

Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Luciane Tavares dos Santos

**Narrativas de Professoras de Educação Infantil
sobre Gênero:** discursos e seus efeitos em práticas
pedagógicas

Belém – PA
2016

Luciane Tavares dos Santos

Narrativas de Professoras de Educação Infantil sobre Gênero:
discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Linha: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof. Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos

Co-orientadora: Prof. Dr. Lucélia de Moraes Braga Bassalo

Belém - PA
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCCSE/UEPA, Belém - PA

Santos, Luciane Tavares dos

Narrativas de professoras de educação infantil sobre gênero: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas / Luciane Tavares dos Santos; orientação de Tânia Regina Lobato dos Santos; co-orientação de Lucélia de Moraes Braga Bassalo, 2016

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

1. Educação infantil. 2. Professores-formação. 3. Métodos de ensino. I. Santos, Tânia Regina Lobato do (orient.). II. Bassalo, Lucélia de Moraes Braga (co-orient.). III. Título.

Luciane Tavares dos Santos

Narrativas de Professoras de Educação Infantil sobre Gênero:
discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará – UEPA.
Linha: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas
Orientadora: Prof. Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos
Co-orientadora: Prof. Dr. Lucélia de Moraes Braga Bassalo

Data de Qualificação: 19/10/2015

Data de aprovação: 18/10/2016

Banca Examinadora

_____ - Orientadora
Prof. Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos
Doutorado em Educação - PUC-SP
Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____ - Membro Interno
Prof. Dr. Lucélia de Moraes Braga Bassalo
Doutorado em Educação - UnB
Universidade do Estado do Pará - UEPA

_____ - Membro Externo
Prof. Dr. Ivany Pinto Nascimento
Doutorado em Psicologia da Educação - PUC-SP
Universidade Federal do Pará - UFPA

À Romana Tavares, minha mãe, e a todas as mulheres, tão incríveis quanto ela, com as quais convivo e aprendo diariamente.

AGRADECIMENTOS

À UEPA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente aos queridos funcionários e estagiárias por todo apoio que nos foi dado.

À CAPES, pelo consentimento de bolsa, apoio de extrema importância para que o estudo fosse desenvolvido.

À Secretaria Municipal de Ananindeua por possibilitar o acesso e a permanência em uma das Unidades de Educação Infantil sob sua jurisdição.

Às pessoas do locus da pesquisa, porteiros, zeladoras, merendeiras, que aceitaram a minha presença, sendo frequentemente gentis e solícitos; especialmente, às gestoras, coordenadora e secretárias, pela recepção sempre humana e afetuosa.

Às professoras, pela gentileza, atenção e paciência com que me ouviram e me permitiram observá-las, entrevistá-las, por vezes, tomar-lhes o tempo, com intuito de contribuir com a construção do saber científico.

Às crianças – sempre curiosas para saber o que eu tanto escrevia, que notavam a minha presença e ausência –, pois são elas que buscamos beneficiar, quando voltamos nosso olhar para a Educação Infantil.

À Tânia Regina Lobato dos Santos, por ter acreditado e depositado confiança em mim e neste projeto, por ter me orientado a sempre ser mais e melhor, por toda contribuição e experiência compartilhada nestes dois anos. Intraduzíveis a admiração e o respeito que lhe tenho.

À Lucélia de Moraes Braga Bassalo, que tanto contribuiu para a minha formação acadêmica, por ter desatado os nós desta pesquisa ainda no início, pelas contribuições sempre ricas ao longo da caminhada, pela leveza com que me ensina e inspira a ter mais coragem.

À Ivany Pinto Nascimento, por ter aceitado os convites para compor a banca na qualificação e defesa, por ser de imensa generosidade ao compartilhar o conhecimento, pela gentileza que expressa em suas falas e pelas importantes contribuições para o desenvolvimento do estudo.

À Ivanilde Apoluceno de Oliveira, pela simplicidade com que desvela a realidade e por nos ensinar a importância de sempre refazer nossa prática de vida.

À Maria das Graça Silva, pela elegância e sabedoria que me encantam, e por oportunamente desestabilizar as verdades metodológicas da turma no 1º semestre.

À Hildete Pereira dos Anjos, por ter sido tão afetuosa conosco da 10ª turma, por nos inspirar a não temer o novo, o difícil ou a análise do discurso.

À 10ª turma, pelas discussões epistemologicamente tecidas com o emaranhado de emoções que emergiram no dia a dia acadêmico, pelos pressupostos teórico-metodológicos muito bem fundamentados com gargalhadas e falta de tino.

Às queridas Cristiane e Flávia, companheiras mestrandas mais próximas, tenho nem palavras para agradecer a rede de amizade e ajuda que montamos.

À Meriane, Lanna, Marivane, Marinilda, Mônica, Carina, Elise, Manoel, Francídio, Madiba... com os quais dividi mesas de seminário, estudo, almoços, momentos de diversão.

Às pessoas lindas da 9ª e 11ª turmas deste programa que me permitiram o prazer de conhecê-las e aprender com elas.

Aos amigos e amigas da Letras-UFRJ, que estão sempre por perto, mesmo na distância dos códigos, faixas de latitude e agendas lotadas, trazendo leveza aos dias.

Agradeço a gentileza de Fábio, Marcelo, Mariana e Ana Paula, que revisaram resumos, deram sugestões ao projeto inicial e muito apoio.

Aos familiares, amigos e amigas, no Rio de Janeiro e aqui no Pará, que acompanharam, de perto ou de longe, todo o processo desta caminhada.

Ao Sam, pelo o que nem precisa ser dito, pelo imenso companheirismo e amor, pela alegria que espalha pelos cantos da casa; por ser meu carnaval.

A Rodolfo Ribas, em memória, pelo amor de “vô” que me deu por escolha, também pelos livros e pela vida de vitórias que nos acompanharão para sempre.

Fico com a objetividade de um “muito obrigada” para fugir da iminente vontade de citar nominalmente *trocentas* pessoas e lhes escrever quinze laudas – certamente parece pouco, mas é a tradução mais próxima do que sinto. Portanto, a todos e todas que vibraram por esta pesquisa em qualquer circunstância, “em voz alta” ou em silêncio: muito obrigada.

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Bakhtin/Volochínov, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

SANTOS, Luciane Tavares dos. **Narrativas de Professoras de Educação Infantil sobre gênero**: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas. 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

RESUMO

O estudo “Narrativas de Professoras de Educação Infantil sobre Gênero: discursos e seus efeitos em práticas pedagógicas” objetiva, mobilizando articulações entre gênero, linguagem e educação infantil, analisar discursos sobre gênero, buscando os efeitos que produzem nas práticas pedagógicas de professoras em uma Unidade de Educação Infantil de Ananindeua. Os objetivos específicos são investigar concepções sobre gênero nos discursos das professoras, compreender como as concepções refletem o contexto sócio-histórico em que elas inserem e analisar os efeitos dos discursos em suas práticas pedagógicas. Classifica-se como um estudo qualitativo de abordagem sócio-histórica, que tem como referencial teórico os estudos de gênero na educação, foucaultianos, da Sociologia da Infância, além de conceitos de Bourdieu e Passeron (2009), como autoridade pedagógica e violência simbólica. Desenvolvido como pesquisa de campo, teve os dados produzidos a partir de observações, diário de campo, entrevistas narrativas e questionários; por fim, as análises foram realizadas com base no conceito de *interdiscursividade* da Análise do Discurso Francesa. Os resultados revelam uma complexa realidade, em que circulam discursos de diversas ordens, como o médico e o religioso, que exercem influência na prática docente. Quanto às concepções, a maioria das professoras segue o entendimento binário e essencialista de que sexo biológico, gênero e sexualidade estão atrelados e são definidos biologicamente, entretanto, também, reverberam discursos pró-igualdade social entre homens e mulheres. Quanto às práticas, analisa-se que há distintos modos de ação pedagógica ocorrendo na rotina da escola, em que as professoras seguem ora normalizando, ora desconstruindo práticas de estabelecimento de desigualdades, especialmente no momento de contato com brinquedos generificados como “de menina” ou “de menino”. Além disso, ressalta-se as dificuldades e angústias resultantes das disputas de poder entre professoras e famílias para decidir como agir com as crianças frente às questões, evidenciando a predominância da visão adultocêntrica no *locus* investigado.

Palavras-chave: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Educação Infantil. Estudos de Gênero. Discurso. Narrativas.

SANTOS, Luciane Tavares dos. **Teachers' narratives on Gender in Early Childhood Education**: discourses and their effects on teaching practices. 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

ABSTRACT

The study "Teachers' narratives on Gender in Early Childhood Education: discourses and their effects on teaching practices" combines gender, language and early childhood education studies to analyze discourses on gender, focusing on the effects they produce on teachers' pedagogical practices at a Kindergarten School in Ananindeua city (Pará, Brazil). The specific objectives are to investigate teachers' concepts on gender, understand how their concepts on gender reflect the socio-historical context they are in, and analyze the discourses' effects in their teaching practices. It is designed as a qualitative study, of a socio-historical approach, based on gender studies applied in education, Foucault's concepts and ideas, sociology of childhood, as well as concepts by Bourdieu and Passeron (2009), like pedagogical authority and symbolic violence. Developed as a field research, it has its data collected from observations, field diary, narrative interviews and questionnaires, besides its analysis based on the *interdiscursivity* concept, from French Discourse Analysis. The results reveal a complex context in which discourses from various sources, such as medical and religious ones, reflect on the teaching practices. Many teachers follow the binary and essentialist understanding of gender, according to which male and female sexes, gender and sexuality are defined biologically. However, they also reverberate pro-gender equality speeches. It shows that teachers develop their practices in different ways in the school routine, both maintaining and undoing inequalities practices, especially when kids are playing with toys qualified as "for girls" and "for boys". In addition, it points out the difficulties and troubles, resulting from power struggles between teachers and families, to decide on how to act with children when it comes to "gender issues", showing the prevalence of the adults' perspective over children's in the investigated locus.

Keywords: Teachers' training and Teaching practices. Early Childhood Education. Gender studies. Discourse. Narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Quantitativo de trabalhos aprovados no GT07 e no GT23 da ANPEd (2010 e 2015)	21
Quadro 2	Levantamento de trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd (2010 a 2015) sobre gênero e educação infantil	22
Quadro 3	Levantamento de trabalhos apresentados no GT23 da ANPEd (2010 a 2015) sobre Gênero e Educação Infantil	23
Quadro 4	Levantamento de dissertações e teses no Banco de teses CAPES (2010 a 2015)	25
Quadro 5	Fases da entrevista narrativa	38
Quadro 6	Roteiro de preparação da entrevista narrativa	39
Figura 1	Representação do esquema elementar de comunicação	40
Figura 2	Síntese esquemática da produção discursiva na AD	42
Figura 3	Representação da área geográfica do município de Ananindeua	49
Figura 4	Sala de Aula “oca”, antigo anfiteatro	51
Figura 5	Antigo espaço Administrativo, atual Sala do Maternal	52
Figura 6	Visão do corredor principal da Escola X	52
Figura 7	Lavatório da Escola X	53
Figura 8	Área com parquinho de recreação e salão de eventos	54
Quadro 7	Quantitativo de funcionários/as da Escola X por cargo/função	55
Gráfico 1	Faixa etária das professoras da Escola X	56
Gráfico 2	Cor/etnia das professoras da Escola X	57
Gráfico 3	Estado civil declarado pelas professoras da Escola X	57
Quadro 8	Tempo de atuação das professoras na educação infantil	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas na Educação Infantil em Ananindeua em 2014 e 2015	50
Tabela 2	Tempo de atuação das professoras de educação infantil em outras modalidades de ensino	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADF	Análise do Discurso de linha Francesa
ABGLT	Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais
ANPEd	Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAp	Colégio de Aplicação da UFRJ
DIFERE	Grupo de Estudos Diferença e Educação da Universidade Federal do Pará
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências e Educação da Universidade Federal do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
GT07	Grupo de Trabalho 07- Educação de crianças de 0 a 6 anos (ANPEd)
GT23	Grupo de Trabalho 23 – Gênero, Sexualidade e Educação (ANPEd)
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais
LIJ	Literatura Infantil e Juvenil
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SEMED	Secretaria Municipal de Ananindeua
UEI	Unidade de Educação Infantil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 PERCURSO METODOLÓGICO	32
1.1 TIPO DE PESQUISA E ETAPAS METODOLÓGICAS	32
1.2 A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCOLA X	46
1.3 AS PROFESSORAS	56
2 “DIA DOS BRINQUEDOS SÓ DOS MENINOS... DIA DOS BRINQUEDOS SÓ DE MENINAS... E DIA DOS BRINQUEDOS QUE SERIAM TODOS MISTURADOS”	64
3 “É POR ISSO QUE A GENTE BATE NA TECLA...TEM A PARCERIA FÁMILIA E ESCOLA... QUE TEM QUE FALAR A MESMA LINGUAGEM”	87
CONCLUSÃO	109
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	122
ANEXOS	127

INTRODUÇÃO

A partir das vivências e posicionamentos trazidos do cotidiano, reitera-se nesta pesquisa a necessidade de se difundir discussões e debates sobre gênero no contexto da educação infantil através da escuta e análise das narrativas de professoras¹, que atuam nesta modalidade, em uma escola pública de Ananindeua, estado do Pará.

É importante, inicialmente, reconstruir os caminhos percorridos até a chegada ao mestrado acadêmico com a intenção de investigar as questões relativas ao gênero no contexto da infância escolar. Em 2008, no curso de graduação em Letras: Português-Literaturas, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), dá-se início à pesquisa de autoras, como Marina Colasanti (1982) e Paula Tavares (2000), que abordam as questões de gênero na literatura, por ocasião do contato com grupos e cursos de extensão com enfoque em autoras feministas e nas narrativas maravilhosas/de fadas.

Esse contato inicial levou à escrita de monografia, intitulada *(Des) tecendo representações do masculino e do feminino nos contos maravilhosos de ontem e hoje*, em 2012, na Especialização em Literatura Infantil e Juvenil (LIJ), também na UFRJ, com enfoque em representações de masculino e feminino em contos de fadas/maravilhosos, aproximando a criação e simbologia contida nas personagens a uma visão de mundo cristã-patriarcal, que estaria na sua gênese e evolução.

Os principais questionamentos para a construção desse trabalho foram (1) a influência que estes contos exercem na construção de gênero das crianças leitoras, pois as personagens, em geral, têm características que se repetem em várias estórias, e, atrelado a isto, a (2) criação de padrões idealizados de homem e mulher que, certamente, não foram criados no vazio; afinal, estórias são representações do real, produzidas por pessoas imersas em determinado contexto histórico.

¹ Partindo-se do entendimento de que, como pontuam Bakhtin e Volochínov (2009), as palavras são tecidas com fios ideológicos e indicadoras das transformações sociais, ao longo da pesquisa, buscou-se utilizar uma linguagem menos sexista, tendo clareza de que este exercício, embora necessário, é difícil, pois exige um delicado processo de desconstrução de formas de pensar naturalizadas que perpetuam as desiguais relações entre homens e mulheres através da linguagem. Assim, em lugar da utilização usual de palavras ou expressões que englobam as mulheres no plural masculino, deu-se preferência por particularizá-las, como no caso das pessoas investigadas, e grafar ambos ou utilizar termos neutros e genéricos, quando em casos inespecíficos – como por exemplo, “pessoas” em lugar de “sujeito”, “indivíduo”, “homens” (empregados como coletivo).

Em 2013, concomitantemente ao processo de escrita do texto monográfico, houve, também, o contato com o ambiente escolar no estágio de licenciatura, ocorrido no Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp), que possibilitou acrescentar um novo olhar à pesquisa que estava sendo finalizada no curso de LIJ.

Ao se observar aulas do 5º ano, por exemplo, percebeu-se que docentes direcionavam a leitura do alunado seguindo um viés que reduzia o processo criativo e outras possibilidades de leitura; ainda, se a personagem era uma menina que não parava quieta, fazia mil peraltices, logo era chamada de “moleca”, “molequinho”, “menininho”; assim, as leituras eram sempre acompanhadas de discursos, consciente ou inconscientemente, moralizantes e normalizadores.

As observações feitas no CAp, possibilitaram reflexões sobre a importância do discurso docente, pois se percebe que, através da autoridade pedagógica, características das personagens serviam de instrumento de inculcação de arbitrários culturais às crianças (BOURDIEU; PASSERON, 2009).

Chama à atenção o poder de coerção que docentes têm sobre discentes mesmo nas falas mais despretensiosas. O discurso docente não tem apenas autoridade, tem poder que se materializa por meio da linguagem, podendo ser homogeneizante, com intuito de normalizar comportados, mesmo que não se apresente claramente como um discurso impositivo.

Nas reuniões com a professora de Prática de Ensino, discussões em torno destas e outras questões eram trazidas pelas alunas e alunos em processo de licenciamento. Discutia-se sobre a pouca formação que se recebe na formação inicial em Letras para trabalhar literatura nas escolas. Ainda, em uma pesquisa informal em sala, a professora constatou que a formação para lidar com a diversidade também fora deficitária, para lidar com as necessidades especiais de algumas crianças ou com questões raciais, de gênero ou sexualidade.

No curso de LIJ, também foram extensas as discussões sobre como são feitas as leituras em sala de aula, que, em geral, ainda servem como suporte para o ensino de gramática normativa. No caso das crianças, é ainda mais preocupante, pois a literatura adquire *status* utilitário, servindo ao ensino de normas sociais, de comportamentos, valores.

Foram essas experiências que culminaram na chegada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED-UEPA) com o interesse de investigar os papéis de gênero em textos de literatura infantil adotados

em sala de aula e o discurso docente. No entanto, as primeiras conversas com as orientadoras deste projeto suscitaram dúvidas quanto à análise de discursos que são legitimados em sala de aula através da literatura infantil adotada, pois, de fato, é uma realidade que poucas escolas públicas trabalham com livros literários, ou os chamados “paradidáticos”.

Isto ocasionou em uma mudança no rumo do estudo e, diante desta realidade, portanto, o interesse se volta à investigação dos discursos das professoras sobre gênero, propagados em salas de aula da educação infantil, e em como estes discursos repercutem em suas práticas pedagógicas.

Sendo assim, pautou-se na seguinte questão-problema: *Que efeitos são produzidos pelos discursos sobre gênero em práticas pedagógicas de professoras de educação infantil?*

A pesquisa teve como objetivo geral:

- Analisar discursos sobre gênero buscando os efeitos que produzem nas práticas pedagógicas de professoras em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) de Ananindeua.

Ainda, como objetivos específicos:

- Investigar nos discursos de professoras de uma UEI suas concepções sobre gênero;
- Compreender como as concepções de professoras de uma UEI sobre gênero refletem o contexto sócio-histórico em que se inserem;
- Analisar os efeitos dos discursos das professoras de uma UEI sobre gênero em suas práticas pedagógicas.

Nos questionamentos aqui feitos estão presentes as crescentes preocupações com uma formação para a diversidade, fio condutor da trajetória acadêmico-profissional até aqui estabelecida. Dessa forma, coaduna-se com Canen e Xavier (2011), quando afirmam que a mudança necessária requer a problematização sobre os discursos e práticas no espaço escolar, pois sem isso não é possível avançar no desenvolvimento de identidades docentes e institucionais culturalmente responsivas.

Nesta perspectiva, o foco deste estudo são as narrativas de professoras de Educação Infantil frente as relações de gênero, trazendo a importância de se refletir sobre o discurso docente e seus efeitos nas práticas pedagógicas. Entende-se que, problematizar as questões relacionadas ao gênero na escola, pode contribuir para o

estabelecimento de uma educação mais igualitária, até porque, silenciá-las, não significa apagá-las; querendo ou não, elas estão na escola.

Portanto, é urgente romper com o silêncio em torno das indagações acerca do gênero ou mesmo das sexualidades em ambiente escolar, em lugar de fingir que elas não existem e que pouco interferem nos arranjos sociais. Ainda hoje, mesmo em escolas ditas inovadoras e progressistas, as discussões são limitadas e, quase sempre restritas, à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a anticoncepção (LOURO, 2014; MOITA LOPES, 2011).

Moita Lopes (2011) também problematiza o fato de a escola não acompanhar o intenso debate, sobre as sexualidades e as questões de gênero, que ocorre além dos seus muros (na mídia, por exemplo) e, não raro, em sala de aula, manter o tabu através de discursos legitimados por docentes, frequentemente colocando tais temas como uma problema individual sem implicações sociopolíticas e culturais.

No entanto, segundo Butler (1990), a organização do gênero é social; a partir da declaração “é um/a menino/a!”, a pessoa se compromete a um processo social de masculinização ou feminização, não havendo outra possibilidade senão a obrigação de seguir às normas que regulam sua cultura. No cotidiano, por exemplo, *o cuidar* – da casa, dos filhos, do marido – é naturalizado como prática feminina, não sendo comum, ou sendo malvisto, que meninas e mulheres se identifiquem com práticas masculinas, como o trabalho fora de casa ou em determinadas áreas, como a engenharia e a construção civil. O contrário também é válido, meninos ou homens que se identificam com aquilo que se destina às meninas ou mulheres não escapam impunes às normatizações de gênero constantemente reiteradas na sociedade.

A docência masculina em creches e pré-escolas é um bom exemplo desta realidade. Constantemente professores homens são realocados para turmas de ensino fundamental por pedido dos pais e mães (RAMOS, 2011), justamente por conta da educação infantil ter sido construída historicamente como extensão da maternidade, tendo como fundantes e necessários à modalidade o cuidado, a fala carinhosa, a amorosidade, a delicadeza, atributos relegados às mulheres (KUHLMANN JR, 2001). Por esta lógica, em especial com crianças muito pequenas, com idade entre 0 e 6 anos, as mulheres seriam mais adequadas como professoras.

De acordo com Louro (2008), é a matriz heterossexual que delimita esses padrões a serem seguidos, que caracteriza o sexo como um dado anterior à cultura, imutável, a-histórico e binário que determina o gênero e induz uma única forma de

desejo. O padrão heterossexual é dominante, e tão forte que não é percebido como imposto; pelo contrário, é considerado natural. Deste modo, o que, porventura, “foge às regras” é ressaltado como impróprio, não-natural, e combatido constantemente no espaço social. Paradoxalmente, a mesma matriz delimita os padrões a serem seguidos e fornece pauta para desvios, uma vez que subverter a norma significa, metaforicamente, vestir o seu avesso, o que ela institui como proibido. Nesse sentido, serve de referência para ambas, submissão e subversão (LOURO, 2008).

Para Moita Lopes (2011), neste contexto social de base eurocêntrica, não há quem não seja mantenedor desta norma (que reiteradamente se repete) e, também, seu fiscal, agindo frente aos comportamentos tidos como desviantes, homogeneizando-os, através de discursos que naturalizam binarismos, ideais corpóreos de raça, sexo e gênero.

Esta manutenção, complementa Louro (2014), usualmente se dá com base em pesquisas ou dados científicos, procedendo-se a uma categorização das práticas sexuais, dos comportamentos e, por consequência, das identidades sexuais. Em suma, pessoas que, de alguma forma, não “se encaixam” nestes padrões, aos quais são submetidas ao longo da existência, são constantemente educadas e moldadas a eles até que os internalizem como normais – e as pessoas se tornem também agentes deste trabalho de normalização de si mesmas e do Outro.

