se as meninas apresentavam resistência a estas investidas dele, pois ao ser chamada, a

menina saiu rapidamente da cadeira e foi ao seu encontro. Ela respondeu que só a que ele havia chamado é que parecia gostar da situação e queria ficar o tempo todo ao lado dele e completou: “Ele já assedia tanto ela que ela agora está até gostando” e conclui: “acho que você pode me ajudar neste caso, pois a Vice-diretora me disse que você está estudando sobre isto na Federal. Não sei direito como agir”.

Este tipo de situação, não rara às vezes, traz um sentimento de impotência, pois frente a este tipo de situação, não podemos mais “encaminhá-los para os serviços de orientação psicológica para que sejam corrigidos, nem podemos aplicar-lhes um sermão para que sejam reconduzidos ao “bom caminho”. Mas certamente é impossível continuar ignorando-os”, (LOURO, 2205, p. 50), pois o fato acontece sistematicamente e dificilmente deixará de existir, pois a Professora não trata diretamente com o as crianças sobre o problema, mas utiliza de um discurso totalmente desconectado do fato, ao dizer que o problema é o mosquito da dengue. “É importante notar, no entanto que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta.” (LOURO, 1997, p. 80). Neste momento há um silenciamento do tema pela Professora, que pode não ser retomado em outro momento, pois condiciona uma intervenção com as crianças, a partir de uma possível “receita” que eu possa dá-la. Vários motivos podem justificar este silenciamento, talvez por uma dificuldade em lidar com a própria sexualidade, pois nem o nome do órgão genital das meninas ela conseguiu verbalizar. Desta dificuldade pode ter emergido a esperança de que eu, estudando sobre o tema, pudesse lhe ajudar a lidar com a situação. “Esse conflito de não saber o que fazer diante da situação é interessante para pensarmos como a sexualidade é também um problema para os/as adultos/as que não sabem como lidar com ela.” (CARVALHAR, 2009, p. 51); talvez por medo de despertar nas outras crianças a curiosidade sobre o tema e ter assim um “surto” de demandas a respeito deste tema; talvez por conceber que para as crianças “descobrir seus corpos ou vivenciar sua sexualidade é algo que não é permitido socialmente, muito menos, dentro da escola.” (CARVALHAR, 2009, p. 51). O fato é que algo a impediu de trabalhar com as crianças – pelo menos as duas envolvidas – sobre a questão da expressão da sexualidade deles e, ao fazer isto, ela pode ter perdido a oportunidade

de ajudar as crianças a lidarem melhor com seus desejos e lidar melhor com a sua sexualidade.

Outra situação que chama a atenção é a de colocar a menina como vítima do Marcos. Isto pode estar ligado ao comportamento reforçado pela norma de que cabe às meninas “evitar esses momentos a dois, o contato, a investida masculina.” (CARVALHAR, 2009, p. 52). Mesmo quando aponto para ela a possibilidade de ser um desejo dos dois estarem juntos na “cabaninha”, ela justifica que a menina pode até ter desenvolvido “gosto” por aquele tipo de experiência, mas que isto se deve o fato das investidas constantes do Marcos. É possível considerar que neste tipo de situação “as crianças podem até se tocar, mas por empreendimento masculino, reafirmando que é função do homem, heterossexual, em nossa sociedade tomar a iniciativa.” (CARVALHAR, 2009, p. 53), reforçando a norma de que para os meninos a expressão de manifestações sexuais com meninas são desejáveis, pois garantem que não se desviem do padrão heterossexual.

Não me parece que a Professora tem alguma base teórica ou curricular formal que norteie sua intervenção com as crianças, pois em nenhum momento ela cita algo que sugira um estudo científico que a ajude a lidar com a situação, mas, ao contrário, ela busca socorro em mim que estou “estudando isto na Federal”. A Professora parece ter como recurso discursivo para basear suas intervenções em relação a sexualidade das crianças, sua experiência pessoal, entendida como a referência que receberam dos pais num primeiro momento e pelas relações estabelecidas nos espaços sociais nos quais conviveu e/ou convive. Esta percepção reforça para mim a necessidade de um processo de formação que inicie a instrumentalização não só desta, mas das outras Professoras observadas, no sentido de construção de estratégias para lidar com este tipo de situação que as crianças apresentam.

Neste sentido, a formação com o grupo de trabalho da UMEI “Um Novo Olhar” para discutir, refletir e aprofundar sobre as questões de gênero e sexualidade na educação infantil, apresenta-se como uma proposta muito pertinente. Este é o assunto do próximo capítulo, onde proporei uma formação sistemática com todo o

grupo da UMEI e as impossibilidades da execução desta formação sistemática no ano de 2014, considerando ainda que intervenções, discussões e reflexões pontuais foram realizadas.

### **3. MEDIAÇÃO NECESSÁRIA**

#### **3.1. Justificativas**

As falas da Coordenadora Pedagógica e da Vice-diretora apresentadas no subtítulo 2.1 desse trabalho; a fala de Professoras nas atividades observadas, as organizações dos espaços e a utilização destes, as situações apresentadas pelas crianças, a busca pela minha ajuda, apresentadas no subtítulo 2.2, também desse trabalho; bem como a complexidade dos processos que envolve a construção e a ressignificação de padrões de pensamento e comportamento sobre o gênero e a sexualidade na sociedade ocidental, corroboram com a minha hipótese de que formas de pensar e agir a respeito do gênero e da sexualidade podem ser construídos, reforçados ou desconstruídos pelos profissionais que trabalham com as crianças, através de um processo mais sistemático de formação. Louro afirma que:

Para educadoras e educadores importa saber como se produzem os discurso que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, com currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui. (LOURO, 2005, p. 47)

Portanto, é importante que a intervenção com as Professoras não seja em um único momento, mas que aconteça algumas vezes e de forma sistemática, para possibilitar um início de aprofundamento da (auto) reflexão das Professoras sobre seus padrões de pensamento e comportamento, bem como os das crianças. “É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser ao mesmo tempo instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta.” (FOUCAULT, 1988, p. 96). É preciso compreender que construir e aprofundar um discurso que possa desvelar normas excludentes e hierarquizadoras já estabelecidas e discutir possibilidades de reestruturá-las através de práticas pedagógicas mais conscientes e sistemáticas não é possível em apenas um momento, mas num processo longo, onde a repetição destes discursos orais e comportamentais consolide tais práticas.

Como contribuir com as Professoras, Coordenadora Pedagógica e Vice-diretora na reflexão destes temas apresenta-se para mim como um problema central. É importante que elas percebam que “nada é “natural”, nada está dado de antemão, toda verdade – mesmo aquela rotulada de científica – é parcial e provisória e resulta de disputas travadas em diversos âmbitos do social e da cultura e pode, por isso, ser questionada.” (MEYER, 2003, p. 11). Como ajuda-las a perceber e ressignificar práticas como a separação entre meninos e meninas, ou o silenciamento diante das questões da sexualidade, entendendo que “a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo que alguém possa de “despir”.” (LOURO, 1997, p. 81). Como ajuda-las a potencializar situações como a possibilidade das crianças brincarem juntas, ou a não aceitação de atitudes machistas de pais e meninos? Esta questão, a partir da tomada de consciência de como as normas heterossexual e masculina se instituem através de discursos políticos em relações de poder, despertou em mim o desejo e o compromisso profissional de, utilizando estas mesmas ferramentas, contribuir com o corpo docente da UMEI na construção de estratégias de ensino. É preciso que o grupo de educadoras perceba que “apesar da padronização de condutas, há sempre confrontos, disputas, escapes e negociações na produção de significados acerca da sexualidade infantil” (CARVALHAR, 2009, p. 45). Desta forma as Professoras têm a possibilidade fornecer para as crianças, de forma mais consciente, elementos para construir suas identidades de gênero e viverem sua sexualidade numa perspectiva de respeito para consigo mesmo e para com o outro, entendendo aqui este outro como todas as pessoas com as quais elas convivem nos vários locais e instituições sociais, independente se outras crianças, jovens, adultos ou idosos.

Considero que para além das referências subjetivas e excludentes, a “centralidade da ética e dos valores sociais, políticos, econômicos, culturais na formação dos sujeitos é o princípio básico que deve nortear a relação educação/cultura.” (SILVA, 2011, p. 18). Não tenho aqui a pretensão de uma grande mudança nos padrões de pensamento e ação das Professoras, Coordenadora Pedagógica e Vice-diretora em relação a normas sexista e heterossexual. Mas, acredito que é possível deixar um ponto de interrogação em relação a estas questões e ao mesmo tempo reforçar positivamente discursos já construídos por elas no enfrentamento à estas normas.