No artigo *A dominação masculina* (1995), Bourdieu afirma que a dominação masculina está ancorada no inconsciente humano de tal maneira que não é percebida, está afinada com as expectativas que dificilmente se consegue repô-la em questão; ao negá-la, acaba-se por reiterá-la, haja vista esta ser a referência predominante.

A esta imposição “naturalizada”, analisada por Louro (2008, 2014), Bourdieu (1995, p.142) chama de “violência simbólica”, um dos principais pilares conceituais de sua extensa produção, entendida como força coercitiva imposta e instituída de forma que as relações de dominação são tidas como naturais, como por exemplo, a visão dominante da divisão sexual, que, segundo Bourdieu (1995, p.137), parece estar “na ordem das coisas”, no pensamento, no mundo social e nos *habitus* incorporados por homens e mulheres. Partindo-se deste entendimento, torna-se fácil entender como se perpetua a violência simbólica e por que é difícil romper com ela.

Interessante ressaltar, em Bourdieu e Passeron (2009), o papel da escola, pois, segundo os teóricos, esta também exerce a violência simbólica e contribui fortemente para a manutenção de determinados valores e saberes hegemônicos. Coaduna-se a

este pensamento as colocações de Louro (2008), quando aponta que o trabalho pedagógico para inscrever nos corpos o gênero e a sexualidade “legítimos” é contínuo, repetitivo e interminável, fruto de reiteração constante. Bourdieu e Passeron (2009) classificam este trabalho como inculcador de arbítrios culturais que, dada a constância com que se realiza, é capaz de produzir uma formação duradoura.

Nesse sentido, tem importância o papel de professores e professoras que, ao silenciarem outras maneiras de ser e estar no mundo, legitimam arbitrários culturais, como a superioridade masculina, contribuindo para sua perpetuação após a cessação da ação pedagógica, fazendo com que a educação se materialize, portanto, em princípios binários, silenciando/apagando diferenças e legitimando arbítrios culturais.

Ainda assim, mesmo que o trabalho seja incessante para manter posições fixas e imutáveis, não impede que as pessoas desobedeçam às normas e cruzem as fronteiras dos gêneros na mesma proporção; e as fronteiras do gênero estão sendo cruzadas constantemente (LOURO, 2008). Dessa maneira, reitera-se, novamente, que o silenciamento das questões de gênero e sexualidade na escola não estanca os questionamentos e desvios que insurgem à sua revelia, tão pouco subverte a norma ou contribui para uma educação mais igualitária.

Tende-se, também, na educação infantil ao silenciamento de tais questões, que podem ser enriquecedoras para o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãs – que já são. Ainda persiste, por exemplo, o pensamento sobre a creche e a pré-escola apenas como espaços de cuidado, onde familiares deixam as crianças para que possam trabalhar, espaços de brincadeira, de distração, isentos de possibilidades de aprendizado ou de compartilhamento de cultura.

Isso se dá, pelo fato de ser recente a instituição da educação infantil brasileira como etapa da educação básica, a partir da efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, e como etapa fundamental ao desenvolvimento das crianças (CORSINO, 2009), mas sobretudo pelo próprio processo histórico da constituição da modalidade no Brasil como espaço moralizador da cultura infantil, de ensino de hábitos de limpeza, higiene, tanto quanto de preparação para a escola primária (KUHLMANN JR., 2001; BASTOS, 2001).

Com o reconhecimento da educação infantil como etapa importante ao desenvolvimento da criança, segundo Corsino (2009), a modalidade pode alcançar lugar de importância no cenário educacional, dada a natureza das atividades desenvolvidas com as crianças nos seus primeiros anos de vida, que devem privilegiar

o desenvolvimento integral das crianças. Sendo assim, para garantir que esta educação seja de qualidade, é preciso incluir diversos fatores que vão desde as condições físicas, de acesso e permanência das crianças nos espaços destinados a elas, à formação docente.

Reafirma-se que a preocupação com as questões de gênero deve estar presente na educação infantil, pois, de fato, ainda negligencia-se a infância como uma fase de transformações importantes e as crianças, mesmo as mais pequeninas, como incapazes de produzir cultura, de terem voz. Portanto, seguindo os apontamentos de Farias (2006), a preocupação com as questões de gênero deve estar presente desde a infância, pois as crianças, com seus anseios e desejos, precisam ter também suas vozes consideradas no processo de construção do conhecimento de que serão as maiores beneficiárias.

Sendo assim, é necessário pensar nesses espaços da infância, pois neles também ocorrem relações de gênero. A ideia que circula no senso comum – fruto de um incessante trabalho de inculcação de hábitos, normas, estereótipias – é a de que “são muito pequenas” as crianças para falar, discutir ou saber determinados assuntos (quantos pais/mães evitam explicar para seus filhos/filhas de onde vieram ou como nasceram?). Porém, coaduna-se ao pensamento de Finco (2004, p.1-2) no entendimento de que discutir gênero “busca e possibilita uma educação mais igualitária, que respeita a criança na construção das suas identidades e que favorece, desde as primeiras relações, a constituição de pessoas sem práticas sexistas”, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Por isso, entende-se que a pesquisa sobre gênero é importante para profissionais da educação e discentes, para que juntos, através do diálogo, possam “examinar formas possivelmente mais efetivas de intervir nos arranjos das relações de gênero e sexuais de modo a buscar maior igualdade entre os sujeitos” (LOURO, 2014, p. 122-123). Para que possam refletir sobre outros modos de pensar as sexualidades e as questões de gênero, outros modos de ser e estar no mundo e questionar as verdades que estão sedimentadas (LOURO, 2014; MOITA LOPES, 2011; VEIGA NETO, 2012).

O foco na formação docente se justifica por pesquisas concluídas no campo de estudos de gênero revelarem a escassa formação inicial ou continuada para lidar com questões referentes ao gênero e a sexualidade em âmbito escolar; acrescentando-se

a isto o fato de que o contexto da educação infantil, embora tenha avançado, ainda conta com reduzido número de pesquisas no país, como afirma Farias (2006).

Com intuito de delimitar o objeto deste estudo, bem como justificar sua relevância, a primeira etapa da pesquisa consistiu na realização de levantamento bibliográfico de produções científicas que articulam **gênero e educação infantil**. Assim, foi realizada busca de produções concluídas prioritariamente na grande área de conhecimento de Educação, nos últimos cinco anos (2010 a 2015), nos seguintes bancos de dados:

- a) Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd);
- b) Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);
- c) PPGED-UFPA;
- d) PPGED-UEPA.

Na ANPEd, buscou-se por produções nos relatórios e sites oficiais das Reuniões anuais, especificamente nos Grupos de Trabalho “Gênero, Sexualidade e Educação” (GT23) e “Educação de Crianças de 0 a 6 anos” (GT07), no período de 2010 a 2015, ou seja, da 33ª a 37ª Reunião. Salienta-se que foram considerados todos os trabalhos aprovados, nas modalidades pôster e comunicação, para que se obtivesse *a priori* um número do total das produções do período.

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos aprovados no GT07 e no GT23 da ANPEd (2010 e 2015):

ANO	REUNIÃO	LOCAL	QUANTIDADE			
			COMUNICAÇÃO ORAL		PÔSTER	
			GT07	GT23	GT07	GT23
2010	33 ^a	Caxambu (MG)	12	15	--	03
2011	34 ^a	Natal (RN)	15	15	04	--
2012	35 ^a	Porto de Galinhas (PE)	18	17	05	03
2013	36 ^a	Goiânia (GO)	12	17	03	02
2015	37 ^a	Florianópolis (SC)	29	26	08	02
TOTAL			86	90	20	10

Fonte: ANPEd, 2016.

Com base na análise dos resumos, do total de 106 trabalhos apresentados no GT07, destacam-se 03 que atendem aos critérios estabelecidos.

Quadro 2 – Levantamento de trabalhos apresentados no GT07 da ANPEd (2010 a 2015) sobre Gênero e Educação Infantil:

ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2011	ODININO; MININI	UFSC	A cultura midiática na educação infantil: compartilhando experiências com meninos e meninas
2012	BUSS-SIMÃO	UFSC	Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas
2015	SOUSA	UFC	Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil

Fonte: ANPEd, 2016.

Odinino e Minini (2011) refletem sobre as culturas lúdicas infantis vivenciadas por meninos e meninas, de 3 a 5 anos, em duas instituições públicas de educação infantil, em Florianópolis, entre 2010 e 2011. Com metodologia etnográfica e análise interpretativa, identificaram que há uma considerável presença de imagens midiáticas infantis nos repertórios culturais das crianças, também a dicotomização dos universos lúdicos masculinos e femininos e a percepção da distinção entre a brincadeira livre e àquela mediada pelo adulto.

Buss-Simão (2012) apresenta recorte de uma pesquisa de doutorado, concluída em 2009, realizada em uma instituição pública municipal de educação infantil de Florianópolis. Com metodologia predominantemente etnográfica, teve como objetivo trazer uma descrição sobre relações sociais de gênero pelo olhar de 15 crianças, de 2 e 3 anos. A pesquisadora evidencia que o pertencimento e as noções de gênero envolvem uma variedade de conhecimentos e elementos sociais e culturais, que requerem um estudo minucioso para entender “o que” e “como” as crianças aprendem sobre gênero, para compreender como estabelecem suas relações, e também como fazem uso desses conhecimentos nas suas relações. Traz ainda aproximações e distanciamentos nos modos de ser menino na instituição de educação infantil investigada.

Sousa (2015) discute a visão de crianças sobre a presença de um professor homem na educação infantil. Nesta pesquisa qualitativa, utilizou como técnicas a observação e a entrevista semiestruturada com o professor, gestores, famílias e com as crianças da pré-escola de duas instituições de Fortaleza – uma urbana e outra rural. Os resultados revelaram que o olhar da criança varia de acordo com a positividade da experiência que tiveram com o professor no cotidiano da instituição.

Já no GT23, do total de 100 produções, 07 atendem aos critérios estabelecidos.

Quadro 3 – Levantamento de trabalhos apresentados no GT23 da ANPEd (2010 a 2015) sobre Gênero e Educação Infantil:

ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2010	MARANGON; BUFREM	UFPR	A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil
2010	FARIA; SOUZA	UFLA	Reflexões acerca das questões de gênero no curso de pedagogia: licenciatura para a educação infantil – modalidade a distância
2011	XAVIER FILHA	UFMS	A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero em pesquisa com crianças
2012	RIBEIRO	UFLA	No labirinto da educação infantil as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade
2013	MONTEIRO; ALTMANN	Unicamp	Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil
2013	MAISATTO	UFMS	Concepções de corpo e gênero de crianças de uma escola especializada no atendimento a pessoas com deficiência intelectual e múltipla
2015	COSTA E SILVA	UFPB	Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNEI

Fonte: ANPEd, 2016.

Marangon e Bufrem (2010) desenvolveram um estudo de caso em uma escola municipal de Curitiba, buscando compreender qual a influência da escola na construção do gênero e na subjetividade infantil. Para tal, estruturaram o quadro teórico e empírico da pesquisa em torno dos conceitos de *habitus de gênero* e *experiência escolar cotidiana*. Embora tenham observado turmas da educação infantil até a antiga 4ª série, Marangon e Bufrem (2010) destacam o foco em uma turma de educação infantil com 29 crianças, sendo 15 meninas e 14 meninos, de 5 e 6 anos. Os resultados evidenciam que a escola é reprodutora e produtora das relações de gênero estabelecidas socialmente. Além disso, ressaltam a presença de uma lógica desconstrutiva (apesar da predominância da lógica binária), que seria forte indício de transformação frente às desigualdades, ainda que lentas e gradativas.

Já Faria e Souza (2010), utilizando como metodologia a análise documental e a observação participante, trazem reflexões sobre as temáticas *relação de poder*, *sexismo* e *trabalho feminino* no curso de Pedagogia – licenciatura para educação infantil –, que é oferecido, na modalidade a distância, para 9 municípios do sul de Minas Gerais. O estudo propõe repensar a ideia de normalidade, de natural no que se refere às relações entre trabalho e gênero na educação infantil com intuito de reinventar os espaços instituídos para além das desigualdades.

Xavier Filha (2011) apresenta como referencial teórico os estudos culturais, os estudos feministas e os pressupostos foucaultianos, aliados à pesquisa-ação, com crianças em uma escola pública, objetivando promover a reflexão e problematização sobre sexualidade, gênero e diversidades a partir de livros infantis, da observação, das falas das crianças e também da produção de materiais educativos com a participação das crianças. Como resultados, ressalta que as representações de gênero das crianças evidenciam o silenciamento e conformidade às normas sociais; além de reportar a normalização dos comportamentos dos meninos, os limites estabelecidos pela heteronormatividade e, também, a norma estabelecida como elemento da identidade, das resistências e possibilidades de mudança.

Ribeiro (2012) traz em sua pesquisa a problematização das falas de professoras da Educação Infantil a partir da concepção foucaultiana de “enunciado” que gera perguntas, como o que pode ser dito e quem pode dizer. O fato do gênero e sexualidade serem questões e, ainda hoje, as expressões da sexualidade das crianças causarem tanta agitação, são reflexões levantadas no estudo que, segundo a autora, desafiam a pensar as multiplicidades e as interconexões dos discursos produzidos no contexto da educação infantil.

Monteiro e Altmann (2013) analisam, à luz dos estudos de gênero e por meio de entrevistas, a trajetória profissional de 7 homens que atuam na educação infantil na rede municipal de ensino da cidade de Campinas, São Paulo. As autoras se dedicam a analisar o contexto de escolha da profissão e o início do trabalho docente na Educação Infantil, campo de trabalho em que predominam as mulheres.

Maisatto (2013) apresenta alguns resultados de uma pesquisa de mestrado que teve como foco o diálogo com 08 meninos e 05 meninas, entre 8 e 12 anos, diagnosticadas com deficiência intelectual, em uma escola especializada do estado do Mato Grosso do Sul. O objetivo foi conhecer as concepções de *corpo* e *gênero* destas crianças, analisando-as de acordo com os estudos foucaultianos, feministas e culturais. As crianças puderam se expressar, sobre os temas propostos, por relatos orais, pela realização de desenhos, leitura de livro e caracterização de bonecos e bonecas. A autora informou como metodologia os estudos da sociologia da infância e de estudos brasileiros sobre pesquisas com crianças.

Costa e Silva (2015) buscou responder como as pesquisas que articulam gênero e educação infantil tratam as construções identitárias de gênero e como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) enfoca as

“(des)construções” identitárias de gênero. Conclui que, além de incipientes, os trabalhos sobre a temática relatam as “(des)construções” de identidade de gênero na educação infantil e, assim como o RCNEI, não tem como foco propor práticas pedagógicas para os problemas apontados.

No levantamento realizado no banco de teses da CAPES, obteve-se 55 registros, sendo 42 de nível mestrado e 13 de nível doutorado. Do total, 52 eram da área de Educação, 01 de Letras, 01 de Psicologia e 01 de Literatura e Interculturalidade. Entre todos os trabalhos identificados, apenas 06 articulam-se com a temática investigada.

Quadro 4 – Levantamento de dissertações e teses no Banco de teses CAPES (2010 a 2015).

ANO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	NÍVEL	TÍTULO
2011	GUIZZO	UFRGS	Doutorado	“Aquele negrão me chamou de leitão!”: representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil
2011	RAMOS	PUC-Minas	Mestrado	Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG
2011	SOSTISSO	UFRGS	Mestrado	Como criar meninos e meninas? O governo das condutas maternas e paternas para a constituição da infância
2011	SANTOS	UFMS	Mestrado	Representações de gênero nas falas das professoras da pré-escola e primeiro ano do ensino fundamental que atuam no município de Corumbá/MS
2012	BECK	UFRGS	Doutorado	Com que roupa eu vou? Embelezamento e consumo na composição dos uniformes escolares infantis
2012	MORUZZI	UFSCar	Doutorado	A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância

Fonte: Banco de teses CAPES, 2015.

Guizzo (2011) desenvolve tese de doutorado, partindo dos Estudos Culturais e de Gênero em uma perspectiva pós-estruturalista. A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública municipal da cidade de Esteio, no Rio Grande do Sul, nos anos de 2007 e 2008, com uma turma de nível pré-escolar da educação infantil, composta por 14 meninas e 11 meninos, de classes média-baixa e baixa, de 5 e 6 anos.

Guizzo (2011), que à época era também professora das crianças, combinou rodas de conversa e observações, valendo-se também de filmes e propagandas televisivas, como estratégias metodológicas de sua pesquisa do cotidiano, com o objetivo de problematizar e discutir como se davam as práticas de embelezamento entre as crianças. Segundo as análises, crianças de ambos os sexos se preocupam

com a aparência e são influenciadas pelas imagens e pelos discursos midiáticos aos quais têm acesso, ressaltando que as meninas, em especial, são mais estimuladas ao consumo de um corpo considerado ideal.

Ramos (2011), em dissertação de mestrado, investigou o ingresso e permanência de professores homens na educação infantil, em instituições públicas, da cidade de Belo Horizonte (MG), objetivando compreender como estes interagem com o espaço da educação infantil e comunidade escolar. Trouxe em seu referencial, além de concepções de gênero, a análise de documentos oficiais referentes à educação infantil e ampliação do atendimento na infância.

Utilizando-se de metodologia qualitativa, Ramos (2011) contou com a participação de 47 pessoas, realizou 19 entrevistas com professores homens, direções, coordenações e gerente pedagógica das instituições investigadas, além da realização de 5 grupos de discussões com professoras de duas instituições e com as famílias das crianças. Como resultado apresenta que, ao ingressarem nas escolas, os docentes homens precisam provar suas competências e habilidades com a educação e o cuidado com as crianças, sendo, em geral, encaminhados para funções de apoio ou para turmas com crianças maiores.

Sostisso (2011), a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, dos Estudos de Gênero e Estudos Culturais, analisa as discursividades presentes em livros que têm como temática e foco a educação de meninos e meninas, tais sejam *Criando Meninas*, Gisela Preuschoff, *Criando Meninos*, Steve Biddulph, *Como criar meninas felizes e confiantes* e *Como criar meninos felizes e confiantes*, ambos de Elizabeth Hartley-Brewer. O objetivo foi discutir e problematizar como esta literatura funciona como instância pedagógica ao sugerir modelos, dicas, prescrições, etc., a serem seguidos por pais/mães e docentes na educação de crianças.

No estudo, de nível mestrado, Sostisso (2011) problematiza as relações entre poder e infância nas ditas verdades veiculadas pelos livros, que ela classifica como verdadeiros “manuais educativos”, a partir da observância e análise das linguagens utilizadas e dos campos discursivos em que estão baseados os saberes propostos. Conclui que as formas de educar propostas nos livros posicionam as pessoas envolvidas neste processo (pais, mães, crianças, educadoras) de forma diversa e particular, constituindo-os através de tecnologias humanas específicas.

Santos (2011), também em estudo de nível mestrado, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, e apoiando-se nos Estudos Feministas, de Gênero e

Culturais, analisa as representações de gênero nas falas de 06 professoras, 04 da pré-escola e 02 do primeiro ano do Ensino Fundamental, que atuam em uma escola pública localizada em um bairro periférico do município de Corumbá, Mato Grosso do Sul. Nesta pesquisa, utilizando como técnicas a entrevista e a observação, buscou compreender as correlações entre representações de gênero e sexualidade e entender em que medida estas produzem práticas pedagógicas. Os resultados indicam que as professoras, embora relatem dificuldade para lidar com as situações, reforçam o modelo hegemônico de feminilidade/masculinidade; e tendem ora a silenciar a curiosidade discente (acerca de gênero e sexualidade), ora propor-lhes explicações/orientações individuais ou em pequenos grupos.

Beck (2012), tendo como referencial teórico-metodológico os Estudos de Gênero e Estudos Culturais em Educação, em sua tese, teve como principal objetivo pesquisar “a produção das identidades femininas infantis escolarizadas marcadas pelo processo de pedofilização como prática social contemporânea” (p.09). Através de observações e de entrevistas semiestruturadas com crianças e profissionais de uma escola, buscou responder de que maneira as práticas de uniformização escolar infantil influenciam no modo que as meninas investem em seus corpos, padrões estéticos e corporais de embelezamento e consumo tão difundidos socialmente.

Beck (2012) relaciona as práticas de composição em torno dos uniformes escolares, como afirma, produzidos “glamourosamente” pela escola, e o consumo e embelezamentos dos corpos, demarcando dois processos, o de “pertencimento e a erotização autorizada” (p.09). Indica que nesta prática escolar foi possível verificar a demarcação de discursos e de representações sociais e culturais que corroboram a importância de, desde a infância, investir-se nos corpos, na aparência, ratificando a adesão de meninas na construção de suas identidades de gênero.

Moruzzi (2012, p.06), em sua tese, faz um levantamento e análise das “diferentes práticas que produziram a infância moderna”, partindo desde o século XVIII em que ocorre uma “pedagogização do seu sexo”, envolto a priori em silenciamento e negação, mas em outro momento sendo exaltado, explicado, tratado. Apoiar-se nos estudos de Foucault, em especial o conceito de *dispositivo*, cunhado em 1975, a partir do qual entende-se a infância como um dispositivo de poder, assim como a sexualidade; além de também dialogar com Freud, Reich e Ariès. A autora observa que as práticas, que constituem a infância moderna, inscrevem-se em um movimento que além de “esquadrinharem” o corpo, configuram um “modo de viver, de se portar,

de se vestir, de habitar, de brincar”, enfim, como pontua, “um modo de viver a infância” (MORUZZI, 2012, p. 06).

No banco de dados do PPGED-UFPA, foram encontrados 13 registros, 11 de nível mestrado e 02 de doutorado, que tratam de questões diversificadas. Destas, destaca-se 02 que articulam **gênero e educação infantil**, ambas nível mestrado:

Pinheiro (2010), em *A internalização de gênero feminino na criança a partir das canções cantadas na educação infantil*, aborda a construção de gênero feminino através do estudo de canções/cantigas presentes em sala de aula, que veiculam determinados valores, estereótipos e estigmas de gênero para a criança no contexto da Educação Infantil, e da realização de entrevistas semiestruturadas com professoras da educação infantil.

Pinheiro (2010) adota como referencial a vertente marxista dos estudos culturais e as teorias sócio-histórico-interacionistas, com intuito de responder como se constituem na escola os processos de desigualdade de gênero e como os processos de internalizações constituem preconceitos, estereótipos e estigmas de gênero nas crianças através da cultura escolar. Os resultados indicam a necessidade da escola problematizar a reprodução de preconceitos, estigmas, etc., no cancionário adotado em seu currículo, embora afirme que as pessoas superam “ao longo de sua vida internalizações promovidas na infância” (p.09). Acredita que é preciso regular e controlar os “conteúdos mediatizados pelos produtos culturais explorados nos currículos de creches e pré-escolas”, fazendo valer “o espírito crítico” no que tange ao planejamento de atividades escolares.