### **3.2. Desafios para a construção de mediações significativas**

Ao mesmo tempo em que a necessidade de alguns momentos de formação se apresentava mais coerente com a realidade percebida na UMEI, questões relacionadas ao processo de acompanhamento pedagógico e situações que estavam acontecendo na escola, não se apresentavam favoráveis a este empreendimento. Comecei a realizar as observações somente em maio de 2015 e no mês de junho aconteceu a Copa do Mundo no Brasil, onde as instituições escolares de Belo Horizonte estavam de recesso, qualquer intervenção com o grupo de trabalho era inviável do ponto de vista qualitativo. No segundo semestre, pelo menos nos primeiros meses, precisava aprofundar as observações - que não tinham como ser criadas - para ter elementos suficientes para embasar as discussões. Neste mesmo período foi aberto o processo de inscrição, análise e sorteio de vagas para as famílias que desejam colocar a(s) criança(s) na educação infantil. Nesse processo, todas as inscrições realizadas nas instituições que acompanhava, que eram cinco, passam pela minha análise, o que demandou um tempo considerável, pois tive que ler todas as fichas de inscrição. Soma-se a isto um período onde temos que acompanhar a organização da divulgação das vagas nestas cinco instituições e realizar o sorteio de 30% das vagas em todas elas. Todo este processo vai de agosto a novembro e, mesmo não estando todo o tempo envolvido com ele, o tempo gasto é um dificultado quando se deseja realizar um processo sistemático de formação.

Outro fator que dificultava a realização das intervenções era o fato da instituição já haver ocupado praticamente todos os momentos destinados a formação coletiva, com ações do Projeto de Ações Pedagógicas (PAP) – um programa da Prefeitura de Belo Horizonte que destina verba para que as UMEIs organizem formações do grupo, desenvolvam projetos com as crianças e construam documentos como o projeto político pedagógico e o regimento escolar.

Busquei pensar a organização de um cronograma bastante apertado, onde poderia construir com a Vice-diretora e a Coordenadora Pedagógica pelos menos dois momentos de formação em novembro e dezembro. No entanto este é um período

corrido na UMEI, pois as Professoras estão finalizando processos pedagógicos com as crianças, construindo relatórios e organizando eventos de encerramento do ano. No mês de novembro aconteceram ainda eleições para Diretores e Vice-diretores e, a Vice-diretora da Umei “Um Novo Olhar” estava se candidatando a reeleição. Todas estas ações acontecendo na escola demandavam praticamente todo o tempo disponível para encontro coletivo entre os profissionais. Desta forma, até mesmo a realização de um encontro com todo o grupo se mostrava difícil de acontecer ainda em 2014.

### **3.3. Mediações possíveis**

A partir de então, decidi que faria intervenções pontuais com a Coordenadora Pedagógica, a Vice-diretora e as Professoras a partir de algumas situações observadas, trazendo pontos de reflexão sobre o que percebia do currículo da UMEI em relação às questões de gênero e sexualidade, a partir das teorias estudadas no LASEB, com a proposta de aprofundá-las nos encontros posteriores. Estas intervenções, como normalmente aconteciam em momentos que as Professoras estavam com as crianças ou planejando atividade, se resumiram a questionamentos do tipo: Porque você realizou esta atividade com as crianças? Porque estes materiais estão organizados desta forma? Porque você fez esta intervenção? Você consegue pensar uma intervenção diferente para tal situação? Estas perguntas tinham o objetivo de começar a despertar a consciência delas para algumas situações, ou padrões de comportamento e, de instiga-las para a formação do ano seguinte. A intervenção mais consistente que realizei está apresentada no subtítulo 3.4 desse trabalho.

Após o recesso de dezembro e as férias de janeiro, retomei com a Vice-diretora a conversa sobre a organização da formação. No entanto em fevereiro e março são meses em que muitas crianças novatas estão chegando, demandando (re)organizações curriculares para melhor atendê-las, o que tomava o tempo disponível para formação. Sendo assim, não haveria tempo hábil para realizar o encontro com todo o grupo de forma que servisse para análise junto às intervenções realizadas em 2014.

### 3.4. Mediações sistemáticas: uma proposta, um compromisso

Compreendo as limitações, procurei então a Vice-diretora para conversarmos a respeito. Expus para ela minha intenção de realizar intervenções sistemáticas e as minhas considerações do porque entendia ser necessário alguns momentos de formação e não somente um encontro com o grupo. Compreendendo meus argumentos e as dificuldades para a realização desta ação, que envolviam as demandas do meu trabalho e as demandas sistemáticas e pontuais da UMEI, concordamos que organizaríamos esta formação sistemática no segundo semestre de 2015, considerando a reunião prêmio, que pode ser realizada todo mês e fora do turno de trabalho, possibilitando o encontro do grupo da tarde com o grupo da manhã. Desta forma a necessidade de mais encontros se resolvia, possibilitando um retorno do trabalho realizado nesta pesquisa, trabalhando com grupo o “entendimento da diversidade cultural como princípio educativo que nos instiga, portanto, à aprendizagem de valores sociais e culturais do *outro*, não de forma hierarquizada, mas dialógica e relacional.” (SILVA, 2011, p. 21). Assim, as Professoras, Coordenadora Pedagógica, a Vice-diretora e eu tínhamos a possibilidade de ampliar a consciência a respeito das questões que envolvem a construção dos papéis sociais de meninos e meninas e das formas que elas/eles expressam seus desejos e prazeres e como as mediações interferem nestes processos.