Conceição (2012, p.9), em *Práticas de gênero e sexualidade: a produção discursiva sobre o/a professor/a homossexual na docência primária*, partindo da perspectiva das relações de gênero, tem como foco “práticas discursivas sobre sexualidade produzidas por professores e professoras homossexuais que atuam na docência em anos iniciais do ensino fundamental”, de escolas públicas de Belém (PA), tendo como base teórico-metodológica as “possibilidades de tratamento dos discursos” (Ibid., p.9) na perspectiva de Foucault. O autor constata que a escola vigia e controla os docentes homossexuais, que são, também, mais exigidos institucionalmente com a intenção de ocultar a sua sexualidade em ambiente escolar, silenciando-a e negando-a, a partir de práticas e ações normalizadoras que reforçam o modelo hegemônico, heteronormativo.

Destaca-se ainda a relevante atuação, desde 2008, do grupo Diferença e Educação (DIFERE), atrelado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED) e ao PPGED-UFGA, que semestralmente publica a *Revista Artíficos*:

O DIFERE aposta na realização de estudos voltados para a constituição de sínteses disjuntivas apoiadas nas virtualidades e multiplicidades de abordagens filosóficas de inspiração pós-estruturalista. Investe no aprofundamento do pensamento nômade da diferença como potência criadora para a composição do pensamento da diferença no âmbito do currículo e da formação de professores, privilegiando, desse modo, estudos do campo da Filosofia da diferença e da educação, e dos marcadores sócias que constituem essa diferença, tais como, por exemplo, o currículo, o gênero e a sexualidade (CONCEIÇÃO, 2012, p. 20).

Já no PPGED-UEPA, não foi encontrado estudo que articule **gênero à educação infantil**. Em contrapartida, destaca-se, na UEPA, a atuação de três Grupos de Pesquisa que desenvolvem ações articuladas à temática: GENSEG, JEDs e NEP.

O GENSEG – Gênero, Sexualidade e Gerações –, que atua desde 2014 fomentando pesquisas e discussões sobre gênero, sexualidade e educação, que são recentes no espaço da universidade (DERGAN, 2015).

O JEDs – Juventude, Educação e Sociabilidades –, que investiga, partindo do método documentário, a cultura juvenil em seus diversos aspectos, seja em ambientes escolares ou não, incluindo o gênero, as relações de gênero e a diversidade sexual.

Ainda, a atuação do NEP– Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – no que tange às questões referentes à diversidade, em especial à diversidade sexual. Ainda que não seja o foco central, o grupo promove ações e práticas extensionistas que contribuem para tornar a educação mais inclusiva e crítica, levando, por exemplo, diálogos sobre educação sexual para o ensino médio.

No balanço que se faz, deste levantamento feito nos GT07 e GT23 da ANPEd, no Banco de teses da CAPES, no PPGED/UFGA e no PPGED/UEPA, percebe-se um quantitativo maior de estudos realizados nas regiões sul (06) e sudeste (05), seguidas das regiões centro-oeste (03), norte (02) e nordeste (02).

Nota-se que são estudos desenvolvidos em universidades federais em que há um campo de pesquisa estabelecido histórico-socialmente, com pesquisadoras importantes para a própria constituição desde no cenário brasileiro, como Xavier Filha, Ribeiro, no GT23 da ANPEd, e Beck e Guizzo na UFRGS. No contexto paraense, destacam-se os estudos realizados UFGA. No PPGED-UEPA, no entanto, verificou-se uma lacuna, uma ausência de estudos que articulassem as questões de gênero à

grande área da educação ou especificamente à educação infantil, explicada talvez por se tratar de um “jovem” programa.

Com o levantamento realizado, nos últimos cinco anos, não se pretende fazer afirmações categóricas. O que se quis foi muito mais conhecer a pesquisa no campo, onde e quando foram realizados os estudos, ter uma ideia das pesquisas que articulam gênero e educação infantil no cenário brasileiro atualmente.

Nota-se uma gama de estudos com temáticas distintas – que revelam muitas possibilidades da pesquisa sobre gênero –, mas também muitas semelhanças no que tange à metodologia e referencial teórico. Percebe-se, por exemplo, que a pesquisa etnográfica, ou a adoção de algumas de suas técnicas, como a observação e a análise descritiva e interpretativa, aparece na grande maioria dos trabalhos. Além disso, percebe-se a recorrência da entrevista semiestruturada como técnica de produção de dados, algumas com a inclusão da fala da criança em conjunto com a de pais, gestores, professoras. Predominam, também, os diálogos com as concepções de Foucault, pós-estruturalistas, os estudos culturais e feministas. Apenas um estudo aponta o diálogo com os estudos da sociologia da infância e os estudos brasileiros de pesquisa com criança.

Em geral, as temáticas ora focam o feminino, ora o masculino. No caso do masculino, as pesquisas tratam do professor homem heterossexual/homossexual na Educação Infantil – trajetória, acesso e permanência –, e os modos de ser menino na infância. Aquelas que focalizam o feminino estão em maior número e relacionam-se a sua sexualidade, sua inserção no mercado de trabalho – sexismo, relações de poder e o trabalho feminino –, suas representações sociais na mídia, literatura e canções do imaginário infantil e práticas de embelezamento.

Ressalta-se o trabalho de Santos (2011), que privilegia as falas de professoras da pré-escola, aproximando-se parcialmente a este estudo, pois, enquanto Santos (2011) foca em “representações de sexualidade e gênero” com intuito de compreender em que medida estas produzem práticas pedagógicas, privilegiou-se as narrativas das professoras no que tange ao gênero e seus efeitos nas práticas pedagógicas.

Por fim, reitera-se a importância deste estudo como contribuição acadêmica para o PPGED-UEPA, dada a lacuna que se observa de estudos que privilegiem o gênero como recorte temático ou como objeto estudo atrelado aos estudos da área de educação, ou especificamente de educação infantil no programa.

Ressalta-se, também, como importante contribuição social, em face do acirramento de debates que clamam os prejuízos/perigos de uma “ideologia de gênero” que estaria sendo divulgada pelos docentes no espaço escolar. São discursos que emergem fortemente no cenário político e social em prol de uma emergência de valores morais (que estariam sendo perdidos), gerando como contrapartida, em muitos casos, além de desinformação, aumento de práticas preconceituosas e de violência contra grupos ditos minoritários.

Salienta-se, ademais, que o estudo fora organizado do seguinte modo:

Introdução, em que foram anteriormente apresentadas a temática, justificativas, a questão-problema, objetivos do estudo, a delimitação do objeto e a revisão bibliográfica.

Seção 1, em que se apresenta a Metodologia e os procedimentos metodológicos adotados, tais sejam, a pesquisa qualitativa de abordagem sócio-histórica, a observação (BELLONI, 2009; FREITAS, 2007; KUHLMANN JR., 2007) a entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; FLICK, 2009), o questionário, além do *locus* e pessoas investigadas (atendo-se aos cuidados éticos), também os procedimentos de análise, tendo como base o conceito de *interdiscursividade* da Análise do Discurso de linha francesa – ADF (ORLANDI, 1999; PÊCHEUX, 2008; BRANDÃO, 2004).

Seções 2 e 3, que trazem a análise dos dados com cotejamento teórico, tendo como base as formulações sobre gênero, em Scott (1992; 1995), e gênero e educação, em Louro (1995; 2008; 2014), além da perspectiva histórica de Foucault (1988; 1996; 1997) acerca dos discursos e sobre sexualidade; concepções sobre criança e de infância em Ariès (1976), Charlot (1979), Debortoli (2008), Kuhlmann Jr. (2001; 2007), Corsino (2009), Belloni (2009) e Bourdieu e Passeron (2009), trazendo as ideias de trabalho e autoridade pedagógica.

Por fim, a última parte desta pesquisa intitulada **Conclusão** seguida das **Referências, Apêndices e Anexos** do trabalho.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

1.1 TIPO DE PESQUISA E ETAPAS METODOLÓGICAS

No que tange à metodologia, caracteriza-se este estudo como qualitativo de abordagem sócio-histórica em que, diferente dos paradigmas que visam à uniformização, não se busca “eliminar as diferenças e as especificidades de cada um” (MOLON, 2008, p.57), entendendo-se que as pessoas são feitas e refeitas, em um determinado tempo e espaço, nas relações interpessoais sendo, portanto, dialógicas, históricas, produtoras e reprodutoras da cultura que vivenciam (BELLONI, 2009; FREITAS, 2007; KUHLMANN JR., 2007).

Como argumenta Freitas (2007):

Ao assumir o caráter histórico-cultural do objeto de estudo e do próprio conhecimento como uma construção que se realiza entre sujeitos, essa abordagem consegue opor aos limites estreitos da objetividade uma visão humana da construção do conhecimento (FREITAS, 2007, p. 26).

Esta abordagem se coaduna à natureza desta pesquisa, alinhando-se, também, ao referencial teórico adotado, pois nela “se tem presente a complexidade das relações indissociáveis entre sujeito e realidade.” (MOLON, 2008, p.56). Seguindo as colocações de Freitas (2003, p.6), entende-se que:

A abordagem sócio-histórica aponta para uma outra maneira de produzir conhecimento envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa, nesta orientação é vista, pois, como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se resignificam.

Partindo-se, portanto, do entendimento das pessoas como seres sociais e históricos que se constroem na relação com outras através da linguagem, busca-se superar a dicotomia que as iguala a objetos, por entender que a pesquisa se dá no encontro, na interação, indo além do entendimento da pessoa pesquisada como objeto a ser contemplado, *sobre o qual se fala* (FREITAS, 2003; 2007).

No que tange à sua caracterização, a pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica tem como fonte de dados o texto e este não pode ser desvinculado do contexto no qual ocorre. Na interpretação do texto, o que é *a priori* particular revela

uma instância maior, o social. Por essa lógica, a compreensão do particular, leva à compreensão do contexto (FREITAS, 2003; 2007).

Sobre as questões formuladas nesta abordagem, Freitas (2007) afirma que estas visam à compreensão do fenômeno na totalidade de sua complexidade e também em seu acontecer histórico, excluindo-se, dessa forma, a possibilidade de ser inventada ou criada artificialmente uma situação de pesquisa, posto que se tome a situação concreta, a realidade material.

Quanto ao processo de coleta de dados, diz Freitas (2007, p.27) que este “caracteriza-se pela ênfase na compreensão”. Para que haja compreensão, aponta que a descrição e a explicação dos fenômenos estudados não podem ser desvinculadas das suas relações interpessoais e do social.

Freitas (2007, p.28) destaca, ainda, a importância do papel da pesquisadora ou pesquisador, cuja atividade “situa-se no processo de transformação e mudança em que se desenrolam os fenômenos humanos, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento”.

Não há neutralidade na compreensão de quem investiga sobre quem é investigado, sendo assim, segundo Freitas (2007, p.28), inevitavelmente, na pesquisa, “sua compreensão se [construirá] a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e [dependerá] das relações intersubjetivas que [estabelecerá]”.

Com base nestas ideias, ressalta-se a importância do diálogo para os encontros interpessoais na pesquisa. De acordo com Freitas (2007, p.30):

O acontecimento na vida de um texto sempre se desenvolve na fronteira entre duas consciências, dois sujeitos. Daí que o estudo dos fenômenos humanos se realiza a partir de interrogações e trocas, portanto pelo diálogo. Diálogo compreendido não apenas como uma relação face a face, mas de forma mais ampla implicando também uma relação do texto com o contexto.

Sendo assim, independente das posições assumidas no contexto do estudo, haverá “oportunidade para refletir, aprender e resignificar-se no processo” (FREITAS, 2007, p. 28). Portanto, a pesquisa de abordagem sócio-histórica caracteriza-se como um encontro entre pessoas, de diferentes contextos, que modificam e são modificados na relação dialógica que estabelecem.

Ainda seguindo a perspectiva de Freitas (2007), para realizar a produção dos dados, fora incluída a técnica da observação, entendida como um encontro polifônico e marcado por uma dimensão alteritária:

A observação, numa pesquisa de abordagem sócio-histórica, se constitui, pois, em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social (FREITAS, 2007, p.33).

Nesta fase, foram adotados o roteiro de observação (Apêndice I) e o diário de campo como instrumentos, visando uma maior compreensão das informações do *locus*, o detalhamento dos espaços físicos da escola, rotina, horários, regras, atividades; sobre o relacionamento professoras-crianças nas atividades diárias, com o olhar voltado para a ocorrência de episódios/situações em que o tema central fosse o gênero e suas questões – em episódios envolvendo as crianças, em que houve ou não intervenção pedagógica, e em opiniões emitidas pelas professoras.

Além disso, adotou-se um questionário com 11 perguntas (Apêndice II) para organizar as informações sobre as professoras da UEI (nome, faixa etária, formação, tempo de atuação). O questionário configurou-se como uma alternativa confortável e viável para conhecê-las, pois foi aplicado, na presença da pesquisadora, ao longo do período observado e de acordo com a disponibilidade de cada uma.

Com a adoção desse instrumento, buscou-se compreender o contexto em sua totalidade para ser possível mediar a relação entre social e individual, pois, a observação, como pontua Freitas (2007, p. 32), “não pode se prender apenas em descrever os eventos, mas procurar as suas possíveis relações”.

Incluiu-se, também, a técnica de entrevista narrativa, com a qual combina-se a observação, permitindo à pesquisadora o momento necessário para a fase de preparação da entrevista, à medida que familiariza-se com o *locus*, com as histórias.

A entrevista narrativa é considerada uma técnica de natureza qualitativa, não-estruturada, de profundidade e com características específicas que têm o intuito de minimizar a influência de quem entrevista e, principalmente, o esquema pergunta-resposta (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Como explicitam Jovchelovitch e Bauer (2002, p.95), no esquema pergunta-resposta impõe-se “estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem”. Dessa maneira, ao empregar o contar e ouvir história, a comunicação, entre quem entrevista e quem informa, fica mais próxima do cotidiano e com o mínimo de influência/interferência (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

A escolha é motivada por objetivar-se partir dos relatos de professoras da UEI, ou seja, suas histórias na sua linguagem mais espontânea, a fim de que estas sejam reveladoras de suas concepções sobre as relações sociais de gênero, bem como os efeitos destas em suas práticas pedagógicas no contexto da educação infantil.

Dada à natureza da própria tipologia textual que privilegia – a narração –, possibilita às pessoas o reencontro com o vivido, através das lembranças de suas experiências; quando contam histórias, organizam os episódios narrados em sequências lógicas, fazendo avaliações e buscando explicações. Como pontuam Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 92):

Narrações são ricas de colocações indexicadas, a) porque elas se referem à experiência pessoal, e b) porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações. A estrutura de uma narração é semelhante à estrutura da orientação para a ação: um contexto é dado; os acontecimentos são sequenciais e terminam em um determinado ponto; a narração inclui um tipo de avaliação do resultado. Situação, colocação do objetivo, planejamento e avaliação dos resultados são constituintes das ações humanas que possuem um objetivo. A narração reconstrói ações e contexto da maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator.

Contar histórias, narrar, assemelha-se a um saber tácito, de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002):

[...] parece seguir regras universais que guiam o processo de produção da história [...]. Um esquema estrutura um processo semi-autônomo, ativado por uma situação predeterminada. A narração é então eliciada na base de provocações específicas e, uma vez que o informante tenha começado, o contar histórias irá sustentar o fluxo da narração, fundamentando-se em regras tácitas subjacentes (2002, p.94).

Sendo assim, Jovchelovitch e Bauer (2002) classificam a narrativa como um *esquema autogerador* com três características principais:

- 1) Textura detalhada: em que se fornece detalhes do fato narrado, levando em consideração o quanto o seu público ouvinte conhece e aproximando ao máximo a narrativa em processo do acontecimento, fornecendo marcas temporais, espaciais, motivos, etc.;
- 2) Fixação da relevância: são narrados aspectos relevantes, o que a pessoa narradora considera importante de acordo com a sua visão de mundo, os chamados “centros temáticos” em torno dos quais se desdobra a narrativa;

- 3) Fechamento: todo acontecimento central de uma narrativa deve ter uma estrutura tríplice, ou seja, início (que leva ao), meio (que leva) e fim.

A narração segue o *esquema autogerador*, estando, portanto, formalmente estruturada. Cabe à pessoa entrevistadora o cuidado com a preparação e com as regras de procedimento para ativar esse esquema gerador ou “provocador” de narrações, “a fim de fazer com que surja uma narração rica sobre um tópico de interesse, evitando os perigos do esquema pergunta-resposta de entrevista” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 96).

Antes de iniciar a entrevista propriamente dita, é necessária familiaridade com o campo estudado, fazer investigações *a priori*, tomando notas e levando em conta os próprios interesses e objetivos de pesquisa. Neste momento, convém criar uma lista com perguntas *exmanentes*, que são aquelas que refletem os interesses da pesquisadora, pois formuladas na sua linguagem, com base em suas perspectivas, e não na da informante (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Ao iniciar a entrevista, é importante explicar brevemente à pessoa informante o conteúdo que se pretende investigar, bem como os procedimentos da técnica, como o fato de não haver interrupções de sua fala no processo. Além disso, deve-se pedir para gravar o relato para posterior análise (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Segundo Flick (2009, p.165), a entrevista narrativa começa com uma “pergunta gerativa de narrativa” – ou *tópico inicial exmanente* (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) – referente à temática privilegiada no estudo, com intuito de estimular as informantes a desenvolverem uma narrativa principal. É importante para o sucesso da entrevista que não se interrompa o processo de narração com perguntas, como pontua Flick (2009), o foco desta técnica é a escuta ativa.

É crucial para a qualidade dos dados desta narrativa que ela não seja interrompida nem obstruída pelo entrevistado. Por exemplo, não se devem fazer perguntas neste momento (do tipo “A quem isso se refere?”), nem interromper com intervenções diretivas (por exemplo, “Esse problema não poderia ter sido administrado de outra maneira?”), ou ainda com avaliações (“Essa sua ideia foi boa!”). Ao contrário, o entrevistador, na qualidade de ouvinte ativo, deve sinalizar (por exemplo, reforçando com “*hmms*”) sua empatia com a história narrada e com a perspectiva do narrador. Ao agir assim, ele auxilia e estimula o narrador a continuar sua narrativa até o final (FLICK, 2009, p.166).

De acordo com Flick (2009), as intervenções diretivas ou avaliativas, além de promoverem uma quebra do discurso, podem levar a pessoa narradora a se sentir

desconfortável ou julgada, o que pode prejudicar a qualidade dos dados. Interessante notar que, ao exercitar a escuta ativa, demonstrando empatia pelo relato, quebra-se estas possíveis barreiras para a execução bem-sucedida desta técnica – como a timidez ou constrangimento ao falar –, tornando a entrevista narrativa uma técnica interessante para esta pesquisa que se propõe a ouvir relatos de professoras sobre gênero no contexto da infância em que há um silenciamento destas questões.

Segundo Flick (2009), a escuta ativa também permite perceber o fim de uma narrativa através da *coda*, que é uma sinalização na fala que caracteriza um “fechamento” do relato, como por exemplo “acho que falei tudo”. Seguindo Jovchelovitch e Bauer (2002, p.99), neste ponto da entrevista, é possível investigar se a informante disse tudo que gostaria sobre o assunto, com perguntas como “é tudo o que gostaria de me contar?”.

Ainda neste momento, pode-se questionar algum ponto, fragmento da narrativa que não tenha ficado claro através de outra pergunta gerativa de narrativa ou reintroduzir “fragmentos de narrativas que ainda não tenham sido conduzidos”: estágio/fase de questionamento (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002; FLICK, 2009).

Na fase/estágio de questionamento, não são feitas perguntas do tipo “por quê?”, ou exmanentes, como no início, mas sim a tradução destas em *imanes*, isto é, perguntas que retomem pontos da narrativa utilizando apenas a linguagem da pessoa informante. Não cabe a entrevistadora racionalizar ou apontar contradições na fala da informante, apenas buscar maiores informações para os acontecimentos por ela relatados (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Há também uma fase de equilíbrio em que “emprega-se um número maior de perguntas abstratas cujo objetivo é a descrição e a argumentação” (FLICK, 2009, p.166), portanto, com enfoque maior em perguntas iniciadas pelo “como”, usando as do tipo “por quê?” apenas para explicações ou complementações posteriores, segundo orientam Jovchelovitch e Bauer (2002, p.100):

No final da entrevista, quando o gravador tiver desligado, muitas vezes acontecem discussões interessantes na forma de comentários informais. Falar em uma situação descontraída, depois do “show”, muitas vezes traz muita luz sobre as informações mais formais dadas durante a narração. Essa informação contextual se mostra, em muitos casos, muito importante para a interpretação dos dados, e pode ser crucial para a interpretação contextual das narrativas do informante.

Neste estágio/fase final, orienta-se que o gravador seja desligado e as anotações sejam feitas imediatamente após o término da fala da pessoa narradora; para tal, recomenda-se um diário de campo, ou a adoção de um formulário criado especialmente para sintetizar os comentários em um “protocolo de memória” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Jovchelovitch e Bauer (2002) sintetizam essas fases da entrevista narrativa em quatro principais, sugerindo, para cada uma, regras que orientam sua condução na pesquisa qualitativa:

Quadro 5 – Fases da entrevista narrativa.

FASES	REGRAS
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não-verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
3. Fases de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p.97.

A fase de “preparação” foi atendida durante a observação da rotina da UEI, com duração de cerca de 04 meses (meados de dezembro a abril), em que inclui-se a observação direta de 02 professoras, uma no turno diurno e outra no turno vespertino, por períodos de 5h diárias, totalizando 25h em cada turma.

Após o período, as 02 professoras, observadas em sala de aula, foram entrevistadas, sendo que suas narrativas foram gravadas com auxílio de um aparelho de telefone *smartphone*, que tem gravador embutido. As professoras-narradoras, em questão, foram escolhidas a partir dos seguintes critérios: a) professoras do nível pré-escola; b) 01 com mais tempo de atuação na educação; c) 01 com menos tempo de atuação na educação infantil.

Esta inserção nas turmas, que também se deu mediante autorização prévia, possibilitou, além do acompanhamento das rotinas pedagógicas das docentes, a elaboração de perguntas exmanentes – base para a formulação dos tópicos iniciais e desencadeadores da narração central.

Ao final da fase de observação, foram elaborados 03 tópicos que se alinham à questão-problema e aos objetivos propostos. Além dos tópicos, alguns desdobramentos foram elaborados para servir de base à fase de perguntas, caso a questão não fosse atendida na narrativa central (Quadro 6). Organizados em formato roteiro (Apêndice III), os tópicos foram apresentados e explicados às entrevistadas antes do início da gravação.

Quadro 6 – Roteiro de preparação da entrevista narrativa.

OBJETIVO	Investigar nos discursos de professoras de uma UEI suas concepções sobre gênero.	Compreender como as concepções de professoras de uma UEI sobre gênero refletem o contexto sócio-histórico em que se inserem.	Analisar os efeitos dos discursos das professoras de uma UEI sobre gênero em suas práticas pedagógicas.
O QUE SE DESEJA SABER/QUESTÕES EXAMINANTES	Que concepção de masculino e feminino são percebidas como substrato nos relatos dos/as docentes? Como estes/estas entendem homens e mulheres, meninos e meninas? A partir de qual perspectiva?	Como essas concepções aparecem? Revelam ou mobilizam elementos sociais, históricos, religiosos, etc.?	Como essas concepções das professoras aparecem nas suas práticas pedagógicas, no trabalho pedagógico, no planejamento e execução de atividades, rotina em sala de aula? Como influem os discursos das professoras no ambiente escolar, na relação delas com as crianças?
TÓPICOS INICIAIS	Gostaria que você me contasse um pouco sobre a sua história de vida: quem é você fora da escola, sua família, o que gosta de fazer, o que não gosta, etc.	Agora, eu gostaria que você me falasse sobre a sua rotina de trabalho nesta unidade escolar com as crianças. Como você organiza o trabalho pedagógico para sua turma, como escolhe atividades, que dificuldades enfrenta, quais os pontos positivos ou negativos, etc.	Para finalizar, gostaria que me falasse como você se sente em relação a trabalhar com questões de gênero na educação infantil
DESDOBRAMENTOS DOS TÓPICOS INICIAIS	Gostaria que você aprofundasse um pouco mais sobre a sua trajetória profissional, você pode começar contando o que te fez escolher essa profissão, como foi a tua formação, a tua inserção na educação infantil, até os dias de hoje.	Como as crianças se relacionam com você e a rotina que você propõe? Que diferenças ou semelhanças você destaca no trabalho com meninos e meninas?	Você teve contato na sua formação com algum texto, professor/a que tratasse essas questões de alguma forma? Você pode me contar alguma situação em que teve que lidar com questões relacionadas a gênero na educação infantil?

Para analisar os dados, privilegiou-se o conceito de *interdiscursividade*, ou memória discursiva, um aspecto da Análise do Discurso de linha francesa (doravante, ADF), que se alinha à pesquisa sócio-histórica, tendo como base o dispositivo de análise proposto por Orlandi (1999).

Partiu-se do entendimento de que todo dizer está em relação com algo já dito, estando situado no que Orlandi (1999) chama de “confluência entre dois eixos”, o da atualidade e o da memória. É nesta relação que se dá a constituição e formulação dos sentidos, pois “o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva” (ORLANDI, 1999, p.83), a qual se pretende desvelar nas narrativas das professoras da educação infantil, uma vez que materializa-se em suas ações pedagógicas.

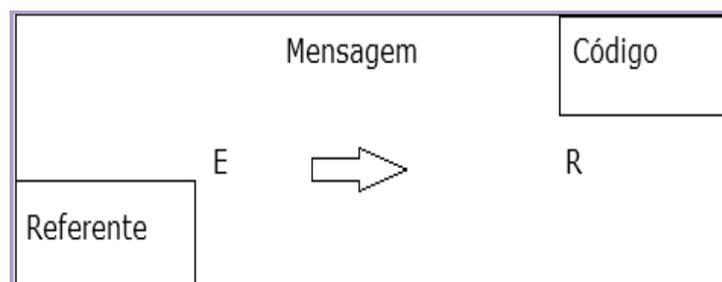
Nessa perspectiva, quando em relação com o discurso, a memória vai possibilitar todo dizer, sendo tratada como *interdiscurso*. No entanto, a memória é esquecida pela pessoa, dando-lhe a impressão de que aquele dizer está sendo inaugurado, quando, em verdade, retoma outros dizeres, ditos/falados em outros lugares. Esse movimento independe da vontade individual do falante e produz determinados efeitos de sentido que extrapolam as suas intenções no momento da formulação do “dizer” (ORLANDI, 1999).

Trabalhar com este conceito de memória discursiva permitirá compreender como funciona o discurso nas suas relações com *a situação* e com *os sujeitos*, dois elementos entendidos, assim como a memória, como *condições de produção*.

Pêcheux (1997) afirma que o discurso, carregado da memória discursiva, será pronunciado a partir de determinadas *condições de produção*, sendo que, quando consideradas em seu sentido “estrito”, ou “imediato”, compreendem às circunstâncias de enunciação (quem disse o quê, para quem, sobre o quê, onde...), e quando consideradas em sentido “amplo” incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

Sendo assim, como pontua Orlandi (1999), os discursos, enquanto dizeres, são efeitos de sentidos produzidos em condições dadas, ou determinadas, não sendo, portanto, apenas mensagens de um Emissor (E) aguardando pela decodificação estante de um Receptor (R).

Figura 1 – Representação do esquema elementar de comunicação.



Fonte: Reprodução de Orlandi (1999, p.21).

A noção de discurso na ADF se afasta deste esquema elementar de comunicação (Figura 1) criticado por Orlandi (1999, p.21), dada sua natureza linear e com aspectos de processo serializado e consciente:

[...] não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse assim de um processo serializado: alguém fala [E], alguém refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor [R] capta a mensagem, decodificando-a.

Ao contrário dessa representação (Figura 1), o discurso é um objeto “sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto”, estando em relação com a exterioridade, os interlocutores, os contextos imediato e amplo, que extrapolam as intenções de emissão, independentemente destas (ORLANDI, 1999).

Ao dizer-se que extrapolam as intenções de emissão, rejeita-se a impressão que se tem de que (I) o discurso é inaugurado pelo emissor no momento da produção, e de que (II) este só pode ser dito da forma como foi dito, nunca com outras palavras; em verdade, tratam-se, (I) e (II), de duas formas de “esquecimentos no discurso”, o *esquecimento ideológico* e o *esquecimento enunciativo* (ORLANDI, 1999).

Orlandi (1999) explica que o esquecimento enunciativo é de natureza semi-inconsciente, porque, embora tenha-se a impressão de que há um modo único de dizer, tende-se a voltar neste dizer, reformulando-o, fazendo incidir sobre ele paráfrases para melhor dizê-lo.

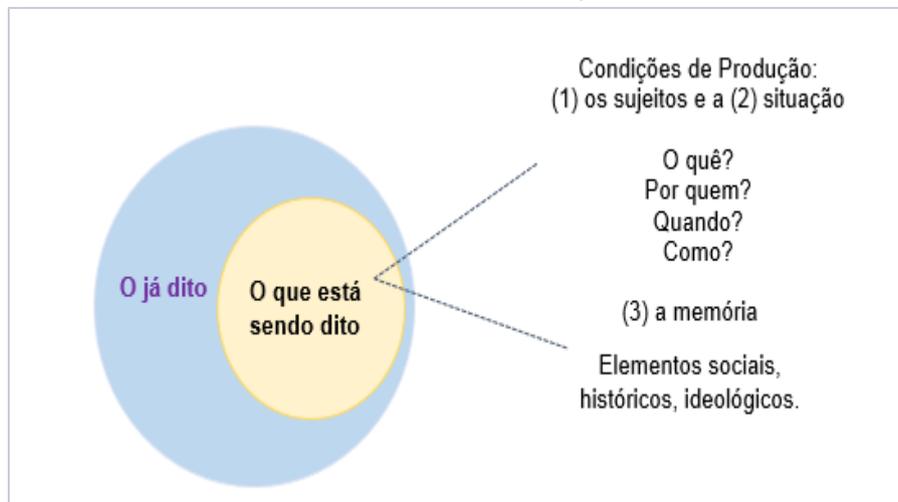
Já o esquecimento ideológico, ainda de acordo com Orlandi (1999), é de natureza total inconsciente, pois “apaga” a origem dos sentidos pré-existentes, que significam porque inscritos na história e na língua, não porque as pessoas lhes dão sentido. Sendo assim, as pessoas apenas recuperam, retomam no momento da produção discursiva sentidos anteriores, pois, mesmo as palavras mais simples do nosso cotidiano nos chegam carregadas de sentidos pré-concebidos, que significam independentemente da vontade individual. Sobre isto Orlandi enfatiza:

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos (ORLANDI, 1999, p.35-36).

Desta forma, se o processo já existe e as pessoas entram nele ao nascerem, uma série de elementos pré-existentes são mobilizados no momento de produção do discurso. Elementos que derivam do social, das instituições e de sua organização, da história, que mobilizam a *memória discursiva*, isto é, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 1999, p.31).

De acordo com a ADF, até mesmo o que não é dito, os silêncios, estão em relação (ORLANDI, 1999). Na Figura 2, apresenta-se uma síntese da ideia central, até aqui discutida, do funcionamento da produção discursiva de acordo com a ADF.

Figura 2 – Síntese esquemática da produção discursiva na ADF.



Fonte: elaborado com base em Orlandi (1999).

Entende-se o discurso, portanto, como uma construção social, atravessado pela língua e pela história que, dessa forma, pré-existe ao momento de produção. Sendo assim, a interpretação discursiva do texto, tendo como base os aspectos propostos pela ADF, não se ancora somente no que se está sendo dito, ou que a pessoa quis dizer – até porque ela própria não tem controle sobre o que quis dizer –, mas *nas condições de produção do discurso*, sendo uma delas a memória, e *nos efeitos de sentido produzidos* (BRANDÃO, 2004; ORLANDI, 1999).

Cabe-se explicitar brevemente como é entendido o caráter ideológico neste estudo. Segundo Brandão (2004, p.18), o conceito de ideologia “ainda hoje uma noção confusa e controversa”, mas por ser tão nuclear para a ADF, quanto o conceito de discurso, cabem algumas considerações.

Para a ADF, todos os discursos são ideológicos. Ademais, não existe prática isenta do ideológico, posto que a ideologia seja elemento constituinte dos sujeitos e dos sentidos (PÊCHEUX, 1995, 1997; ORLANDI, 1999; BRANDÃO, 2004).

Pêcheux (1997, p. 165-166, grifos do autor) afirma que a ideologia é o que torna indivíduos em sujeitos, processo denominado “*interpelação*, ou o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico”, explicando que este processo se dá de tal forma que “cada um seja *conduzido* sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a *ocupar o seu lugar*”. Sem que haja esse complexo de relações entre língua/sujeito/história, não haverá produção de sentidos, o mundo não significa, os *sujeitos* não se constituem (PÊCHEUX, 1995, 1997; ORLANDI, 1999).

Isto significa dizer que este processo não é consciente e, além de promover o apagamento da história, naturaliza no intradiscurso determinadas significações que podem ser recuperadas pela memória, pelo já construído. Daí a importância do estudo do discurso, pois revelador das suas condições de produção.

Cabe também destacar que os interlocutores assumem papel de importância no processo de significação. É a partir deles que os emissores elaboram, na sua consciência, o que será dito, adaptando a produção discursiva ao contexto imediato e à imagem que têm de si em relação à imagem que têm de seus interlocutores (que também têm uma imagem de si e do outro), o que pode ser dito, de que forma (BRANDÃO, 2004; ORLANDI, 1999).

Portanto, a interlocução “não é um elemento passivo na constituição do significado” (BRANDÃO, 2004, p.8). Nesse sentido, é que Orlandi (1999) sumariza o funcionamento das condições de produção de acordo com:

- (I) a noção de *relação de sentidos*, segundo a qual os discursos são interrelacionáveis, não havendo, portanto, começo ou fim absoluto para o discurso, encaixando-se aqui a ideia de que a origem do discurso não está localizada no momento de sua produção;
- (II) o *mecanismo da antecipação*, a capacidade da pessoa regular suas palavras a depender de quem as recebe, dessa forma diz de um modo ou de outro segundo o efeito que pensa produzir;
- (III) a *relação de forças* que determina que a posição discursiva é constitutiva do que é dito, locutores e interlocutores têm imagens um do outro, e isso vai determinar a posição discursiva, que difere do lugar do *sujeito* em situações empíricas;

O item (III) é revelador de como se organizam as relações sociais, em que os lugares de fala são nivelados de forma hierarquizadas. Como afirma Orlandi (1999):

Se o sujeito fala a partir do lugar do professor suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos fiéis, etc. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são lugares de força, sustentados no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno (ORLANDI, 1999, 39-40).

Sendo assim, as palavras vão significar diferente se a posição discursiva é de docente ou de discente, ainda que sejam as mesmas palavras, pois inscritas em *formações discursivas* distintas e “acionadas” por dizeres já-ditos também distintos. Para compreender, portanto, o sentido do que está sendo dito, é determinante a análise e observância das condições de produção e do funcionamento da memória, as quais para cada posição discursiva serão distintas (ORLANDI, 1999).

Sobre as formações discursivas, Orlandi (1999, p.44) chama a atenção para o fato de que estas não funcionam como blocos isolados, homogêneos e estanques, mas “são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas”, estando em constante reorganização ou (re)configuração. Orlandi (1999, p.43-44) também nos diz que:

Podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra.

Por isto o que funciona no discurso são as imagens do *sujeitos* projetadas (e não os sujeitos em si) e também do que é dito por estes, que significam em um dado contexto sócio-histórico e também em relação à memória, entendidas como “formações imaginárias” (ORLANDI, 1999).

A importância da análise se justifica, segundo Orlandi (1999, p.42), porque “com ela podemos atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito”.

Sendo assim, adotou-se na análise, seguindo Orlandi (1999), a memória pensada em relação ao discurso, por entender que tudo que “já foi dito” têm efeito sobre o que “se está dizendo”. Dito de outro modo, o dispositivo de análise proposto

visou colocar as narrativas das professoras de educação infantil sobre gênero em relação ao já dito, buscando compreender os efeitos desses dizeres nas suas práticas pedagógicas. Para tal, adotou-se as seguintes etapas, segundo Orlandi (1999, p.77):

1ª etapa: transcrição na íntegra das narrativas das professoras entrevistadas – para a qual se adotou as normas propostas em *Análise de Textos Orais* (PRETI, 1999) que constam no Anexo III –, procedendo-se a um primeiro processo de análise, a partir da sua leitura e (re) leitura em busca de elementos/temas repetitivos, frases que pareçam representar situações de significado similar, metáforas, paráfrases, sinalizadas em destaque. Essa etapa tratou da passagem do objeto empírico (texto resultante da entrevista) em objeto teórico (discurso), não importando sua extensão, mas sim como funciona como unidade de significação em relação à situação.

Já se considerou nessa etapa o esquecimento da enunciação, operando-se com paráfrases, sinonímias, relacionando-se o dizer e o não-dizer, o que poderia ter sido dito. Essa etapa pode ser entendida como a preparação do analista do discurso para vislumbrar as formações discursivas dominantes, como por exemplo, o discurso pedagógico, o familiar, maternal.

2ª etapa: com as unidades discursivas resultantes da 1ª etapa, procedeu-se as relações com os implícitos e outros textos, *polissemia*, além de informar as condições de produção em dois níveis de sentido: estrito (quem disse, onde, quando, como) e amplo (elementos de ordem social, histórica, ideológica, etc.), utilizando quadros para facilitar a ordenação dos dados. Nesse momento, relacionou-se as formações discursivas com a formação ideológica, pois esta atinge a constituição dos procedimentos discursivos e é responsável pelos efeitos de sentido produzidos.

Orlandi (1999) chama a atenção para os *efeitos metafóricos* que devem ser observados ao longo do processo de análise. O efeito metafórico é um “deslizamento de sentido entre x e y” que contém em si tanto sentido de x quanto de y que possibilitam a interpretação do *por que se diz x e não y se estes significam o mesmo de formas diferentes?*. Para Orlandi a historicidade entra em cena aqui “representada pelos deslizos produzidos” quando se substitui x por y, por exemplo, e este movimento revela outras possibilidades de dizer “o mesmo”.

Sobre isso, resume Orlandi:

Falamos a mesma língua mas falamos diferente. Dizemos as mesmas palavras mas elas podem significar diferente. As palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do

interdiscurso que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas.

[...] O interdiscurso significa justamente a relação do discurso com uma multiplicidade de discursos, ou seja, ele é um conjunto não discernível, não representável de discursos que sustentam a possibilidade do mesmo dizer, sua memória. Representa assim a alteridade por excelência (o Outro), a historicidade [...] compreendida em análise do discurso como aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e também que eles se transformem. (ORLANDI, 1999, p. 79-80).

Em síntese, o procedimento analítico é de ordem descritivo-interpretativa e se dará com a combinação de movimentos que trabalham o discurso com paráfrases, sinonímias, efeitos metafóricos para ser possível vislumbrar nas condições de produção os *sujeitos*, o histórico, o ideológico, a memória.

1.2 A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ESCOLA X

Privilegiou-se como *locus* de investigação uma UEI localizada no bairro Cidade Nova VI, em Ananindeua², município da Região Metropolitana de Belém (RMB), Pará. Justifica-se a escolha por esta unidade (1) atender a modalidade de ensino “educação infantil”, (2) trabalhar o tema “diversidade” em suas atividades pedagógicas, além desta (3) ter aceitado a realização da pesquisa.

A partir dos critérios estabelecidos, uma pesquisa exploratória fora realizada acerca das UEIs sob jurisdição do município na base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Escolar (2012 a 2015) e da Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua (SEMED), chegando-se à UEI da Cidade Nova VI, que atendia aos dois primeiros critérios. Sendo assim, para o cumprimento do terceiro critério estabelecido, foi realizado contato com o *locus* e apresentada a pesquisa à gestão da unidade, para a sua aceitação ou declínio, antes da submissão de ofício à SEMED, pois entende-se esta ação como um cuidado ético necessário.

O contato inicial, portanto, permitiu à UEI o conhecimento prévio da pesquisa e pesquisadora responsável e a real aceitação destas no espaço escolar. Na ocasião, a reação da gestão escolar foi positiva à presença da pesquisadora na UEI. Na conversa, a vice-gestora se mostrou aberta à realização, desde que com a devida autorização dos órgãos responsáveis, inclusive sinalizou que a escola têm recebido alunas de Pedagogia para realização de estágios obrigatórios. Somente após este

² O nome vem do Tupi e significa “lugar do Anani”, por conta de uma árvore que crescia em abundância às margens de um igarapé que recebera, então, o nome de Ananindeua.

contato fora solicitado ofício na secretaria do PPGED-UEPA para encaminhar aos órgãos competentes (ANEXO I), tal seja SEMED - Divisão de Educação Infantil.

O processo, para concessão de parecer na Divisão de Educação Infantil, durou 8 dias úteis, de 13 a 22 de outubro de 2015, devido à uma incorreção observada no documento, ocasionando um retorno ao PPGED-UEPA. Na segunda tentativa, o expediente foi suspenso, devido ao feriado do dia dos professores; na terceira, a responsável pela Divisão estava “em formação”, uma atividade fora da SEMED, no entanto os dados da pesquisa/pesquisadora foram anotados para que o documento fosse emitido; por fim, no dia 22 de outubro, a autorização para realização da pesquisa na UEI foi concedida (ANEXO II).

De posse das autorizações da SEMED, foram então produzidos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice IV), o Roteiro de Observação (Apêndice I) e o Questionário (Apêndice II), além da inclusão da Entrevista Narrativa (cujo roteiro foi definido durante a observação) e todo seu dispositivo nos procedimentos metodológicos – como sugerido pela banca de qualificação e orientadoras do projeto –, para então dar início oficial à pesquisa na UEI.

No retorno, em dezembro, a vice-gestora se torna uma pessoa do *locus* que intermedia as relações da pesquisadora com a comunidade escolar e contribui significativamente fornecendo informações sobre a unidade, o que caracteriza-se como um elemento facilitador para o processo da pesquisa. Já no primeiro dia de observação, por exemplo, apresentou, em uma visita guiada, as dependências da escola e possibilitou uma roda de conversa com 06 professoras da UEI para apresentação da temática, objeto e objetivos do estudo, juntamente com o TCLE, que possibilitou oficializar a participação das professoras.

Ressalta-se que, assim como a preservação da identidade das professoras investigadas na pesquisa, também, buscou-se preservar ao máximo a unidade escolar, adotando os seguintes procedimentos: preservação do nome e caracterização física de qualquer funcionário, familiar ou criança envolvida no processo, limitação do uso de fotografias da fachada e dependências, além da preservação do nome da UEI, com adoção do pseudônimo “Escola X” para se referir a ela daqui em diante.

A Escola X, como informado pela sua gestora, tem como características atender, em grande parte, um público de classes média e média baixa. Além disso, a gestora a classifica como uma “escola de passagem”, por atender crianças de

diferentes bairros, como Icuí e Guajará, embora estes sejam bairros do município de Ananindeua e próximos à localização da unidade.

Segundo dados da Prefeitura de Ananindeua (2015), o município é novo, começa a ser povoado pela população ribeirinha no século XIX e por japoneses e nordestinos a partir da criação da antiga Estrada de Ferro de Bragança:

Pelo Decreto-lei Estadual nº 4.505, de 30 de dezembro de 1943, promulgado pelo Interventor Federal, Magalhães Barata, o Município de Ananindeua foi criado, acontecendo sua instalação como tal, em 3 de janeiro de 1944. [...] Sua sede municipal foi reconhecida como cidade em 31 de dezembro de 1947, com a aprovação da Lei nº 62, que foi publicada no Diário Oficial do Estado, em 18 de janeiro de 1948 (ANANINDEUA, 2015, não paginado).

Além disso, faz divisa com a capital do estado, Belém, e com ela mantém estreita conexão. Desde 1973, pela Lei Federal Complementar nº14 de 8 de junho de 1973, as duas cidades compõem a Região Metropolitana de Belém³ (RMB). Segundo Carmo *et al.* (2014), cerca de 20% da população ananindeuense trabalha ou estuda na capital, o que os autores explicam pelo fato desta concentrar serviços de diversas ordens e importância, que são atrativos para a população estadual.

No entanto, verifica-se, em Ananindeua, um movimento não noticiado por Carmo *et al.* (2014). Muitas professoras que trabalham na Escola X, moram em Belém, corroborando com o crescimento da demanda do município, que antes era conhecido, inclusive, como uma “cidade dormitório” – cidades com economia inexpressiva em que grande parte da população busca por serviços, trabalha ou estuda em outra cidade.

Com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal⁴ de 0,718 (um dos mais altos da região), o município vem apresentando crescimento considerável, ocasionando a intensificação do processo de verticalização do espaço urbano, consequentemente em crescimento da demanda por serviços na região, que já conta com cerca de 500 mil habitantes, tornando-a um dos mais populosos dos 144 municípios do estado do Pará – hoje com população aproximada de 8 milhões de habitantes (IBGE, 2015).

³ Atualmente, após alteração em 1995 (Lei Complementar Estadual - LCE 027/1995), 2010 (LCE 072/2010) e 2011 (LCE 076/2011), a RMB é composta por sete municípios, incluindo a capital: Ananindeua, Marituba, Benevides, Santa Bárbara, Santa Izabel e Castanhal.

⁴ Medida composta de indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano, tais sejam longevidade, educação e renda. Este índice varia entre 0 e 1, sendo que, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano.

Figura 3 – Representação da área geográfica do município de Ananindeua.



Fonte: IBGE, 2015.

A Cidade Nova VI, onde a Escola X está localizada, faz parte do grande bairro planejado “Conjunto Cidade Nova”, uma área composta por nove conjuntos habitacionais construídos a partir de 70 em parceria com o governo federal. Hoje as Cidades Novas concentram grande parte da população e de serviços públicos e privados da região, como supermercados e instituições de ensino (da educação infantil à universidade) e de idiomas de grandes redes, hospitais, restaurantes, bares, instituições bancárias, agências de correio, linhas de ônibus regulares, etc.