Como recursos metodológicos, optarei por discussões em pequenos e em grandes grupos, debates a partir de textos e filmes, dinâmicas de percepção e questionamento de padrões de pensamento e comportamento, análise de imagens, técnicas de percepção mental e corporal e utilização de recursos tecnológicos como projetor de imagens (“data-show”), computador e máquina fotográfica.

Há uma consideração de Louro que traduz de forma contundente a minha percepção, desejo e, porque não dizer, alegria de construir com a UMEI “Um Novo Olhar” momentos mais consistentes de formação:

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também fabrica sujeitos,

produz identidade étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida em que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas especialmente para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 1997, p. 86).

## **4. CONCLUSÃO**

### **4.1. O visto, o analisado e o compreendido**

Durante o curso fui encontrando ressonância para muitas questões que trazia desde a minha adolescência, como não entender o porquê de pessoas que tinham opções sexuais diferentes da heterossexual, deviam ser vista como menores, dignas às vezes até de morte. Percebi que a identidades de gênero e as formas de expressão do prazer e do desejo não são “excêntricas” por natureza, mas produzidas através de discursos construídos e repetidos, em relações de poder e que atravessam todas as instituições sociais, inclusive a escola e, conseqüentemente, a educação infantil.

Os conflitos de gênero e das expressões da sexualidade que se evidenciam na UMEI “Um Novo Olhar” são sintomas, de forma geral, de uma sociedade que ainda se apresenta preconceituosa e desigual no reconhecimento dos sujeitos que supostamente estão construindo identidades de gênero e expressando seus desejos e prazeres diferentes da norma padrão masculina e heterossexual. Muitas vezes o diferente, sujeitos e comportamentos, são sentidos e experienciados como problemas que precisam ser resolvidos ou silenciados. Louro diz que:

Talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um “problema” e passar a pensa-la como constituinte do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. Um tempo em que a multiplicidade de sujeitos e de práticas sugere o abandono do discurso que posiciona, hierarquicamente, centro e margens em favor de outro discurso que assume a dispersão e a circulação do poder. (LOURO, 2005, p. 51).

As experiências vividas na UMEI “Um Novo Olhar” – observação das atividades nos vários espaços, observação da organização do espaço físico, reunião com uma mãe, a entrevista com a Coordenadora Pedagógica e a Vice-diretora, as intervenções pontuais com as Professoras e com a Coordenadora Pedagógica e a

Vice-diretora – possibilitaram análises, reflexões e muitas oportunidades de aprendizagem para mim. Foram extremamente enriquecedoras do ponto de vista de compreender como a construção da identidade de gênero e a interferências sobre as formas de expressão da sexualidade das crianças acontecem desde os primeiros anos de escolarização das crianças.

Tinha o receio de que a minha presença, enquanto pesquisador, nas salas de aula e outros espaços onde as atividades eram desenvolvidas, pudesse ser vista com desconfiança pelas Professoras, o que poderia levar a um controle excessivo delas na forma como realizam as mediações com as crianças. Assim, situações que reforçam ou ressignificam padrões sexistas e heteronormativos, poderiam não aparecer. Felizmente isto não acontece, pois “aprendi, a duras penas, a cultivar o envolvimento compreensivo, isto é, a participação afetuosa e emocionada nos seus dramas diários, sem me deixar levar pela piedade.” (ZALUAR, 1985, p.11), sem deixar de manter a postura de observador. Acredito que o fato de trabalhar na instituição desde 2013 e sempre buscar desenvolver uma relação reflexiva e propositiva com todo o grupo a respeito de várias situações que acontecem UMEI também contribui para que as Professoras agissem com as crianças sem artificialismo. Neste sentido, mesmo tendo que estar mais consciente para em muitos momentos ser apenas um observador, ser Acompanhante Pedagógico e realizar o trabalho acadêmico acabou sendo um ponto positivo, pois me permitiu ampliar as análises para além dos momentos que observava ou participava.