Nesta realidade, a fim de orientar o nosso olhar para a oferta pública da modalidade educação infantil, buscou-se por dados referentes a esta modalidade de ensino na base de dados da SEMED e nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado anualmente, em caráter obrigatório, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Dados atuais da Semed (ANANINDEUA, 2015) apontam para um total de 77 unidades escolares, sendo 43 de educação infantil, em que, segundo a Secretaria, são desenvolvidas ações visando contemplar “as concepções de infância com base nos mais recentes estudos teóricos e práticas cotidianas das redes de educação infantil no Brasil” (ANANINDEUA, 2015, n/p).

A SEMED entende, ainda, que para garantir uma educação de qualidade “é imprescindível que as crianças tenham acesso a instituições com espaços coletivos adequados, profissionais formados e habilitados, material pedagógico e brinquedos de acordo com as faixas etárias” (ANANINDEUA, 2015, n/p). No espaço de apresentação da Educação Infantil, afirma-se que, esta primeira etapa da educação,

tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 06 anos, em todos os seus aspectos – físico, psicológico, intelectual e social (ANANINDEUA, 2015).

No Plano Nacional Municipal (PME), aprovado pela Lei nº 2.729, de 18 de junho de 2015, em que se apresenta dados do Censo Escolar 2014, e no Censo Escolar de 2015 (Tabela 1), nota-se pouca variação, além de um predomínio de matrículas em instituições públicas, tais sejam nos níveis creche e pré-escola, e em tempo parcial (PAR) e integral (INT). No Censo de 2014⁵, por exemplo, o número de matrículas em creches municipais representava mais de 80% do total em relação às instituições privadas, seguindo a tendência nacional.

Tabela 1 – Matrículas na Educação Infantil em Ananindeua em 2014 e 2015.

DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA	MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL							
	2014				2015			
	CRECHE		PRÉ-ESCOLA		CRECHE		PRÉ-ESCOLA	
	PAR	INT	PAR	INT	PAR	INT	PAR	INT
Estadual Urbana	0	0	36	0	0	0	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urbana	1.668	467	5.278	129	1.811	551	4.955	115
Municipal Rural	0	0	34	0	0	0	22	0
TOTAL	1668	467	5.348	129	1.811	551	4.977	115

FONTE: INEP, Censo Escolar 2014, 2015.

De acordo com dados do Censo 2014, a Escola X atende cerca de 288 crianças em nível creche (90) e pré-escola (198). Esta informação é retificada pela vice-gestora que explica que são cerca de 280 crianças atendidas em três níveis: Maternal, Pré I e II. São oferecidas no total 14 turmas diárias para crianças de 03 a 05 anos, em horário parcial apenas, manhã (7h30 às 11h30) e tarde (13h30 às 17h30).

São no total 08 salas de aula, sendo duas resultantes de adaptações no espaço com o objetivo de atender à crescente demanda. Em uma das salas, inaugurada recentemente, onde funcionava a Administração, agora são atendidas 02 turmas do Maternal (manhã/tarde); a outra, segundo afirma a vice-gestora, era um “Anfiteatro”

⁵ Os dados sobre escolas privadas não constam no Censo Escolar 2015, ainda aberto para a 2ª etapa do processo.

parecido com uma “oca” (Figura 4), foi transformada em sala de aula para turmas de pré-escola há algum tempo.

Figura 4 – Sala de Aula “oca”, antigo anfiteatro.



Fonte: PESQUISA DE CAMPO.

Há ainda 01 sala de informática, chamada de “Espaço Interação”, onde agora funciona a Administração (coordenação, secretária, gestão). Esta precisou ser deslocada da sala habitual, danificada, devido à ocorrência de furtos no período de festas de final de ano, em 2015, em que a escola estava fechada. A escola oferecia aulas no Espaço Interação duas vezes na semana, no entanto não há mais professora na sala e, ainda que houvesse, os computadores danificados/quebrados não foram repostos pelos órgãos públicos. Antes dos furtos e realocação do espaço Administrativo, a sala funcionava como “sala de vídeo” para as crianças ou sala de reunião para as professoras.

Ao lado da sala do maternal, há ainda 01 sala de arquivo e almoxarifado, 01 banheiro interno utilizado pelas professoras e 01 banheiro externo utilizado pelos demais funcionários, eventualmente por algum visitante, familiares e responsáveis pelas crianças (Figura 5).

Figura 5 – Antigo espaço Administrativo, atual Sala do Maternal.



Fonte: PESQUISA DE CAMPO.

A UEI tem banheiros infantis, adaptados à altura das crianças e separados, 01 para meninas e 01 para meninos, no corredor principal onde ficam as demais salas de aula e o refeitório, que tem bebedouro elétrico na entrada, uma sala interna para “depósito de merenda”, organizada com prateleiras e armários arejados, e um refrigerador vertical para acomodar carnes e polpas de frutas (Figura 6).

Figura 6 – Visão do corredor principal da Escola X.



Fonte: PESQUISA DE CAMPO.

A UEI oferece refeições diárias, não sendo permitido a entrada de lanches caseiros e industrializados na escola. A gestora explica aos pais que a rotina da alimentação também faz parte do desenvolvimento das crianças, além do que as

refeições são balanceadas por nutricionistas da Secretaria, não sendo necessário trazer lancheiras de casa.

Ao todo são 04 refeições – café da manhã e almoço pela manhã; lanche e janta à tarde – oferecidas no Refeitório com capacidade para cerca de 60 crianças – por esta razão os horários de saída para o lanche são coordenados com pequenos intervalos entre uma turma e outra. Há, também, 01 espaço com “chuveiródromo”, lavatório, para lavar mãos e para escovação dos dentes após as refeições (Figura 7).

Figura 7 – Lavatório da Escola X.



Fonte: PESQUISA DE CAMPO.

A Escola X tem uma extensa área livre nos fundos, com grama baixa, onde as crianças brincam, correm (Figura 8). Há ainda um espaço de recreação com parquinho coberto (Figura 8) e, ao lado, um salão (Figura 8) utilizado para eventos, reunião de pais e para as aulas de Educação Física, oferecidas duas vezes na semana para as crianças do turno da manhã. Segundo relatado por funcionários, o professor (único professor homem) que trabalhava à tarde, saiu da escola por “motivações pessoais”, desde então não houve reposição no quadro.

Figura 8 – Área com parquinho de recreação e salão de eventos.



Fonte: PESQUISA DE CAMPO.

A Escola X não tem um espaço específico para biblioteca, mas conta com acervo literário à disposição das professoras, além de “canto de leitura” nas salas de aula, onde as crianças acessam livremente livros literários, gibis, revistas de colorir.

Todas as salas têm semelhante estrutura: 03 ou 04 conjuntos de mesas coloridas, comportando 06 crianças cada, 01 mesa da professora, 01 armário de ferro, 01 estante de madeira sem portas, onde são alocados os cadernos, 01 quadro branco, 01 painel para “chamada”, ou “chamadinha” que algumas professoras dividem em duas colunas, uma para meninas e uma para meninos. Ainda, 01 canto dos brinquedos (e leitura, já mencionado), 02 ventiladores de teto e 02 janelas, que tornam o espaço bem iluminado.

Quanto ao quadro de funcionários e funcionárias, a Escola X conta em cada turno com pelo menos 02 serventes, 02 merendeiras, 01 porteiro, além do quadro administrativo. No quadro de professoras, 13 são efetivas, sendo que 04 atuam nos dois turnos e 01 é professora de educação física do turno diurno apenas; e, quanto às auxiliares, em geral, trabalham apenas um período, havendo 01 para cada turma. No entanto, houve mudanças nos contratos de trabalho no início de 2016 e uma das turmas observadas estava sem auxiliar.

Quadro 7 – Quantitativo de funcionários/as da Escola X por cargo/função.

CARGO/FUNÇÃO	QUANTIDADE
GESTORA	01
VICE-GESTORA	01
SECRETÁRIA	01
AUXILIAR ADMINISTRATIVO	02
COORDENADORA	01
SERVENTES	05
MERENDEIRAS	04
PROFESSORAS EFETIVAS	13
PROFESSORAS AUXILIARES	14
PORTEIROS	02

Fonte: PESQUISA DE CAMPO.

Quanto ao trabalho pedagógico, a gestora ressalta que a Escola X está em concordância com a LDBEN 9394/96, e tem como premissa a socialização das crianças, seu desenvolvimento corpóreo, neural, não sendo uma obrigação o ensino da escrita e leitura. Afirma ainda que são obrigações das famílias a participação na vida escolar das crianças, como na participação em jogos internos, feiras culturais, reuniões de pais e professoras, etc. Há menção da importância do respeito à diversidade e diferença como uma preocupação da escola, além do respeito ao “tempo” de desenvolvimento de cada criança.

O trabalho pedagógico da Escola X se organiza por intermédio de “Projetos”, que integram a temática abordada ao cotidiano das crianças através de músicas, apresentações culturais, *contação* de histórias, vídeos, atividades em sala de pesquisa, diálogo sobre o tema nas “rodas de conversa” – que fazem parte da metodologia da Escola X.

No primeiro bimestre de 2016, por exemplo, a temática era a “Cultura Paraense”, e as crianças e professoras trabalhavam o tema em todas as turmas. No Maternal, por exemplo, foi apresentado um vídeo sobre o Pará, pontos turísticos, comidas, frutas regionais, também as professoras e coordenadora da tarde realizavam ensaios da dança regional “Carimbó” para apresentação coletiva no final do projeto. Segundo relatam algumas professoras, a temática da diversidade foi trabalhada anteriormente, tendo como foco a questão étnico-racial.

Nota-se que o estímulo ao desenvolvimento da autonomia está presente na rotina da Escola X, onde as crianças são estimuladas, por exemplo, a lavar as mãos, comer, escovar os dentes sem ajuda ou interferência física das professoras. São práticas que revelam a postura adotada pelas docentes, isto é, o distanciamento físico

preservado na organização do espaço, embora seja estimulado o estabelecimento de relações afetuosas entre crianças e adultos.

Percebe-se também a presença da ludicidade incorporada ao aprendizado, além das atividades de leitura e escrita, as crianças têm momentos de brincadeira em sala, ou com massinha de modelar e brinquedos pedagógicos, como parte da rotina.

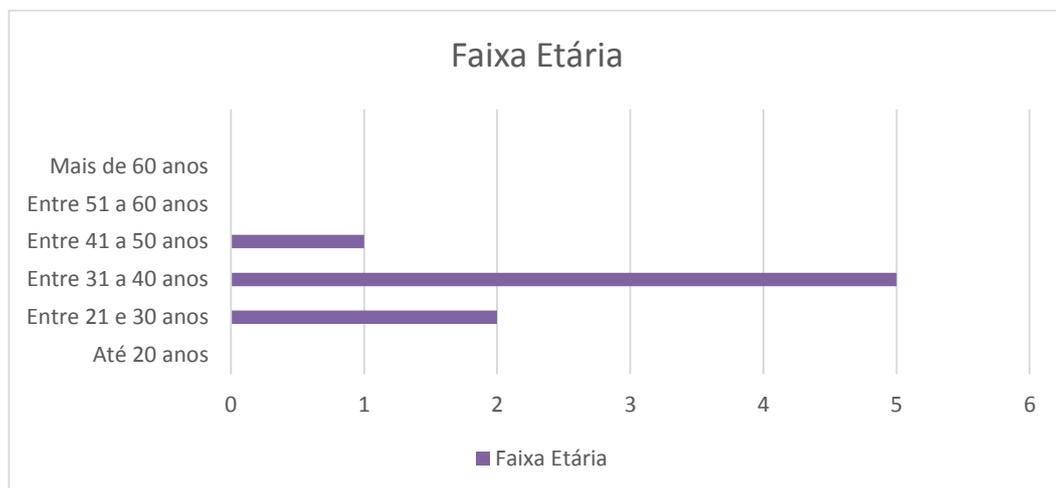
1.3 AS PROFESSORAS

As pessoas investigadas foram as professoras efetivas da UEI, convidadas mediante exposição do TCLE. Considerou-se, portanto, 13 professoras, das quais 08 responderam ao questionário, possibilitando conhecê-las um pouco mais.

Na primeira parte, foram perguntadas sobre sua faixa etária, cor/etnia, por meio de perguntas do tipo “múltipla escolha”, e relativas ao estado civil, sexo, gênero com qual se identificam e religião por meio de perguntas do tipo “abertas”.

Quanto à faixa etária, a maioria das professoras tem idade entre 31 e 40 anos, há também um menor grupo (12,5%) com mais de 41 anos, indicando que, nesta escola, a docência é marcadamente efetuada por profissionais adultas, em tese, mais experientes e maduras.

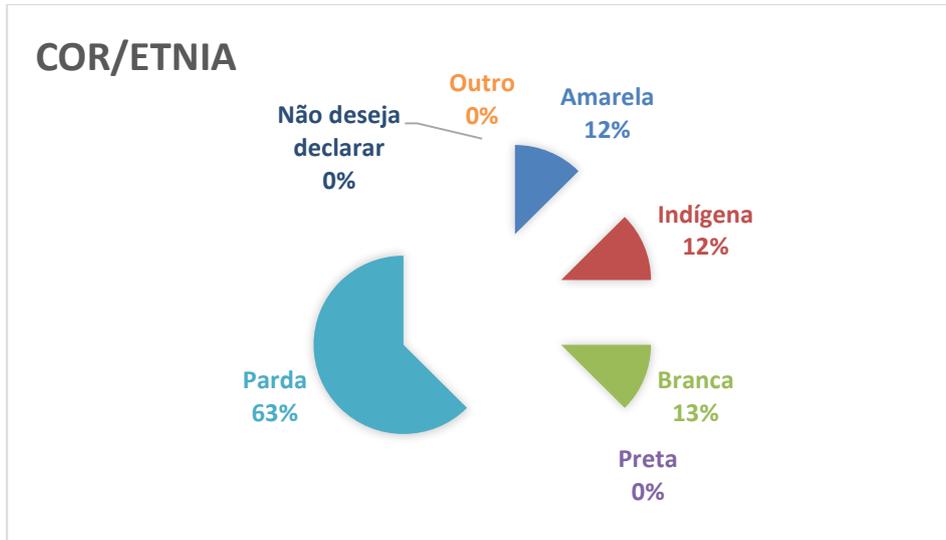
Gráfico 1 – Faixa etária das professoras da Escola X.



Fonte: Pesquisa de campo.

Já quanto à cor/etnia, tem-se uma maioria que se autodeclara parda (63%). Embora na região amazônica seja forte a descendência de povos indígenas, poucas se reconhecem como tal (12%). Há ainda quem se reconheça como “Amarela” (12%), o que permite afirmar, pelo somatório das porcentagens, que a maioria das professoras se identifica como “não-branca” (total de 87%).

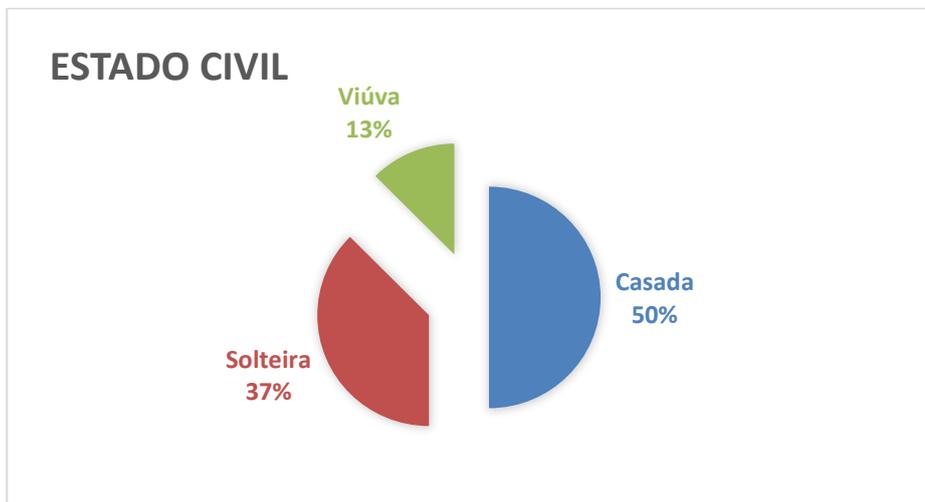
Gráfico 2 – Cor/etnia das professoras da Escola X.



Fonte: Pesquisa de campo.

Quanto ao estado civil, a maioria é casada (50%), o que acrescenta mais um marcador social predominante às professoras da Escola X. Durante as observações e aplicação de questionários, as professoras casadas e as viúvas (13%), também, revelam que são mães, tendo em média 2 filhos/filhas.

Gráfico 3 – Estado civil declarado pelas professoras da Escola X.



Fonte: Pesquisa de campo.

O grupo docente é formado apenas por professoras do sexo feminino e, quanto ao gênero com qual se identificam, apesar de 62,5% declarar “feminino”, 25% respondeu que se identifica com “os dois (masculino e feminino)”, e 12,5% disse nunca ter pensado sobre isso, preferindo não responder.

Finalizando a primeira parte, quanto à religião, 05 professoras da Escola X responderam seguir uma doutrina “evangélica”, representando cerca de 63% do total, 02 responderam “católica” e 01 respondeu “espírita”.

Nesta primeira parte das perguntas, observa-se que, quando a professora diz que nunca pensou sobre o gênero com o qual se identifica, isso não necessariamente revela uma recusa aos papéis sociais de gênero, podendo significar também um desconhecimento do assunto, silenciamento das questões. Ainda, quando dizem que se identificam com “os dois”, percebe-se que seria por se identificarem com características atribuídas aos homens, como o gosto por esportes, ou por falarem de maneira menos delicada, não gostarem da cor rosa, ou por outros indicadores do “universo” feminino estereotipado, o que as afastaria, de certa maneira, de um modelo instituído, um ideal de feminino. Por isso, importam estes dados, porque dão indícios das formações discursivas, como a religiosa, que podem emergir nos discursos que serão analisados a *posteriori*.

A segunda parte do questionário abordou questões sobre a formação, quanto ao nível e especificação de curso, tempo de atuação na educação infantil e em outras modalidades (em anos), turno e carga horária de trabalho – com perguntas do tipo “múltipla escolha” e “dependentes”.

Quanto ao nível de formação, os resultados foram mais equilibrados, obtendo-se 37% com nível graduação no curso pedagogia e 50% das professoras pedagogas com especialização em diferentes áreas, como “gestão escolar” e “educação especial”. Apenas 01 professora responsável por turma, com idade entre 21 e 30 anos, é formada em nível “médio” e já atua na Educação Infantil a mais de 5 anos ($> 5 \leq 10$).

Na rotina da escola, percebe-se que algumas professoras, buscam formações complementares, oferecidas pela SEMED ou de forma independente, como oficinas, que visam melhorar suas práticas. Uma delas, por exemplo, realizou um curso de “contação de histórias” à época da realização da pesquisa de campo.

Quanto ao tempo na educação infantil, a maioria das professoras tem mais de 5 anos de experiência. Entre as professoras, apenas 02 atuam há menos de 5 anos, 03 atuam entre 5 a 10 anos e 03 estão há mais de 10 anos em salas de aula de educação infantil.

Quadro 8 – Tempo de atuação das professoras na educação infantil.

PROFESSORAS	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL (EM ANOS)
P01	> 15 ≤ 20
P02	> 2 ≤ 5
P03	> 5 ≤ 10
P04	> 10 ≤ 15
P05	> 15 ≤ 20
P06	> 2 ≤ 5
P07	> 5 ≤ 10
P08	> 5 ≤ 10

Fonte: Pesquisa de campo.

Também, a maioria trabalhou no ensino fundamental por no mínimo 2 e no máximo 17 anos. Apenas uma professora não tem experiência em outras modalidades e apenas uma trabalhou, além do fundamental e educação infantil, na Educação de Jovens e Adultos por 3 anos.

Tabela 2 – Tempo de atuação das professoras de educação infantil em outras modalidades de ensino.

DOCENTES	TEMPO DE ATUAÇÃO							
	MODALIDADES							
	Fundamental		Médio		Jovens e Adultos		Superior	
	Total	(%)	Total	(%)	Total	(%)	Total	(%)
P01	17	41,5	0	0	3	100	0	0
P02	2	4,9	0	0	0	0	0	0
P03	5	12,2	0	0	0	0	0	0
P04	3	7,3	0	0	0	0	0	0
P05	6	14,6	0	0	0	0	0	0
P06	4	9,8	0	0	0	0	0	0
P07	4	9,8	0	0	0	0	0	0
P08	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	41	100,0	0	0	3	100,0	0	0

Fonte: PESQUISA DE CAMPO, 2016.

Quanto ao turno de trabalho, a maioria das profissionais afirma trabalhar dois turnos, na Escola X ou em outras unidades educacionais públicas (PESQUISA DE CAMPO, 2015). Das professoras que responderam ao questionário, por exemplo, há 07 que trabalham dois turnos, sendo 04 integralmente na Escola X e as demais, um na Escola X e outro em outras unidades do município ou do estado. Apenas 01 afirmou trabalhar apenas o turno da manhã, apenas na UEI pesquisada. Por fim, quanto à carga horária, a maioria das professoras (06) trabalha de 6 a 8 horas por dia e o restante (02) afirma trabalhar mais de 8 horas diárias.

Seguindo as etapas metodológicas e os critérios adotados, após a realização dos questionários, e das observações das rotinas da escola e de 02 professoras – uma com mais e outra com menos tempo de atuação na educação infantil –, estas foram convidadas a participar da entrevista narrativa autorizando a sua gravação.

Seguindo a 1ª etapa de análise (ORLANDI, 1999), as entrevistas foram transcritas na íntegra, seguindo as normas de Preti (1999) para transcrição de textos orais (ANEXO III) – salvaguardando informações pessoais ou que pudessem identificar as entrevistadas e demais pessoas citadas –, em seguida foi realizado o primeiro lance de análise, que consistiu na leitura das transcrições em busca de unidades discursivas. Para a 2ª etapa, foram selecionadas as formações discursivas para análise, atentando-se às condições imediatas de produção (o que disse, quem disse, para quem, quando e onde) e buscando relacioná-las com a formação ideológica, com intuito de explicitar os efeitos de sentido produzidos nas práticas pedagógicas das professoras.

As professoras entrevistadas, em respeito aos cuidados éticos, e seguindo a nomenclatura já adotada no Quadro 8 e Tabela 2, foram identificadas como Professora 01 (P01) e Professora 02 (P02). Quando foi necessário identificar as crianças – mesmo que estas não sejam o foco da pesquisa – nos relatos, nas situações observadas ou mesmo em diálogos travados com as professoras, a nomenclatura adotada foi formulada com as palavras “menino” ou “menina” acrescidos de “TP01” ou “TP02”, sobrescritos, representando a turma (T) e a professora responsável por esta (P01/P02), tais sejam as variações: menino^{TP01}; menina^{TP01}; menino^{TP02}; menina^{TP02}.

Inicialmente, traz-se alguns dados sobre a trajetória profissional de P01 e P02. Ambas afirmam que a escolha pela educação infantil se dá, principalmente, por gostarem de trabalhar com “crianças pequenas”, sendo que P01 afirma de ter chegado à modalidade pela necessidade financeira, motivada por “uma perda de carga horária”, quando ainda era funcionária pública temporária.