Ficou evidente que a instituição não tem um currículo formal enquanto documento que norteia a mediação das Professoras com as crianças em relação ao gênero e à sexualidade. O fato de ser uma instituição de apenas dois anos de funcionamento e, considerando que um primeiro documento consistente como um projeto político pedagógico, construído de forma democrática (na essência do conceito) demanda um tempo considerável, pode talvez explicar esta situação. No entanto, ficou evidente que há um currículo, discursos (verbais e práticos) sistemáticos, que dizem como devem se comportar os meninos e as meninas e como devem expressar seus desejos e seus prazeres. Em alguns momentos estes discursos reproduzem e instituem normas sexistas e hierarquizadas em relação ao gênero e à sexualidade,

como nas salas onde os brinquedos são organizados para meninos e meninas, ou quando a Professora invisibiliza e silencia o comportamento a expressão da sexualidade das crianças na sala de quatro anos. Por vezes este discurso questiona a norma, como nas salas onde os brinquedos são organizados todos na mesma caixa e as crianças têm liberdade de escolher com qual brinquedo e como querem brincar, ou quando a Vice-diretora defende o uso das carteirinhas cor-de-rosa, reafirmando que “é apenas uma cor”, favorecendo assim um movimento que possibilita aos sujeitos nela inseridos construir novas formas de pensar e significar as relações com o *outro* e as identidades.

O trabalho na UMEI “Um Novo Olhar” apontou que de forma geral, as intervenções das Professoras com as crianças; as intervenções da Coordenadora Pedagógica e Vice-diretora com as Professoras e com as famílias têm como base padrões de comportamento e pensamento aprendido por elas nos espaços sociais onde foram convivendo e se formando, ou seja, a única intervenção percebida onde houve uma referência de estudos científicos foi quando a Vice-diretora, orientando uma mãe a respeito de expressão de sexualidade de seu filho e de um colega, fez referência às fases de desenvolvimento da sexualidade infantil. Esta constatação reforçou em mim a importância e a necessidade desafiante de contribuir com estas profissionais para que tenham também referências científicas como base na construção e instituição do currículo em suas variadas dimensões, que as apoie no trabalho com as crianças. Assim, fecho esta etapa com grande ânimo para no segundo semestre continuar aprofundando com o grupo de trabalho da UMEI a discussão das questões de gênero e sexualidade, não mais pontualmente, mas como um processo sistemático.

Ficou também evidente como a organização dos espaços e materiais e o uso destes influenciam na construção de padrões de comportamento das crianças. Este é sem dúvida uma parte do currículo no qual as/os educadoras/es devem ter muita atenção para utilizá-los como instrumentos superação de desigualdade e de possibilidades de construção de autonomia das crianças.

Portanto as práticas curriculares observadas neste trabalho demonstraram que as Professoras, Coordenadora Pedagógica e Vice-diretora da UMEI “Um Novo Olhar”, ora reforçam discriminações negativas, ora constroem discriminações positivas com as crianças, a respeito das identidades de gênero e das expressões da sexualidade. Cabe, portanto, a necessidade de ampliarem seu olhar, sua consciência de que organizações, momentos e situações privilegiam um ou outro movimento, para que possam ressignificar as situações negativas e potencializar as positivas.

Com certeza os discursos a respeito do gênero e da sexualidade que estão presentes em outros espaços sociais onde as crianças estão inseridas são sentidos na escola. A escola recebe a demanda de construir um processo formativo de discriminar positivamente as diferenças. É importante que as instituições educativas assumam a responsabilidade com as crianças e suas famílias, de combater hierarquizações baseadas em atitudes sexistas e heteronormativas. Louro considera que:

Se admitimos que “todas” as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos. (LOURO, 1997, p. 81 e 82).

Faz-se necessário que as Professoras tomem consciência de que lidam com a potência desta transformação: as crianças. Elas podem aprender a reconhecer (ver), respeitar e valorizar o “outro”, o que, certamente, influenciará não só na constituição de suas personalidades, mas também na formação de suas famílias.

#### **4.2. Um olhar para dentro: ver o início e enxergar horizontes**

Constato que um novo discurso a respeito da construção da identidade de gênero e da expressão da sexualidade, que reconheça positivamente as diferenças, estará direcionando tanto os momentos de formação que estarei realizando na UMEI “Um Novo Olhar” no segundo semestre de 2015, como influenciará meus discursos em todas as instituições que acompanhado e em outras, quando houver oportunidade e possibilidade de realizar mediações. Esta certeza se dá ao fato de que este curso e esta pesquisa me ajudaram a ver e compreender um pouco mais como funcionam

os mecanismos sociais que produzem meninos/homens, meninas/mulheres e ditam as formas de viverem seus desejos e prazeres. Depois que uma realidade é vista o silêncio sempre será um incômodo, pois a consciência instiga o não silenciamento, o enfrentamento, nem sempre sem dor, mas assumido como compromisso com a construção de uma sociedade onde o acesso a todos os direitos seja realmente para todos e não somente para os considerados “normais”.