P01: bem...é::h o que me levou é::h...a optar pela educação infantil... primeiramente comecei a trabalhar numa creche por conta de uma necessidade... uma perda de carga horária - - que eu era temporária no estado - - e:: AÍ:: só tinha carga horária numa creche... aí me identifiquei muito... aí houve/aconteceu o concurso pra educação infantil aqui no município de Ananindeua... então eu... fiz esse concurso... e:: a minha opção foi pra educação infantil... e dAÍ:: foi em dois mil e seis/cinco né?... eu comecei

a trabalhar na/com esse nível de...que é a educação infantil... por conta que
 - - como eu trabalhei na creche - - eu me identifiquei muito... entendeu?

Já P02 relata como experiências que motivaram sua escolha a influência da mãe professora, que também lhe influenciou o hábito da leitura, que ela afirma ter sido relevante na sua opção por cursos de licenciatura.

P02: eu acho que na verdade eu sempre tive... a influência... da minha mãe que é professora... aí eu sempre tive... esse conta::to... eu acho que isso também influenciou eu... escolher:: ... a:: Pedagogia... e foi uma opção... Pedagogi::a... eu acho que Geografia na época...mas/ou História/mas sempre na:: parte da licenciatura... eu acho também porque:: a influência dela... a questão d'eu gostar muito de ler també::m... sempre tá nesse universo de li::vros... essas coisas... acho que é uma coisa que...que me fez ENTRAR... quando eu entrei::: - - jovem ainda... né? - - a gente nunca::/ainda fica com dúvidas... mas depois que eu comecei a cursar:: tudo... eu fui:: me encantando mais ainda... pela questão da educação:::...

As professoras relatam ainda outras experiências positivas que as fazem permanecer na modalidade, como o número reduzido de crianças (que mesmo não sendo ideal, é menor que em outras modalidades), a metodologia de ensino, as condições físicas do espaço e, principalmente, as dificuldades de comportamento de crianças maiores, especialmente do ensino fundamental em que as duas já atuaram.

Enquanto P01 faz parte da parcela que predomina na Escola X, de profissionais mais experientes e maduras – inclusive muito respeitada por sua experiência e tempo de serviço na unidade –, P02 afirma ter menos de 05 anos de atuação na modalidade, sendo ainda umas das professoras mais jovens (distante das outras também por não ser casada e não ter filhas/filhos), o que lhe beneficia, pois, percebe-se que ela teve acesso a uma formação docente para tratar de questões concernentes à diversidade, inclusão emergente a que P01 e a maioria das professoras da escola não teve acesso, ainda que seus discursos problematizem a questão do *machismo*.

Em contrapartida, por ser mais jovem, P02 sente que é tratada como “inexperiente”, especialmente por ser uma das poucas com essa formação, sente-se como “um grão de areia” que está sendo levado pela correnteza, como relata na entrevista, o que a faz experienciar angústias por não conseguir desenvolver o trabalho docente para a diversidade.

P02: (...) desde o ano passado e outros anos... eu me sinto... na minha profissão... - - em relação a trabalhar algumas questões... não só de gênero... mas essa questão da diversidade - - ... eu me sinto às vezes com um... uma

formiguinha assim... um grão de areia e a... sabe?... a correnteza me levando... porque...tu tá nadando ali:: mas é:: é uma correnteza que tá de arrastando contra... porque... a maioria - - a sociedade...né? - - É machista... então... na própria escola às vezes tu não tem apoio assim... tu não consegue falar a mesma língua... então... às vezes eu me sinto como se eu tivesse nadando contra a correnteza no meu trabalho... são angústias que eu carrego comigo assim sabe?...

Além disso, por divergir em diversas situações, P02 tem uma visão de si mesma como “diferente”, “utópica” e/ou “idealista”, e nas disputas de poder no âmbito escolar acaba sendo “voto vencido”. Como por exemplo, na decisão do presente de dia das crianças, certa vez, opôs-se a confecção de mochilas em tons de rosa e com ilustração de princesas *Disney* (Rainha Elza, Branca de Neve, Rapunzel, etc.) para meninas e azul marinho com ilustração de heróis de histórias em quadrinhos (Homem-Aranha, *Superman*, *Batman*, *Hulk*, etc.) para os meninos.

Por outro lado, observa-se que P01, embora também relate angústia no que tange ao trato de questões de gênero no cotidiano escolar, opta por dialogar com as famílias e com o núcleo pedagógico da escola para orientar suas ações frente às situações que envolvem “preferências” de gênero das crianças, ainda que este diálogo seja conceituado como difícil em muitos momentos.

P01: conversei com a família... né? e::... a família é::h... TAM-BÉM tinha essa angústia... com relação a essa criança/a essas preferências... de forma que:: nós começamos aqui na escola... conversando com coordenação... e aí nós passamos DENTRO DE SALA DE AULA a fazer determinadas intervenções...

Ainda que algumas professoras afirmem se afastar de universos estereotipados para o feminino e masculino, nota-se que é muito presente a materialização da identidade de gênero na infância, tendo como base estes mesmos estereótipos, especialmente atrelados ao brinquedo infantil, situação que emerge como uma das categorias centrais de análise neste estudo.

P01 e P02, embora de trajetórias profissionais distintas, trazem angústias e experiências semelhantes, em seus relatos, no que tange ao trato de questões sobre gênero na educação infantil, ambas relatam extensivamente as dificuldades enfrentadas no diálogo com as famílias e de desenvolver o trabalho pedagógico sem que estas ou a gestão escolar interfira, relações que também foram privilegiadas como categoria analítica.

Sendo assim, as análises versaram sobre estas duas categorias centrais que emergiram nos dados da pesquisa de campo, tais sejam, a identidade de gênero,

materializada no brinqueado infantil, e o gênero na relação criança-família-escola a partir do olhar das docentes.

2 “DIA DOS BRINQUEDOS SÓ DOS MENINOS... DIA DOS BRINQUEDOS SÓ DE MENINAS... E DIA DOS BRINQUEDOS QUE SERIAM TODOS MISTURADOS”

Ainda que se negue às crianças, na educação infantil, voz ativa em questões relegadas ao “mundo dos adultos”, como as questões de gênero e sexualidade, estas desafiam os limites impostos, forçando, em certa medida, as docentes a problematizar seus corpos e as identidades que neles estão sendo inscritas. A ilusão de afastá-las das questões de gênero aumenta, quando se volta o olhar para o contexto atual, marcado por intensas mobilizações políticas de grupos tidos como minoritários, que buscam espaço e visibilidade social suficientes para que suas identidades sejam reconhecidas, assegurando-lhes igualdade de direitos. Esta realidade se intensifica com as pressões de alas mais conservadoras da sociedade para redução de direitos adquiridos pelas minorias, como aqueles que atendem às reivindicações de mulheres, negros e homossexuais.

Louro (2008) afirma que a visibilidade alcançada por minorias tem efeitos contraditórios, pois acirra ainda mais o embate entre grupos sociais divergentes, ocasionando manifestações violentas, agressivas. Muito embora haja uma crescente aceitação desta pluralidade identitária, ela é vista como uma ameaça aos valores morais tidos como universais e aceitos como norma por grupos conservadores – sobretudo uma ameaça às crianças, no sentido de que a pluralidade identitária é vista como “anti-natural”, portanto, prejudicial ao desenvolvimento infantil.

Sobre esse contexto, Hall (2011) afirma se tratar de uma mudança que vem transformando as sociedades modernas em finais do século XX – que, acrescenta-se, acentua-se no século XXI:

[...] um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais, de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais (HALL, 2011, p.9).

Diante dessas intensas transformações, “mudança estrutural”, Hall (2011) se questiona se não seria a própria modernidade, como lhe é inerente, que está sendo modificada, abrindo espaço, também, para uma nova concepção social de indivíduo, de identidades não-unificadas, ou não-completas, não-seguras ou não-coerentes – para Hall, seria uma fantasia crer em uma identidade una.

Entende-se que as identidades são definidas historicamente, não biologicamente, sendo que a pessoa assume diferentes identidades a depender do contexto, ou das interpelações a que é exposta. Nesta perspectiva, afasta-se da concepção moderna de um ser de identidade *unificada*, que afeta a noção de cultura, contribuindo diretamente para a criação de padrões, de universalização e homogeneização de símbolos, representações, discursos, etc., que influenciam e dão sentido às ações dos indivíduos e à ideia que estes têm de si mesmos (HALL, 2011).

Esta ideia, de uma cultura que estabelece conexões entre pessoas em torno de uma pretensa ideia de unificação, esconde o apagamento e silenciamento das diferenças culturais, pois, segundo Hall (2011), têm-se uma noção de identidade que subordina e anula as diferenças através de processos de supressão cultural, não raro violentos, como àquele ocorrido nas Américas, durante os processos colonizatórios, promovidos pelos europeus, em que foram dizimados os povos e culturas indígenas.

Especialmente no que tange às identidades de gênero e sexualidade, há um levante social contrário a noções, como as descritas por Hall (2011), que atestam seu caráter “provisório”, mutável, portanto historicamente construído, em oposição à ideia assentada no senso comum de que estas seriam definidas biologicamente, independente da vontade das pessoas.

Aproximando-se a discussão sobre a imutabilidade da identidade à ADF, pode-se afirmar que incide sobre esta noção moderna, também, os esquecimentos ideológico e enunciativo, apontados por Orlandi (1999), que apagam a origem dos sentidos pré-existentes que a constituem e levam à crença de que os sentidos estão sendo inaugurados no momento da produção discursiva, como se estes independessem da vontade individual da pessoa, sendo portanto biológicos, ou mesmo escolhidos por ela sem que incidisse nessas escolhas elementos derivados do social, da cultura, das instituições, etc.

Desta forma, no que tange às noções biológicas acerca das identidades de gênero, por exemplo, não se percebe que foram construídas historicamente por pessoas e em um determinado contexto, buscando gerar determinados efeitos, justamente porque incidem nessas noções identitárias esquecimentos enunciativo-ideológicos, de natureza semi ou total inconsciente, que apagam a memória discursiva que as torna possíveis.

Na Escola X, identifica-se alguns tipos de discursos e práticas que servem à manutenção da fixidez identitárias de gênero e sexualidade, como a separação

generificada de brinquedos, filas indianas, listas de chamada, etc., bem como o assentamento de qualificações desiguais para meninos e meninas – maduros *versus* bobas, agitados *versus* comportadas, etc.

No discurso pedagógico, que predomina na Escola X, nota-se como substratos os discursos religioso e de moralidade, que remontam, por exemplo, às origens históricas da educação brasileira e que, por sua vez, trazem em si, amalgamadas, as estruturas e organização da sociedade ocidental. Ainda que ressignificados, estes elementos interdiscursivos dão pistas sobre como o espaço escolar se instituiu (e se institui) também negando a diversidade identitária e perpetuando desigualdades através de práticas de controle e vigilância.

De um lado, identifica-se o discurso pedagógico, pautado no discurso oficial, comprometido com a democratização das oportunidades de educação, com a redução das desigualdades e a exigência da reflexão sobre a prática moral – isto é, aproximação de valores éticos; de outro, os valores morais que, não raro, legitimam a rejeição ao diferente em nome da manutenção de representações, ideias, hábitos, costumes, leis, etc., validados por uma tradição cultural local.

A pesquisa de campo, na Escola X, possibilitou a reflexão sobre como esta sociedade se constituiu na negação de outras culturas e do Outro, negando a diferença, e que agora se vê diante de intensas transformações que a “convidam” a pensar novos modos de pensar sobre as identidades (HALL, 2011), para além das práticas, discursos, hábitos, representações, feitos e refeitos para explicar ou justificar a superioridade de uns e inferioridade de outros em caráter fatalístico, como as desigualdades que experienciam socialmente as mulheres.

À contramão de tais práticas, que cristalizam as identidades e servem de justificativa às relações desiguais entre homens e mulheres, é que o movimento feminista, na década de 1960, dentre outras reivindicações, abriu para contestar o papel social da mulher, colocando ênfase no tema da generificação dos indivíduos e evoluindo para incluir formações identitárias sexuais e de gênero. O posicionamento político deste movimento, indo contra uma noção de que homem e mulher são partes da mesma identidade, impactou fortemente a ideia de *sujeito cartesiano*, transformando o pensamento moderno¹⁰ (HALL, 2011).

¹⁰ Nessa perspectiva, destacam-se, como avanços na teoria social e ciências humanas, ocorridos na segunda metade do século XX, que somam-se ao feminismo: a descoberta do inconsciente por Freud; o trabalho do linguista estrutural Ferdinand Saussure, que estabelece a língua como um sistema social,

É no seio do movimento feminista, em finais do século XX, que a concepção de “gênero” emerge como uma categoria de análise, em uma busca por visibilidade e legitimidade no campo científico para os estudos *das e sobre* as mulheres (CARVALHO, 2011; HALL, 2011; LOURO, 1995, 2008, 2014; SCOTT, 1992, 1995).

Segundo Louro (2014, p.20), trata-se de um período intenso:

[...] de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas.

Muitas contribuições teóricas marcam o período. Dentre elas, ressalta-se a importância das contribuições de Simone de Beauvoir que, com *O Segundo Sexo* (1949), lançou “a primeira semente para os estudos de gênero” com sua famosa contestação ao determinismo biológico encerrada na ideia de que “não se nasce mulher, torna-se” (LOURO, 2014; CARVALHO, 2011; SCAVONE, 2008).

Scott (1995, p.85), inclusive, pondera que o termo esteve “ausente das principais abordagens de teoria social formuladas desde o século XVIII até o começo do século XX”.

De fato, algumas destas teorias construíram sua lógica a partir das analogias com a oposição entre masculino/feminino, outras reconheceram uma ‘questão feminina’, outras ainda se preocuparam com a formulação da identidade sexual subjetiva, mas **o gênero, como uma forma de falar sobre sistemas de relações sociais ou sexuais não tinha aparecido** (SCOTT, 1995, p.85, grifo nosso).

Ainda, Carvalho (2011) lança luz sobre o fato de o termo “gênero” ter sido apropriado e consolidado, primeiramente, por psicólogos americanos nas décadas de 1950/1960 “por meio de uma versão funcionalista e essencialista da percepção de Simone de Beauvoir” (Ibid., p. 101), pautada na distinção binária entre sexo e gênero – aquele como biológico e este como elemento da cultura –, tendo sido apropriada de forma acrítica por algumas feministas da época por manterem a ideia de que o sexo é universal, biológico, enquanto o gênero estaria associado mais aos traços

cujas influências abrem caminho para os modernos filósofos da linguagem, como Derrida, teórico da desconstrução, considerada, no campo de estudos de gênero, como procedimento metodológico mais produtivo para abalar o pensamento ocidental regido por binarismos; por fim, marca-se a importância do trabalho de construção discursiva das sexualidades de Michel Foucault (HALL, 2011; LOURO, 2008).

comportamentais. De acordo com Louro (2014), alguns estudos até celebram tais traços como distintivos de feminilidade.

Nos dados da pesquisa de campo, em especial nas narrativas de P01 e P02, essa distinção binária emerge a todo momento, pois ainda é uma noção bastante difundida, quiçá predominante no âmbito social. Em diversas situações, por exemplo, as crianças provocam a interferência das professoras, ao “fugirem” ao esperado, ao naturalizado, isto é, à adequação aos traços comportamentais tidos como inerentes ao gênero masculino ou feminino e determinados sempre pelo sexo biológico.

Como por exemplo, cita-se uma prática frequente na educação infantil que consiste na formação de longas filas indianas, em que todas as crianças dão as mãos, para transitar juntas pela escola, quando estão indo para o almoço, para escovar os dentes, para entrar e sair da sala. A fila funciona como uma maneira de controle das crianças que, não raro, saem correndo pela escola, sorratamente fogem do refeitório para o parquinho, entram em outras turmas, colocando todas as professoras em alerta constante.

Sobre essa ação, P02 cita que ocorria com frequência em uma escola que trabalhou a separação de meninos e meninas em duas filas distintas, prática que ela particularmente considera negativa e, de fato, como observado em sua rotina, não reproduz.

P02: lá na outra escola que eu trabalhava tinha muito isso por causa das professoras... de separa::r... “fila... de menino e fila de menina” - - era uma coisa que eu me incomodava muito - - e quando era... na minha turma... era tudo misturado menina menino... na fila... mas era um... sabe?... não tinha... e as outras (professoras) já ficavam “a::h tem que ter menino e menina”...

No entanto, em certa ocasião, P02 teve que se ausentar de sua sala na Escola X, ficando em seu lugar outra professora da unidade. No momento do almoço e escovação dentária, a professora dividiu a turma de P02 em meninos e meninas, justificando que primeiro iriam as meninas, enquanto que os meninos ficariam sentados aguardando na sala. Aos pedidos insistentes dos meninos, a professora apenas diz “não”, “não” e “não”, pede que sentem, que esperem. Sem muitas explicações, a divisão é feita, o que suscita a reflexão sobre os porquês desta ação, que aparentemente intende minimizar a algazarra dos meninos fora de sala, pois os comentários são muitos sobre como eles “não sossegam” e “dão muito trabalho” e como as meninas são “mais comportadas”, “boazinhas”, “princesas”. No entanto,

mesmo quando P02 leva todas as crianças juntas para o lavatório há tumulto e correria, tanto de meninas, quanto de meninos.

De acordo com Louro (2014), entende-se que estas práticas revelam comportamentos, pautados em diferenças biológicas, que polarizam meninos e meninas, à medida em que lhes atribuem posições e lugares distintos na escola. Ações como estas são exemplos de como se dá a construção do que se convencionou caracterizar como “coisa de menino” e “coisa de menina”, em práticas rotineiras e banais, que servem também como justificativa às desigualdades sociais, como a própria P02 pontua em sua narrativa:

P02: porque se tu começa a separar menina pr'um lado menino pro outro... ou dizer “ah menina é isso menino é aquilo”... tu acaba criando essa separação... e essa questão de gênero mesmo... a:h que um é superior o outro é inferior...

No entanto, a visão binária de gênero, ao mesmo tempo em que assenta padrões e posições desiguais, revela-se frágil e possibilita a contestação de sua base conceitual. Foi possível observar este processo, na pesquisa de campo, ocorrendo também na *hora do brinquedo*, um momento rotineiro no cotidiano da Escola X (e da educação infantil como um todo), em que é permitido às crianças escolher e brincar com todos os brinquedos que ficam armazenados em uma caixa no canto da sala de aula: bonecas, carros, quebra-cabeças, aviões, réplicas de panelinhas, fogões e artigos de maquiagem, dominó, etc.

Aparentemente, uma atividade livre, a brincadeira, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), é um direito da criança e deve ser um eixo norteador das práticas pedagógicas do currículo da educação infantil (BRASIL, 2010). Embora as DCNEI (BRASIL, 2010, p.10) considerem a criança em uma concepção histórica, como cidadã de direitos que produz cultura e “contrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja [...]”, percebe-se que a brincadeira escolar é entendida muito mais como uma forma de educar, posto que seja uma atividade supervisionada/controlada e direcionada pelas docentes. Sendo assim, a liberdade da criança ao brincar é condicionada pelo olhar das professoras.

P01 relata, por exemplo, o caso de um menino^{TP01} que chama sua atenção pelas escolhas de brinquedo que faz. A criança, segundo relata, só se interessava por “brinquedos de menina”, “sempre a cor rosa”, como por exemplo, boneca, panelinhas,

etc. Esta situação recorrente, embora represente a expressão da liberdade da criança – inclusive um exercício de seus direitos –, chama a atenção da professora, pelo fato de não ser “uma brincadeira de meninos”.

P01: porque se a criança tem preferência pelos brinquedos de menin... se o menino tem preferência pelos brinquedos de meninas, a professora, ela precisa ter esse olhar e começar a trabalhar que o menino que brinca com boneca, ele pode ser um pai mais cuidadoso com seus filhos e se ele brinca com panelinhas, ele pode também pensar que é necessidade do homem de ter panelas para cozinhar comida (...) **agooooora** também quando a professora deixa a criança também sempre tá brincando com esses brinquedos, sempre com essa preferência, muita das vezes, a família diz que a professora está sendo omissa, ou seja, ela tá deixando que a criança (...) sem orientação, ou seja, ela não está sendo orientada, não se conversa o que é de menino e o que é de menina.

A primeira análise que se faz do trecho é de uma evidente visão binária sobre a identificação de gênero que se materializa no brinquedo infantil. Ao afirmar que “não se conversa o que é de menino e o que é de menina”, P01 afirma a crença na existência de dois polos distintos de identificação, ou seja, a separação entre o que qualifica um e o outro (expressa pelo uso das locuções adjetivas “de + substantivo”). Afirma-se, portanto, em seu discurso, uma visão bipartida e essencialista, posto que veicule a existência de limites entre o que é *de menina* e *de menino*.

Ainda, nota-se uma divulgação de modelos identitários estereotipados de feminino e masculino. A menina, no universo do rosa, da maquiagem, das bonecas e panelinhas, reflexos do mundo adulto em que marca-se a mulher com a maternidade e as tarefas domésticas, na mesma medida que a marca com o embelezamento do corpo, a fragilidade e a delicadeza; enquanto o menino, no universo do azul, tem carros, bolas, bonecos com superpoderes, heroicos e fortes, sendo marcado como seu extremo oposto, marcado com a virilidade, a força, a vida pública.

Em contrapartida, percebe-se que o discurso carrega também em si a fragilidade conceitual da visão puramente binária, pois, ao mesmo tempo que esta veicula uma noção fixa, também oferece subsídios para ser questionada. P01 diz que o que é de menino e de menina precisa *ser conversado* na escola, pois esta ausência, a *não-conversa*, gera como efeitos desvios ou o agravamento de desvios – como o caso do menino^{PT01} que sente prazer, satisfaz-se ao brincar com bonecas –, além de efeitos para ela, enquanto professora, passível de acusações de omissão pedagógica.

Nota-se, no uso da palavra “preferência” em oposição a “orientação” e “começar a trabalhar”, contradições que recaem sobre a construção da identidade de

gênero na infância. A primeira tem em si significado e sentidos que remetem ao subjetivo, ao que advém da vontade individual, ao afeto ou simpatia que a criança destina aos brinquedos que estão à disposição. Já as duas últimas remetem à ação direta do adulto sobre a vontade individual da criança, isto é, sobre as preferências das crianças – tratadas como objeto sob o qual incide a ação –, uma vez que orientar ou começar a trabalhar é agir, é indicar caminhos, dar rumo.

A preferência individual, de fato, inexistente, pois é a conversa que orienta às crianças sobre o que fazer e seguir, caracterizando-se, portanto, como um recurso pedagógico necessário que P01 utiliza, em posição de autoridade em sala de aula, para ensinar o que é de quem e em que situações menino/menina pode brincar com o brinquedo de menina/menino. Percebe-se, na construção do discurso, implícitas condições que autorizam ou não a brincadeira impostas pela ação docente. No caso em destaque, por exemplo, o menino^{TP01} pode brincar com “brinquedos de menina”:

- a) mas precisa ter consciência de que o brinquedo é de menina;
- b) mas precisa ter consciência, ser orientado a encarar este brincar como exercício para a paternidade futura;
- c) mas sabendo que brincar de panelas não é ser “dona de casa”, sem necessidade de se alimentar, ter autonomia ao cozinhar para si ou para sua família.