Assim como comecei dizendo do meu processo de socialização e escolarização, o qual foi instituindo minhas formas de pensar e agir, fecho este trabalho dizendo de como as aulas, leituras e discussões me fizeram desvelar aspectos presentes em mim e ressignificar outros. Este curso me permitiu perceber que construí formas de pensar os lugares de homens e mulheres marcados por subalternização das mulheres e de acreditar que a forma “adequada” de viver a sexualidade deveria ser de acordo com a heteronormatividade.

Descrevo aqui uma, das várias situações vividas neste curso e no desenvolvimento deste trabalho, que me desvelaram um comportamento sexista e que, através de um novo discurso, está sendo possível ressignificar. Durante o trabalho de campo, a Professora Shirley Miranda (minha co-orientadora) com sua perspicácia, em um dos encontros me perguntou: “Por que quando se refere às Professoras, à Coordenadora Pedagógica e à Vice-diretora, você diz “as meninas”? A partir daquele momento iniciei um processo de autorreflexão dialogados com as experiências em campo e com as teorias estudadas. Louro me ajudou a compreender que:

(...) a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino (quando se usa o masculino para fazer referência a um grupo onde há um homem e várias mulheres), e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos. (LOURO, 1997, p. 67)

Esta pergunta aos poucos foi sendo respondida e assimilada até o momento em que entendi que opero com um padrão de pensamento que considera as mulheres como inferiores em relação a mim (homem), pois, ao usar a expressão “as meninas” o que estou fazendo e reforçando um discurso que ainda opero de que as mulheres são

“frágeis”, “delicadas”, “fracas” e, portanto menores que eu (homem), “forte”, “objetivo”, “viril”. Esta constatação foi respaldada pelo pensamento de que quando estive/estou com um grupo Professores, Coordenadores e Diretores não me lembro de ter feito/fazer referência à eles como “os meninos”. Foi difícil aceitar, pois foi ver em mim justamente uma característica que, externamente, lutava contra. Mas ver traz também a possibilidade da mudança e este é hoje um dos pequenos cuidados que tenho ao fazer uso do meu discurso, principalmente quando estou na UMEI “Um Novo Olhar” ou em qualquer outro ambiente me relacionando com mulheres.

Uma imagem que consigo criar para tentar deixar mais compreensivo o processo que vivi, é de uma profunda limpeza mental e emocional, que me permite ter agora mais consciência de que muitas vezes apresento comportamentos sexistas e heteronormativos, mas que outras vezes, apresento comportamentos que questionam estas normas e que apresenta a diferença sem um processo de hierarquização.

A cada disciplina desvelei um pouco mais de mim mesmo. Enxergar não é fácil, mexe com a gente. Se enxergar é mais difícil ainda. Mas, na medida em que realidades internas iam sendo assimiladas conscientemente, ganhei força e coragem para buscar fortalecer os que são subalternizados; para construir pontes de igualdade e valorização das diferenças, sem sobreposição, tanto no aspecto social quanto profissional.

Quebrar (ou iniciar um processo de quebra) meus padrões de pensamento e comportamento, entendendo que o determinante da sociedade é construído num processo discursivo histórico, político e educacional, traz a sensação de esperança que é possível construir uma sociedade melhor para todos, através de um novo discurso – mesmo consciente que não é um caminho sem turbulências e tempestades.

Saber que tudo começa na infância reforça a responsabilidade do lugar que ocupo profissionalmente. Tal consciência “implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade

com o “natural”; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder (LOURO, 1997, p.86). Ouço vários gritos: textos, vídeos, falas, situações... que ao gritarem são vistos e, sendo vistos não consigo mais, eticamente não posso me calar e cruzar os braços, frente à situações que oprimem e reforçam lugares e ações de discriminação negativa, que geram mortes mentais, emocionais, psíquicas e físicas.

Fica o sentimento de gratidão pelas pessoas que pensaram/pensam a respeito das relações de poder e das estruturas sociais e deixaram/deixam estes pensamentos escritos, possibilitando assim, o aprofundar dos meus pensamentos e reflexões, o aprimoramento de ações valorativas de mim mesmo e do “outro”.

Enfim, é um alento saber (ouvir e ver) que não se está sozinho na luta. É, realmente, um grande prazer e uma profunda gratidão ter passado por este lugar, por este curso; e estar neste lugar, na educação. É uma responsabilidade e, novamente, uma grande esperança, uma utopia de que, eticamente, todos podem se melhores.

## 5. REFERÊNCIAS

CARVALHAR, Danielle Lemeirinhas. A construção de identidades sexuais no currículo da educação infantil: heteronormatividade, recato e escapes. In: \_\_\_\_\_. *Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos*. Belo Horizonte, 2009. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. p. 43-65.

\_\_\_\_\_, e PARAISO, Marlucy Alves. Gênero e relações étnico-raciais no currículo da educação infantil. *Labrys: Estudos Feministas*, julho-dez. 2012. Disponível em <<http://www.labrys.net.br/labrys22/education/danielle.htm>. Acesso em: 28 mar. 2015.

FOUCAULT, Michael. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 13. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. p. 1-97.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_, Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: \_\_\_\_\_. FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo sobre educação*. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 41-52.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. (Orgs). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 51-69.

\_\_\_\_\_, Dagmar E. Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana. (Orgs). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo sobre educação*. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 9-27.

RUBIN, Gayle. Pensando o sexo: notas para uma teoria radical das políticas da sexualidade. Disponível em <<http://www.miriamgrossi.cfh.prof.ufsc.br/pdf/gaylerubin.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2013.

SANTOS, Lucíola e PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo como campo de luta. In: *Presença Pedagógica*, v. 2, n.7. Belo Horizonte: Dimensão, jan./fev., 1996. p. 33-39.

SILVA, Natalino Neves da. A diversidade cultural como princípio educativo. In: *Paidéia*, v. 11, ano 8. Belo Horizonte: Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Universidade Fumec, jul./dez., 2011. p. 13-29.

ZALUAR, Alba. O antropólogo e os pobres: introdução metodológica afetiva. In: \_\_\_\_\_. *A máquina e a Revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 9-32.

## 6. ANEXOS

### 6.1. Roteiro da entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LASEB  
ROTEIRO DA ENTREVISTA

Local: UMEI “Um Novo Olhar”

Data: 22 de setembro de 2014

Entrevistador: Evando Reis Guimarães

Entrevistadas: Coordenadora Pedagógica e Vice-diretora

Tema: Papéis masculinos e femininos e expressão de desejos e prazeres

Objetivo: Levantamento de dados a respeito de questões relativas ao gênero e a sexualidade na UMEI

Esta entrevista foi gravada e as perguntas estavam relacionadas à:

- Formas de percepção da questão de gênero e sexualidade na UMEI;
- Gênero e sexualidade na sala de aula;
- Mediações das Professoras, da Coordenadora Pedagógica e da Vice-diretora em relação ao gênero e à sexualidade;
- Momentos de separação de meninos e meninas;
- Práticas sexistas e/ou heteronormativas;
- Formas das famílias pensarem e agirem em relação as questões de gênero e sexualidade;
- Situação que envolve o gênero e sexualidade em momentos como festas, mostras culturais e outros eventos abertos à comunidade;
- Machismo apresentado pelas famílias e pelas crianças;
- Outras considerações que a Coordenadora Pedagógica e a Vice-diretora julgaram pertinentes em relação ao tema da entrevista.