Fora destas possibilidades, considera-se que o menino desvia não só de uma identidade masculina esperada – desvinculada de tudo que se relega ao feminino –, mas principalmente de uma esperada boa conduta familiar na vida adulta, como pai.

Ademais, especialmente no atual contexto social em que a mulher ocupa cada vez mais espaços fora do âmbito doméstico, nas universidades, empresas, cargos públicos, importa formar meninos para serem *pais cuidadosos*, que contribuem com a criação dos filhos/filhas e nas tarefas domésticas.

Na narrativa, por exemplo, P01 é bem explícita acerca do que ela conceitua como “preconceito na nossa sociedade” sobre a atribuição, a imposição de que as tarefas domésticas cabem às mulheres. Segundo P01, o homem não é criado para fazê-las, portanto chega em casa e não “ajuda” com preparo de refeições, limpeza de louças, etc. Neste ponto da narrativa, ela assume em discurso que estas são atribuições construídas socialmente:

P01: É difícil, porque hoje ainda há esse preconceito muito grande na nossa sociedade achar que só a mulher tem que cozinhar, é só a mulher que tem que banhar, é só a mulher que tem que cuidar das tarefas de casa, é uma

forma de desmistificar isso. A criança, ela precisa ter noção que, independente de gênero, ela precisa, tem a necessidade de se alimentar, precisa de panela pra cozinhar, precisa de panela pra cuidar, tem que ajudar a mãe lavar louça, ou a sua esposa a lavar louça, como seja, e também de cuidar, porque a dificuldade da criança, do homem, exatamente ajudar nas tarefas de casa, exatamente porque da forma que é criada, porque sempre....**criado!**... (...) homem não... chega e não vai fazer essas tarefas que não é dele.

O lugar de fala de P01 não é neutro em relação a esta realidade. Não se pode ignorar que ela é uma mulher trabalhadora, professora, casada, com filhos, isto é, marcada histórica e socialmente, que teve uma experiência conjugal positiva, como relata durante as observações. Desta forma, traz para o espaço escolar este modelo de pai/marido, que assume com a esposa/mãe a dupla jornada de trabalho e a função de cuidar. Considera-se que este é veiculado por ela como um modelo positivo em detrimento do modelo hegemônico, que a própria relata como fruto da criação dada aos homens em nossa sociedade. Ao fazê-lo, P01 reitera o caráter não-linear ou determinista da construção das relações de gênero, pois o modelo é divulgador de igualdade no espaço doméstico. Portanto, à medida em que ela inclui o homem na função do “cuidar” tão relegada às mulheres, pode-se afirmar que, assim como o menino^{TP01} que brinca com bonecas, P01 também desvia do que se espera dela enquanto mulher, mãe ou esposa.

Sendo assim, este mecanismo do qual se valem as professoras para que as crianças sigam dentro da “normalidade” – distinguindo o que é adequado ou não a cada uma –, tanto evidencia, como afirma Hall (2011), a fragilidade da noção de uma identidade fixa e pré-estabelecida, quanto abre espaço para se pensar em uma construção identitária que se dá no âmbito social, variando a depender da posição social, lugar de fala, contexto, experiências de vida, de forma constante e ininterrupta.

Em outras palavras, esta fragilidade confirma o conceito foucaultiano “do poder como uma *relação* e não como um elemento que se possui, ou se detém. [...] mas como uma rede que se desenvolveria de um modo ‘capilar’ por toda a sociedade” (LOURO, 1995, p.119-120). Enquanto professora, ocupando um lugar legítimo de poder frente às crianças-alunas, está sempre atenta para possíveis fugas, ainda que não pareça uma preocupação, vigia e age frente aos desvios. Em contrapartida, sua posição de trabalhadora, combinada às de mãe e esposa, a fazem resignificar, resistir, reinterpretar a organização social entre homens e mulheres, também a fazem “escolarizar” um modelo desviante, o de pai/marido “cuidadoso”.

Por esta razão, afirma Scott (1995, p.93):

A natureza deste processo, dos atores e de suas ações, só pode ser determinada de forma específica, no contexto do tempo e do espaço. Nós só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quanto parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas.

Nesse sentido que, através de contribuições de feministas anglo-saxãs, o termo *gender* surge evidenciando o caráter social e sendo empregado justamente em oposição a *sex*, que tem caráter intrinsecamente biológico (LOURO, 2014; SCOTT, 1995). De acordo com Scott (1995, p.72), “as feministas começaram a utilizar a palavra ‘gênero’ mais seriamente, num sentido mais literal, como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos”, desenvolvendo um pensamento mais crítico em relação à visão consolidada nas décadas anteriores; afastando-se, portanto, da concepção binária.

A perspectiva biológica não reflete, porém, apenas no que tange à organização entre os sexos. Não se pode ignorar, nas análises, a influência do biológico, assim como não se pode ignorar a influência do discurso cristão na construção dos conceitos modernos de infância e criança, até hoje predominantes, que se constituem tendo como característico a pureza e a inocência. As crianças, que devem ser preservadas neste período transitório para a vida adulta, nesse entendimento, são vistas como capazes de transformar o futuro, se orientadas e educadas propriamente. Sendo assim, embora representem a esperança de transformação, são vistas como dependentes e submissas ao desígnios do mundo comandado por adultos (ROUSSEAU, 1995; 2010; ARIÈS, 1976).

A transformação no modo de olhar para esta fase da vida surge com burguesia, a partir do século XVII, especialmente entre famílias mais nobres em que se tem o início, além de um “sentimento de infância”, também do surgimento de um sentimento de família, que moldam as concepções que chegam até a modernidade. Tornou-se frequente, por exemplo, a expressão *petit enfant* (pequena criança) que se aproxima do sentido moderno de criança (ARIÈS, 1976).

Soma-se a esses surgimentos, do sentimento de infância e família, o que Foucault (1988) classifica como uma crescente repressão sexual que é própria de sociedades burguesas. À época, as crianças são afastadas do mundo dos adultos e

dos espaços públicos, onde circulavam livremente até então, além de terem também sua sexualidade proibida e regulada por médicos, professores e pelos pais. Tem-se aí, de acordo com Foucault (1988; 1997), o início da produção de um corpo infantil do qual se exclui, ou busca-se a todo custo excluir, a sexualidade.

A imagem da criança nua, em geral assexuada, representando a alma na arte medieval francesa, os anjos de Botticelli e a figura do menino Jesus – maior representação da criança na época –, por exemplo, revelam os tipos de crianças mais próximas do sentimento moderno sendo retratadas na iconografia, a partir do século XIII até o século XIV, que também revelam uma visão cristã sobre a criança que começa a surgir, valorizando-a em suas especificidades (ARIÈS, 1976).

De acordo com Ariès (1976, p.65), no entanto, apenas no século XVIII que “a descoberta da infância começou sem dúvida”, embora esta evolução possa ser acompanhada na iconografia. Até o século XVIII, a criança (*puer*) e o adolescente (*adolescens*) eram incluídos na mesma categoria social, *enfant*, que era todo aquele que dependia de outrem, não à toa o vocabulário utilizado para se referir a criança/adolescente tenha sido originado a partir das palavras que se referiam aos laços estabelecidos nas relações feudais. Sendo assim, o *enfant*, imerso em um longo período de transição para a vida adulta, era visto com certa indiferença, devido ao próprio contexto assombrado pelas mortes prematuras, grandes períodos de fome e doenças largamente retratados como característicos da demografia da Idade Média¹¹.

A mudança no modo de conceber a infância é uma transformação tributária à burguesia, como pontua Foucault (1988), que também instaura um período de grande produção de discursos sobre a sexualidade. Mais do que puramente repressão sobre as práticas sexuais e uma tentativa de transformá-las em tabu, especialmente na infância, as sociedades burguesas promovem sua inscrição nos corpos, e incitação a saber sobre elas e a transgredir a norma estabelecida, segundo a qual o sexo só era legítimo no segredo dos quartos dos pais, como sinônimo de *reprodução*. O sexo é regulado em “discursos úteis e públicos e não pelo rigor de uma proibição” (FOUCAULT, 1988, p.27), visando o controle populacional tão caro aos interesses políticos e econômicos das nações então embrionárias:

¹¹ Segundo Ariès (1976), a arte medieval, até o século XII, não retratava a infância, dado o alto grau de mortalidade e entendimento desta como uma fase efêmera.

[...] A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. Impõe-se como modelo, faz reinar a norma [...] (FOUCAULT, 1988, p.09).

A recuperação histórica acerca das concepções de infância e criança, bem como da sexualidade, revelam construções identitárias intimamente assentadas em discursos homogeneizadores, que continuam a ditar o modo como se lida com as crianças, seja na escola ou nas famílias, especialmente como se lida com a sexualidade na infância – ao mesmo tempo em que divulga-se a noção de que crianças são igualmente inocentes, puras e assexuadas, ensina-se a elas que a adequação do sexo biológico à identidade de gênero é garantidora de uma sexualidade legítima na vida adulta.

Embora o discurso oficial, tal qual autores como Belloni (2009) e Kuhlmann Jr. (2007), defenda a infância como uma construção sócio-histórica que enfoca crianças reais com direito a ter direitos, ainda vigora, não somente no senso comum, mas no âmbito da educação formal em escolas regulares, a defesa da concepção moderna de infância, em que a criança ainda é vista como uma promessa para o futuro.

Segundo Belloni (2009), esta valorização da criança, enquanto grupo social, é inédita e polêmica, pois, embora as crianças passem a ser consideradas pessoas emancipadas, cidadãs que estão aprendendo a exercer seus direitos, ainda são, em grande medida, silenciadas, tidas como dependentes e incapazes de pensar por si mesmas, de expressarem seus desejos, vontades e anseios – cabendo aos adultos decidir por elas.

Deste modo, as crianças precisam ser protegidas de sua própria subjetividade, a qual entende-se, nesta concepção, como imatura ou não-existente. Até que atingiam a fase adulta, portanto, evita-se falar livremente sobre as questões, evita-se inclusive pronunciar as palavras, mantendo as crianças sob a ilusão da inexistência da sexualidade na infância e, principalmente, tratando como patologias qualquer manifestação que demonstre inadequação entre as identidades de gênero e sexualidade tidas como legítimas.

Nesse sentido, o menino^{TP01} que brinca com bonecas, tão logo é percebido, é protegido de suas ações para que o seu futuro como bom pai não seja ameaçado, uma vez que o gênero é entendido como inerente à sexualidade. Nos discursos de P01, percebe-se que o menino não é reprimido puramente por preferir brinquedos de

meninas, mas pelas possíveis implicações futuras que ela enxerga neste ato, especialmente a efeminação do corpo do menino e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma sexualidade não-legítima, que ameaçam a manutenção da sociedade em que se entende o sexo como reprodução – que tem ideais de família e de infância que se impõem sem que sejam percebidas como imposições.

Em outras palavras, a escola produz corpos, marcados com gênero-sexualidade legítimas, seguindo uma visão funcionalista que, Carvalho (2011) afirma, também começa a ser questionada, pois influi diretamente em como a sociedade concebe mulheres e homens. Sobre isto, Carvalho (2011) afirma que:

É só ao longo dos anos de 1980 que se desenvolveu a crítica a essa visão funcionalista, e um número crescente de feministas buscou compreender o sexo como uma categoria teórica totalmente determinada pela história e pela cultura, isto é, subsumida no interior da categoria gênero. Para essas feministas, são as formas sociais de compreensão da diferença e da semelhança entre homens e mulheres que determinam as maneiras como o corpo é apreendido, abandonando-se completamente a ideia de uma base natural fixa sobre a qual agiria a cultura (CARVALHO, 2011, p.102).

Um exemplo fundamental do período é a publicação de Scott, na década de 80, nos EUA, de *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (que fora traduzida e publicada no Brasil em 1995). Segundo Louro (1995), o artigo tornou-se uma das mais recorrentes referências para aqueles que se debruçam sobre os estudos de gênero, seja na área de Ciências Sociais, de modo geral, ou atrelado à Educação. Nele, Scott (1995) enfatiza que:

Na utilização recente mais simples, “gênero” é sinônimo de “mulheres”. Os livros e artigos de todos os tipos que tinham como tema a história das mulheres substituíram, nos últimos anos, nos seus títulos o termo “mulheres por gênero”. Em alguns casos, mesmo que essa utilização se refira vagamente a certos conceitos analíticos, ela visa, de fato, obter o reconhecimento político deste campo de pesquisas. Nessas circunstâncias, o uso do termo “gênero” visa sugerir a erudição e a seriedade de um trabalho, pois “gênero” tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres” (SCOTT, 1995, p.75).

Esta nova configuração abre caminhos para se “observar as relações entre homens e mulheres ao invés de se tentar construir um novo gueto” (Louro, 1995, p.119), até porque não é possível pensar um sem o outro; até quando não-ditas, inscritas na narrativa histórica hegemonicamente masculina, as mulheres lá estão, assim como homens não estão ausentes nos emergentes estudos das mulheres.

Seguindo o contexto internacional, o feminismo também emerge como movimento de expressão no Brasil nas décadas de 60 e 70 – à época no auge da Ditadura Militar. Nos mesmos moldes do contexto americano, por exemplo, o movimento brasileiro esteve fortemente atrelado às questões políticas e, no seu interior, “misturavam-se” ativistas e pesquisadoras acadêmicas das classes altas e intelectualizadas do país.

No contexto brasileiro, o avanço das questões femininas para os estudos de gênero se dá, segundo Corrêa (2001), na década de 90, através da articulação da História e da Sociologia. Carvalho (2011) faz referência ao texto supracitado de Scott de 1986, e traduzido por Louro em 1990, como um texto que repercutiu fortemente no país, reiterando a importância da teórica no campo¹².

Carvalho (2011) aponta, ainda nesta década, a repercussão dos escritos do sociólogo francês Pierre Bourdieu, com uma série de artigos integralizados no livro *A dominação masculina*, refutando fortemente a naturalização da diferença sexual e da sexualidade, assim como qualquer percepção sobre os corpos. Afirma Carvalho (2011) que:

Bourdieu recusa inteiramente qualquer naturalização, mostrando com bastante clareza como toda percepção do corpo, da diferença sexual e da sexualidade é socialmente construída [...]. Nesse sentido, podemos destacar a potência das categorias bourdieanas na análise do social e alocar *A dominação masculina* entre os trabalhos que mais claramente recusam as dimensões biologizantes e reducionistas das relações de gênero (CARVALHO, 2011, p.107).

Embora criticado por não dialogar com as feministas e com a literatura produzida por estas, Carvalho (2011, p.110) pondera que

Bourdieu gozava de imensa legitimidade e é como se essa legitimidade se transferisse ao tema das relações de gênero quando ele se dedica a escrever sobre o assunto, aspecto sem dúvida positivo para aqueles/as que lutam nessa direção.

¹² Destaca-se também a criação, em 1992, da *Revista de Estudos Feministas* (REF), na UFRJ e, em 1993, da revista *Cadernos Pagu*, atrelada ao Grupo de Estudos de Gênero Pagu, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), até hoje referências e provas materiais da consolidação do campo de estudos de gênero no Brasil na década de 1990. Em 1999, a REF é transferida e passa a ser editada por pesquisadoras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde permanece até hoje como uma revista de referência internacional no campo de estudos feministas e de gênero (Ver: GROSSI, Miriam Pillar. A Revista Estudos Feministas faz 10 anos – uma breve história do feminismo no Brasil. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, UFSC, n.12 (N.E.), set-dez. 2004. p. 211-221).

Ainda, segundo Scott (1995), houve uma proliferação de estudos sobre o sexo e a sexualidade à época e, naquele contexto, a palavra “gênero” ganhou utilidade no campo, pois por intermédio dela fora possível distinguir mais facilmente a prática sexual em si dos papéis sexuais atribuídos a homens e mulheres socialmente.

Sobre esta confusão, Louro (2014) reforça sua distinção, afirmando porém que, de fato, ambas estão profundamente relacionadas, o que torna difícil pensá-las afastadas.

[...] as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se construindo, elas são instáveis e portanto, passíveis de transformação (LOURO, 2014, p.31).

Essa preocupação com o assentamento de uma identidade sexual ou de gênero emerge nos discursos de P01 ao relatar suas preocupações com as brincadeiras das crianças. A ação da professora, em atribuir significações às brincadeiras, serve como impeditivo para o assentamento de identidades desviantes. Nota-se que a principal motivação para o ato de P01, de agir sobre “as preferências” das crianças, reside no medo de que recaia nela a culpa do que ela chama de “omissão”, de ser acusada de permissiva, especialmente pelos familiares.

O medo de P01 é sofrer sanções por não prestar atenção, por deixar que o menino se aproxime de brinquedos relegados às meninas e isso acabe por levá-lo a assumir uma identidade de gênero feminina. Por essa lógica binária, partindo do entendimento de que gênero e sexualidade estão intimamente conectados, ao tornar-se “afeminado”, isto, conseqüentemente, levaria o menino à homossexualidade. Nesse sentido, atribuir significações às preferências do menino pelos brinquedos de meninas, torna-se uma medida necessária de proteção ao seu futuro – enquanto homem de gênero e sexualidade legítimas –, mas também à P01, enquanto funcionária da Escola X.

Nesse sentido, as ações de P01 têm como efeitos a manutenção da ideia de que a criança é incapaz de construir suas identidades, sendo necessário que seja orientada pelos adultos. Além disso, à medida que também tem protegidas sua inocência e pureza, são ensinadas a separar o que é feminino e o que é masculino, o que se configura como uma forma de manter a visão binária acerca do gênero.

P01: eu já tive questões que eu tive sim que lidar com alguns alunos. Que eu precisei conversar com a família, que eu precisei tá fazendo as minhas intervenções e que hoje, hoje, né, o aluno continua na escola, que foi no início, foi no maternal, e hoje ele continua na escola, e hoje ele já está se encaminhando assim com a sua sexualidade é...bem...**diferenciaada**, sem ter esses, essas preferências tão afloradas, entendeu? Já brinca diferente, ou seja, brinca tanto com brinquedos, tanto de meninas, tanto brinquedos de meninos, então, esse já está bem, já está bem nivelado, ou seja, de uma forma que não fica mais aquela coisa é... bem... como é que eu posso dizer... é difícil falar esse tema, né? ... que possa tá [inaudível], que seja assim, chamando atenção mesmo sempre aquela preferência, mas na verdade a criança hoje ela já consegue brincar tanto com bola, com carro, entendeu? Ela já faz uma...uma... é uma... **uma separação**, na verdade [...]

Neste trecho, é interesse notar que P01 descreve como intervém, por quê e qual o resultado da ação que, na produção discursiva, revela-se como positiva e bem-sucedida. Já no maternal a professora demonstra preocupação com a sexualidade do menino por conta de “essas preferências tão afloradas”. A preocupação de P01 é o menino desviar do que se espera de sua sexualidade na vida adulta, por este inscrever em seu corpo marcas de gênero feminino na infância. O que evidencia um entendimento de que gênero-sexualidade devem ser subordinados ao sexo biológico.

Percebe-se que a ação é classificada como bem-sucedida por P01, pois o menino, passado algum tempo desde o início das intervenções, já brinca com “brinquedos de menino”, já internalizou que há uma separação que ele não deve desrespeitar, exceto em situações específicas, como por exemplo, quando a brincadeira é exercício para a vida adulta, paternidade e/ou casamento.

O truncamento entre as duas identidades revela discursos sobre o sexo institucionalizados ou resignificados, especialmente no final século XIX, sobre a homossexualidade que, diferente da prática da sodomia – e embora a contenha em sua concepção –, agora é “[...] uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma [...]” (FOUCAULT, 1988, p.43-44).

Por muito tempo esta visão foi defendida e serviu de justificativa para que fossem praticados atos de violência, como castrações e lobotomias, que remontam a um período não tão distante assim em que esta orientação sexual – então classificada como “homossexualismo” – figurava na lista de patologias da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1990. Esta mudança, no entanto, não significa de nenhuma forma a dissipação do discurso que iguala homossexualidade à doença, pois este resiste como substrato em outros, principalmente de natureza médico e psiquiátrica, mas também da moral e do religioso.

Cabe lembrar que em muitos países do mundo a homossexualidade é proibida, considerada crime e fortemente combatida. Mesmo em países em que não haja propriamente leis de proibição, ainda vigora o forte argumento legitimador de tratamentos que prometem a “cura gay”, remetendo aos discursos psicológico e psiquiátrico e, somando-se a estes, o religioso e familiar, de defesa do sexo para a procriação, entre homem e mulher, um dos principais argumentos contrários à homossexualidade.

Nesse sentido que os estudos *queer*¹³, segundo Moita Lopes (2011, p.135), “vêm colocar questionamento sobre os discursos normalizadores dos gêneros, das raças e das sexualidades”. Apoiando-se fortemente na teoria pós-estruturalista foucaultiana e na desconstrução de Derrida, como um método de crítica literária e social (LOURO, 2008).

A política *queer* está articulada à produção de um grupo de intelectuais que, na década de 1990, passa a adotar esse termo em seus trabalhos. O grupo surge às margens do movimento feminista, branco de classe média nos EUA, abarcando outras possibilidades de gênero e sexualidade – as lésbicas, os gays, as travestis e as/os transexuais, etc. –, voltando suas críticas à heterossexualização da sociedade e, conseqüentemente, colocando em xeque a ideia de uniformidade e universalidade que se tinha também da homossexualidade, pelo menos até meados dos anos 70 (LOURO, 2008).

As teorias *queer* podem ser vinculadas às vertentes de pensamento ocidental contemporâneo que problematizaram noções clássicas de sujeito, identidade, de agência, e de identificação. Segundo Moita Lopes (2011), muito influenciadas pela pesquisa de Butler, as teorias *queer* são bastante iluminadoras pelo seu caráter problematizador e questionador de qualquer sentido de verdade e normatização em relação à sexualidade; operando por uma lógica multicultural que nos encaminha para a diferença e heterogeneização, “tentam explicar os atravessamentos de fronteiras discursivo-culturais da sexualidade” (MOITA LOPES, 2011, p.138).

O saber que implica aos homossexuais a *androgenia inadequada* aparece na produção discursiva de P01, embora apague-se, no momento de produção, a sua

¹³A palavra “queer”, da língua inglesa, além de significar estranho, inesperado e não natural, é muito utilizada com tom pejorativo e ofensivo para se referir aos homossexuais. Como diz Moita Lopes (2011), os teóricos viram o insulto de ponta cabeça, resignificando-o e recuperando o significado que o termo carrega. Mantém-se o uso da palavra estrangeira em português devido à ausência de um equivalente que capte seu sentido (p.138).

origem – sua historicidade e ideologia; esse saber é acionado, e se faz presente como elemento interdiscursivo, ou memória discursiva, de um período em que explode a vontade de saber sobre o sexo no âmbito da ciência e que culminou em uma série de interferências sobre os corpos e os prazeres, como a categorização de “extravagâncias sexuais” em “perversões sexuais” até então toleradas – fetiches, gostos –, incluindo aí o sexo das crianças, reprimido especialmente pelo discurso médico, pedagógico e familiar (FOUCAULT, 1988; 1997).