## 6.2. Fotos

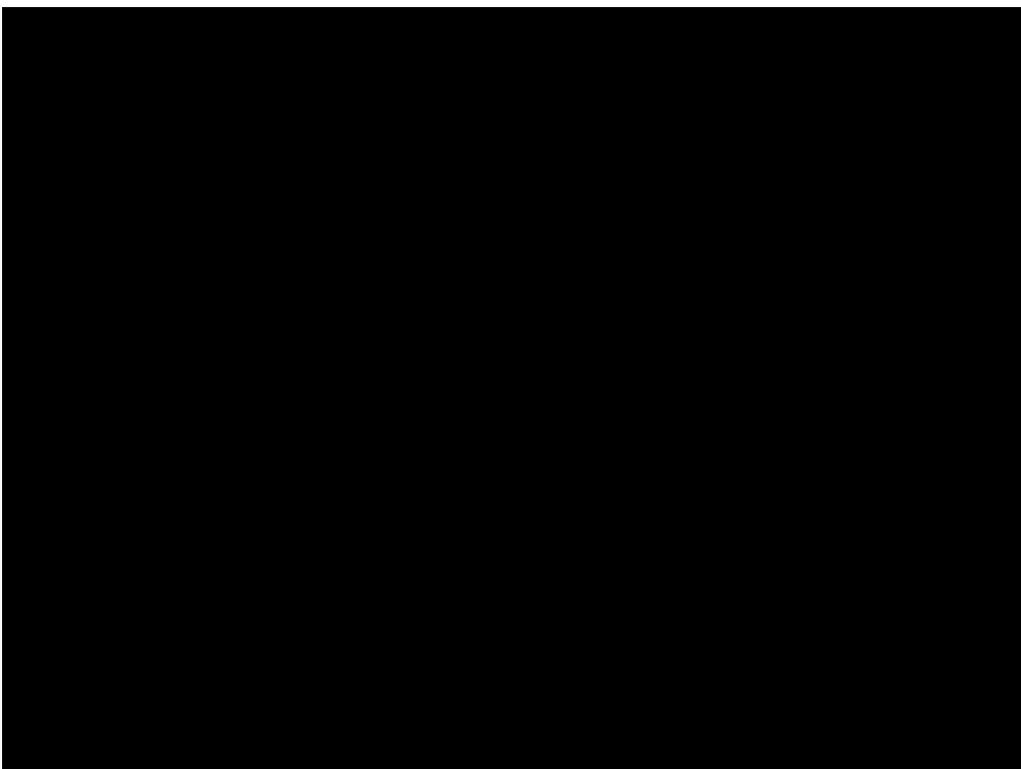


Foto: Armário na sala de aula usado para guardar objetos e brinquedos

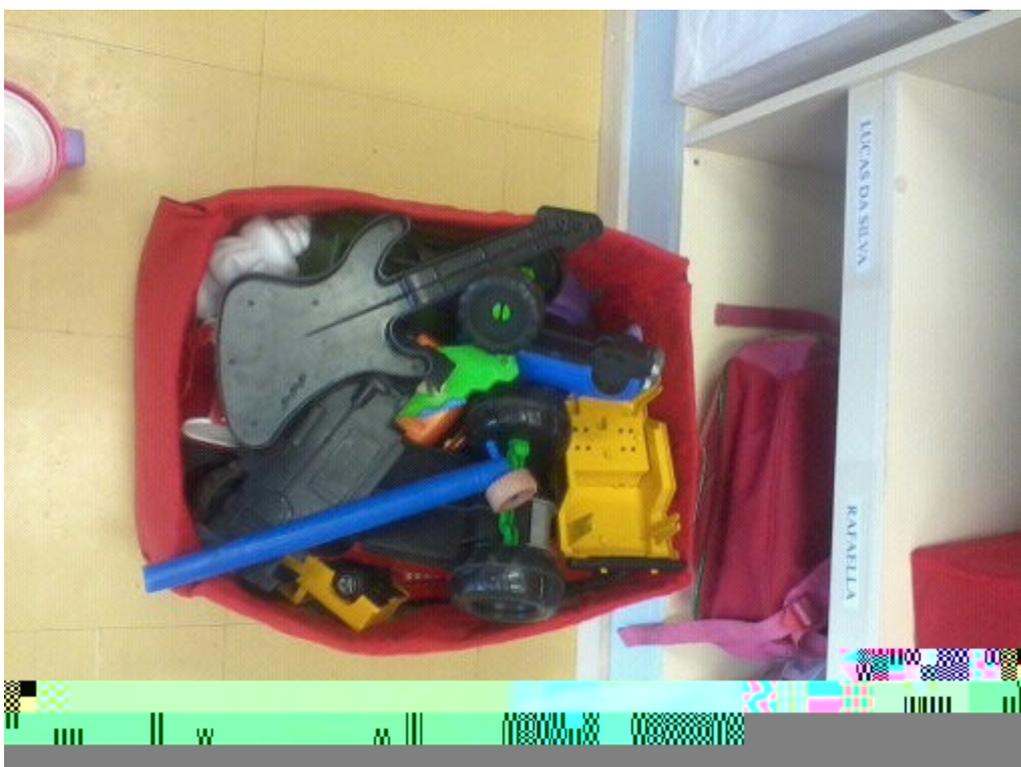


Foto: brinquedos na sala de aula organizados por gênero: masculino



Foto: brinquedos na sala de aula organizados por gênero: masculino

Foto: brinquedos na sala organizados por gênero: feminino



Foto: brinquedos na sala organizados por gênero: feminino



Foto: brinquedos na sala sem organização por gênero



Foto: brinquedos na sala sem organização de gênero



Foto: brinquedos na sala sem organização de gênero



Foto: menino e menina utilizando os brinquedos livremente na sala de aula



Foto: organização dos brinquedos na sala por gênero



Foto: espaço na escada com brinquedos de madeira: eletros domésticos, móveis e objetos de casa



Foto: Parquinho da UMEI



Foto: Parquinho da UMEI



Foto: Casinha de madeira no parquinho



Foto: espaço em volta da UMEI usado para as crianças brincarem com os triciclos



Foto: espaço em volta da UMEI usado para as crianças brincarem com os triciclos