Este cerceamento, segundo Foucault (1988), não excluiu sexualidades, mas sim as incluiu nos corpos como características das pessoas, parte de sua identidade. Não à toa P01 vigia os corpos das crianças em busca de sinais, características que dizem ao olhar pedagógico que há uma inadequação nas crianças, isto é, uma inadequação quanto ao discurso hegemônico, no qual a verdade sobre as sexualidades se assenta – muito mais próxima do patológico, é verdade, mas guardando em seu núcleo a “confissão” e a “penitência” do religioso.

Nota-se que P01 sente dificuldades para falar sobre a temática para a entrevistadora pela quantidade de pausas e reelaborações feitas. Não há insegurança quanto às intervenções, especialmente por estas contarem com a aprovação das famílias; isto se deve muito mais à imagem que o sujeito faz do seu interlocutor, que pretensamente teria mais conhecimento acerca da temática do que ela – como afirma, na entrevista, não tem domínio das palavras “técnicas” – e também ao pudor relegado à sexualidade no lugar em que ocorreu a entrevista, a escola.

Importante sempre ressaltar que esse processo não é, obviamente, isento do contexto, fruto apenas do consciente individual de P01, é muito mais o acionamento de discursos pré-existentes no âmbito social, construídos historicamente, dos quais se apaga a origem e a natureza ideológica. O tratamento dado às questões de sexualidade, gênero, não é puramente uma prática da instituição escolar ou da professora, mas que circula no contexto social em que ambas estão inseridas, no qual todas as crianças são “suspeitas”, reiterando um estrito e regulado controle que não mais é percebido “como efeito de um poder que nos coage” (FOUCAULT, 1988, p.59), mas como “opiniões”, um saber de natureza individual, “escolhido”.

Ainda assim, não se pode ignorar que são práticas discursivas que legitimam as ações pedagógicas de P01 – no jurídico, religioso, familiar, psiquiátrico, médico, etc. – e mantém ou favorecem a manutenção da sociedade longe de contestações acerca de desigualdades sociopolíticas (CHARLOT, 1979). Os discursos de P01,

nesse sentido, são mantenedores da norma, além de protetivos, pois servem a justificar suas ações para enfatizar que está atenta e não peca por omissão no seu trabalho – seguindo o argumento de que a dita omissão, por si só, seria definidora ou desencadeadora de identidades de gênero ou de sexualidade fixas –, ou seja, assegura à criança a educação que teoricamente lhe cabe sob o aval da família.

Sendo assim, ao que o menino^{TP01} “confessa” preferências por uma identidade de gênero feminina, brincando com bonecas ou preferindo a cor rosa, é penitenciado a refazer sua identidade de modo que se conscientize do que lhe cabe, que controle-se o seu “afloramento”, que se impeça, ainda na infância, o gênero e a sexualidade desviantes. Dessa forma, tudo permanecerá dentro do “natural”, do esperado, desde a condenação do sexo das crianças à manutenção do casamento legítimo.

Em contrapartida, há também neste jogo de poder, a resistência do menino^{TP01}. Ora, ainda que a vigilância e ações normalizadoras sejam constantes, no ambiente familiar e escolar, ele insiste em fugir ao esperado e experimenta a brincadeira com bonecas e panelinhas. Como pondera Louro (2008):

Os sujeitos que cruzam as fronteiras de gênero e de sexualidade talvez não escolham livremente essa travessia, eles podem ser movidos para tal por muitas razões, podem atribuir a esse deslocamento distintos significados. Eles podem, tal como quaisquer outros viajantes, ver sua travessia restringida, repudiada ou ampliada por suas marcas de classe, de raça ou por outras circunstâncias de sua existência. Sua viagem talvez possa se caracterizar como um ir e um voltar livre e descompromissado ou pode se constituir num movimento forçado, numa espécie de exílio. [...] esses sujeitos escapam da via planejada. Extraviam-se. Põem-se à deriva. Podem encontrar nova posição, outro lugar para se alojar ou se mover ainda outra vez. Atravessam fronteiras ou adiam o momento de cruzá-las. Muitos permanecem referidos à via mestra, mesmo que pretendam recusá-la e *partir para outra...* Sua recusa nem sempre é crítica, contundente ou subversiva; por caminhos transversos, sua recusa pode acabar reforçando as mesmas regras e normas que pretendeu negar (LOURO, 2008, p.19, grifos da autora).

Difícilmente a criança atribui a sua brincadeira todos os sentidos e implicações que surgem na narrativa de P01, ainda assim brinca, resistindo às imposições; reforçando as afirmações de Foucault (1988), de que essas repressões se tornam um “maquinário de dupla incitação” que atraem, curiosidade e resistência às mobilizações do mundo adulto:

[...] O poder funciona como um mecanismo de apelação, atrai, extrai essas estranhezas pelas quais se desvela. O prazer se difunde através do poder cerceador e este fixa o prazer que acaba de desvendar. O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico e os controles familiares

podem muito bem, ter como objetivo global e aparente dizer *não* a todas [às] sexualidades errantes ou improdutivas mas, na realidade, funcionam como mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; e, por outro lado, prazer que se abrasa por ter que escapar a este poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travesti-lo. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue e, diante dele, poder que se afirma no prazer de mostrar-se, escandalizar ou resistir (FOUCAULT, 1988, p.45).

Louro (2014, p.65) reitera a ideia foucaultiana ao afirmar que “os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas”, justamente porque o mesmo mecanismo que controla, também abre espaço para o desvio; podendo, portanto, suscitar a aceitação integral de normas, mas também reações e recusas.

Se nos discursos de P01 percebe-se o medo da omissão como um elemento que desencadeia suas ações, em favor de uma aceitação maior de normas, na narrativa de P02 as intervenções seguem caminho oposto. A professora, embora relate as dificuldades enfrentadas, nem sempre se alinha ao pensamento dos familiares, pesando-lhe mais às vontades das crianças.

P02: GÊNERO... aqui no meu trabalho eu não tenho separação... na mi... na sala... a:h você quer brinca de... e eu acho lindo - - eu te juro - - eu acho lindo quando eu vejo os meninos brincando com as meninas de boneca ((ruído)) de casinha... de... sabe? quando eu vejo as meninas brincando com carrinho (...) hoje quando eu vi a menina brincando com o boneco do Hulk com os meninos (...) então eu acho isso bonito... porque é a liberdade... é o respeito à vontade do outro... se eu quero brincar com isso, eu vou brincar e isso não vai determinar se eu vou s... ah... o menino brincar com a boneca... ele vai ser... não... isso aí já é uma outra questão... se ele... se ele tiver tendência ele vai ser... mas se ele não tiver isso não vai... não vai influenciar nessa construção da... da sexualidade dele... da opção né?

Diante de tais oposições, faz-se necessário ponderar algumas diferenças fundamentais entre os contextos de P01 e P02, a começar pelo tempo de formação que, quanto mais longo, mais distante dessas questões tão emergentes na formação de professores. Importa dizer que P02 afirma ter recebido alguma formação específica sobre gênero e sexualidade em Pedagogia, na disciplina Sociologia da Educação; diferente de P01 que relata apenas conhecimento fruto de suas próprias investigações e angústias diante de casos pontuais, como por exemplo, ela cita a área de Psicologia Infantil na qual busca suporte teórico-prático.

Essa diferença faz emergir posicionamentos teóricos de desconstrução da fixidez das fronteiras do gênero nos discursos de P02, que não emergem em P01. No entanto, ainda assim, P02 aproxima-se de uma visão de criança sem especificidades,

como relatado por Foucault (1988) Ariès (1976) e Charlot (1979), resultante de um processo de afastamento das crianças do mundo adulto, levado a cabo nos séculos XV e XVI, e que culmina com o surgimento da Pedagogia e Pediatria no século XVII, isto é, o desenvolvimento de discursos sociais voltados especificamente para a infância, que a princípio privilegiam-nas como categoria una e homogênea.

Sobre isto, Debortoli (2008, p.71) afirma que:

[...] desde os séculos XVII e XVIII, vem se consolidando um conjunto de representações, discursos, teorias, sentimentos e crenças sobre as crianças, estruturando dispositivos de socialização e controle. Os tempos atuais, por sua vez, introduziram novas circunstâncias e condições à vida e à inserção social da infância, o que justifica outros olhares e atenção.

No trecho da narrativa de P02, apresentado anteriormente, percebe-se *a priori* um olhar aparentemente distinto sobre a subjetividade na infância e sobre as relações de gênero, no entanto nota-se que as concepções de criança e infância em seus discursos se alinham às ideias rousseauianas (2010), de que a criança pode ser privada de ser corrompida pela sociedade desde que conservada sua essência, sua natureza. Sendo assim, institui-se para a criança uma educação que tem como base a liberdade, não a enxergando como um adulto em miniatura ou um *vir-a-ser*, pois entende que a criança deve viver o presente conforme suas próprias escolhas e não as dos adultos – ideias que, no século XVIII, no seio das transformações burguesas, surgem como inovadoras.

Segundo o entendimento de Rousseau (2010), a criança não deveria ser submetida à educação moral, pois esta deve ser consequência natural de seu desenvolvimento que se efetivará apenas na fase adulta. Como forma de prevenir-lhe dos erros e vícios das relações sociais, portanto, na infância, seria submetida idealmente a uma educação tanto quanto possível *negativa*, em que seria orientada e estimulada à ser livre para decidir por si, mais do que lhe seriam impostas a educação moral, a religião ou as diferenças sexuais entre homens e mulheres, pertencentes à fase adulta, último estágio de sua formação.

No entanto, como pondera Debortoli (2008, p.73), tanto quanto marcadas pelo ideário de perfeição, as concepções de infância são marcadas historicamente pela “dominação e o controle”, revelando-se adultocêntricas à medida em que invisibilizam e homogeneízam as crianças em nome de um projeto “de inscrição de um ‘outro’

maduro, moral, racional”, que se desenvolveu ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX com *status* científico de verdade.

Nesse sentido, ainda que P02 afirme em seus discursos o respeito à vontade da criança em brincar livremente, de ter autonomia para decidir, o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, tendo como base a ideia de inexistência da separação entre meninos e meninas na infância, não parte de um diálogo professora-crianças, tampouco faz parte da política da escola, é uma decisão que expressa o poder da docente em sua sala de aula.

Sendo assim, ao substituir para a designação qualitativa “brinquedo de criança”, em lugar “brinquedo de menino” ou “brinquedo de menina”, os discursos de P02 se aproximam de discursos homogeneizantes que reafirmam a dependência das crianças aos desígnios dos adultos e o seu afastamento das questões de gênero, não intendendo *a priori* manter sua pureza, mas desconstruir as relações desiguais, silenciando-as.

Em outros momentos da narrativa de P02, novamente, emergem ideias de desconstrução de relações desiguais entre meninos e meninas, como no relato da separação por filas.

P02: [...] lá na outra escola que eu trabalhava tinha muito isso por causa das professoras de separar “fila de menino e fila de menina” - era uma coisa que eu me incomodava muito – e quando era na minha turma, era tudo misturado menina, menino; na fila, mas era um, sabe? Não tinha... e as outras já ficavam “ah tem que ter menino e menina”, eu já não vejo assim, eu vejo como criança, porque se tu começa a separar menina pr’um lado menino pro outro ou dizer “ah menina é isso, menino é aquilo”, tu acaba criando essa separação e essa questão de gênero mesmo, ah, que um é superior o outro é inferior. Não, todos somos iguais, temos diferenças SIM na questão... é::h... do corpo mesmo, né?... biológica, mas não na questão assim de...das relações, eu não vejo essa separação [...].

Se nos discursos de P01 as identidades de gênero aparecem como fixas e opostas, para P02 “tudo é criança”, o que favorece a análise de uniformização das diferenças na infância. P02, em sua intervenção que visa desconstruir normas impostas aos meninos e às meninas, acaba por homogeneizá-las.

O primeiro questionamento que se faz é como ficam as especificidades de cada criança, uma vez que são apagadas suas diferenças e se, como Charlot (1979, p.136) aponta, a educação é definida “com referência a uma natureza humana que é idêntica em todas as crianças, mesmo se apresenta graus de perfectibilidade”. Em segundo

lugar, pondera-se a visão de que as diferenças residam apenas no nível biológico, não nas relações sociais.

Quando P02 diz não ver a “separação”, parte de uma crença em um ideal de igualdade entre homens e mulheres, possível através da desconstrução das relações existentes. No entanto, o que não vê é que, ao agir sob a crença de que a “mistura” coibirá o estabelecimento de desigualdades, atribui valor negativo às diferenças e reduz a subjetividade infantil.

Nota-se, ainda, que P02 vê diferenças biológicas como naturais, ao dizer “temos diferenças SIM na questão... é::h... do corpo mesmo, né?... biológica”, assim como vê a homossexualidade como “tendência”, como um potencial anterior ao social. Este discurso nega que as diferenças biológicas, inscritas no corpo, também são construídas sócio-historicamente e servem de justificativa para as mesmas desigualdades que tenta combater ou desconstruir em sala de aula. Em suas ações pedagógicas, passam despercebidas estas sutis formas de estabelecimento e permanência de desigualdades.

3 “É POR ISSO QUE A GENTE BATE NA TECLA...TEM A PARCERIA FÁMILIA E ESCOLA... QUE TEM QUE FALAR A MESMA LINGUAGEM”

A Escola X assume junto às famílias, ou mesmo à frente destas, lugar privilegiado na vida das crianças, posto que seja um lugar em que vivam parte das suas rotinas diárias, muitas das vezes o único em que algumas experienciam a brincadeira, as relações de afeto, a possibilidade de ter alimentação adequada, além do aprendizado de valores da religião cristã, aspecto que chama atenção, na pesquisa de campo, por ser revelador do alcance da ação escolar, que vai além, encarregando-se de ensinar valores que uniformizam em vez de valorizar as diferenças existentes em sua realidade.

No caso da educação infantil, há ainda a particularidade desta ter o *cuidar* e o *educar* como eixos definidores, de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010), ambos também intrínsecos ao processo de sua constituição histórica. Este atrelamento faz insurgir, ainda hoje, questionamentos sobre as funções e o próprio valor do profissional dessa modalidade, uma vez que o *cuidar* socialmente é uma atividade inferiorizada, dissociada de esforço intelectual, além de relegada às mulheres, dado o entendimento de que têm em sua natureza o instinto maternal necessário às práticas desenvolvidas com as crianças, discurso que marca o processo de constituição da educação infantil como extensão da maternidade (SAYÃO, 2010; BASTOS, 2001).

Kuhlmann Jr. (2001) pondera, no entanto, que essa problemática advém de uma interpretação discursiva que nega o *cuidado* como uma forma de educar, reflexo do contexto de formação das primeiras instituições voltadas à educação infantil em finais do século XIX, em que dissociava-se instituições assistencialistas para crianças pobres, filhas de massas operárias, daquelas para crianças abastadas, as quais seriam estritamente pedagógicas. Neste processo incorrem discursos de controle social do corpo e de progresso das nações, apontados por Foucault (1988, 1997), haja vista Kuhlmann Jr. (2001) destaque que as famílias de classes trabalhadoras eram vistas como ameaças ao progresso do capitalismo, necessitando aprender hábitos de limpeza¹⁴, ordem e disciplina.

¹⁴ Assim como no contexto europeu, chega ao Brasil estes que são pilares do projeto médico higienista de ordenação social (educar e higienizar), que permitiria à nação o desenvolvimento e a modernização (BASTOS, 2001).

Esse processo histórico, de segregação da educação infantil, explica a permanência, em certa medida, da negação do *cuidado* como função docente. Ressalta Sayão (2010) ter verificado entre professoras que atuam na modalidade esta resistência à função de *cuidar*, como se estivesse desatrelada da função de *educar*, o que pode ser entendido como uma tentativa de valorização do trabalho pedagógico, embora ambas as funções estejam fortemente presentes e sejam necessárias ao processo educativo nessa etapa.

Além disso, Kuhlmann Jr. (2000) afirma que a ideia de oposição entre *cuidar* e *educar* gera como consequências divisões entre o trabalho de professoras efetivas e auxiliares, o que corrobora com algumas situações observadas na pesquisa de campo, como de auxiliares que não se consideram professoras por não desenvolverem ou não serem encarregadas da produção de atividades e da avaliação do alunado, estariam apenas cumprindo, portanto, a função de cuidar, auxiliando na execução do plano de aula desenvolvido pela professora efetiva, nas idas ao banheiro, ao refeitório, ao parquinho. Afirma Kuhlmann Jr. (2000):

O preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de doméstico, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares (KUHLMANN JR., 2000, p. 13).

No entanto, esta questão não é completamente resolvida na Escola, pois não se observa uma rígida demarcação entre professoras e auxiliares quanto às funções. Do cotidiano da Escola X, por exemplo, pode-se pincelar muitos exemplos em que auxiliares e efetivas cuidam das necessidades físicas – como no auxílio em práticas de higiene e alimentares – e emocionais das crianças – acolhendo-as quando estão agitadas, chorando, ou mesmo em longos silêncios. Ainda que não percebam estas ações como educativas, os exemplos corroboram que as funções de cuidar e educar são intrínsecas ao trabalho pedagógico e para o desenvolvimento integral da criança.

Outro exemplo, que denota uma demarcação limítrofe entre educar e cuidar, emerge quando P01 explica o trabalho com uma turma de maternal, que ainda se centrava no estabelecimento da rotina da escola – que envolve domínio de habilidades motoras, ir ao banheiro, beber água, segurar colher, escova de dente – que são dissociadas de atividades de apropriação de leitura e escrita, isto é, atividades educativas, por conta da limitação etária.

P01: CLARO que a criança tem/tem/já tem a sua limitação... e ela/como ela ainda tá nesse processo de...de rotina... de é::h ade/adequ/adequação mesmo... de adaptação... ainda tem uma certa dificuldade PRA apresentar as atividades propriamente dita... ou seja... propriamente as atividades que envolvem a apropriação da leitura e da escrita... QUE:: nós temos que trabalhar mais com as atividades que desenvolvem as habilidades motoras delas...né?... MA::S assim... dificuldade mesmo de trabalhar as atividades hoje eu não tenho mais...

A importância do *cuidado* para a educação infantil, especificamente, revela muitas nuances do trabalho pedagógico desenvolvido. Como se pode notar nas observações, através da educação do corpo, embora invisibilizada como prática pedagógica, legitima-se determinados modos de ser, inscritos nas crianças como “certos” ou “válidos”.

Nesse sentido, como pontua P02, a palavra da professora, muitas vezes, vale mais do que a dos familiares, o que Bourdieu e Passeron (2009) explicam pelo fato de a educação escolar ter *status* de erudição. Frequentar a escolar proporciona ao alunado um tipo de conhecimento e prestígio social que a família não poderia fornecer, e P02 reconhece essa importância em seus discursos como “um peso forte”, que nada mais é do que o reconhecimento de sua autoridade pedagógica, e de sua responsabilidade no processo de ensino.

P02: [...] e eu se::i... que:: querendo ou não eu também tenho um peso muito forte... o professor ele tem um peso... principalmente com criança... quando eles crescem admiração por ti e tudo... às vezes a tua palavra vale mais até que (a palavra) o pai e a mãe lá na família... (...) porque eu já... eu já vi relatos de pai dizer “professora... eu fui falar isso...ele disse ‘não... mas a professora disse que é assim”... então... tipo... a minha palavra teve mais peso que a... da família... quando tu cria essa relação... tu acaba tendo também uma... uma força aí [...].

Assim, tem importância a ação pedagógica, pois o docente é quem, neste espaço, fazendo uso de sua autoridade pedagógica, leva a cabo um projeto de manutenção da ordem vigente ao impor e inculcar no alunado os hábitos que outrora também herdara (BOURDIEU; PASSERON, 2009).

Por esta razão, Bourdieu e Passeron (2009, p.26, grifos dos autores) afirmam que “*toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição*”, posto que imponha significações que correspondem aos objetivos de grupos dominantes como legítimas, colocando-as em posição dominante através de uma relação de poder que se mascara e que não se percebe como tal:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 25).

Louro (2014, p.67) também aponta este “processo de fabricação dos sujeito”, ou inculcação de hábitos, que ocorre na instituição escolar. De acordo com Louro (2014, p.67), trata-se de um processo contínuo e “geralmente muito sutil, quase imperceptível” ocorrendo em “práticas rotineiras e comuns”, banalizadas como naturais – entendimento que em muito se aproxima do conceito de violência simbólica cunhado por Bourdieu.

A observância de práticas cotidianas, já tão banalizadas, são reveladoras não somente das imposições, mas de contradições, resistências e embates que circulam independente do querer da gestão escolar. Sendo assim, o processo de constituição identitárias, que se dá pelo trabalho pedagógico, embora queira-se duradouro, não ocorre de forma passiva, apenas com a aceitação integral dos sujeitos envolvidos; há também rejeições e reações, reafirmando, portanto, a existência de um mecanismo de dupla incitação que ultrapassa as barreiras do controle e da censura (LOURO, 2014; FOUCAULT, 1988).

Na escola X, um dos principais pontos de embate, relatados pelas professoras, reside na relação delas com as famílias, revelando disputas de poder. Embora a escola detenha status de erudição, a família também impõe sobre as crianças uma ação pedagógica que, na educação infantil, por vezes, acaba prevalecendo. Na disputa entre professoras e famílias, as crianças não são ouvidas e aos adultos cabem às decisões quanto a que aspectos privilegiará a educação destinada a elas.

Essas relações revelam predominância de uma visão adultocêntrica sobre às crianças, pois, de um lado relega-se à professora o cuidado e a vigilância dos corpos das crianças, de outro as famílias vigiam as ações da professora e da escola, motivando embates constantes. Em geral, prevalece a autoridade da família, especialmente no que tange às questões que envolvem gênero e sexualidade – das quais a infância é afastada nos âmbitos público e privado – que adquirem *status* de fragilidade na Escola X.

Na escola X, percebe-se um consenso quanto esta fragilidade e, principalmente, quanto ao relacionamento conflituoso entre professoras e famílias.

Nas narrativas de P01 e P02, o uso de palavras como “delicado”, “cuidado”, “difícil”, “angústia”, por exemplo, são recorrentes para se referir à temática do gênero e às complicações que suscita no dia-a-dia escolar.

Para as professoras, falar de gênero na educação infantil exige uma série de cuidados e, nos discursos, estes revelam-se como uma preocupação que se inicia desde a escolha lexical até a intervenção pedagógica direta sobre as crianças. P01, por exemplo, relata que as dificuldades têm relação direta com os conflitos enfrentados com as famílias, que podem desencadear sérias consequências para as professoras no ambiente de trabalho.

P01: a questão do gênero...é uma questão que... um tema muito legal... mas ASSIM é muito melindroso [...] na verdade, é muito complicado éh... éh... essa questão de gênero [...] é difícil falar esse tema, né? [...] a escola ela ainda fica... (...) por conta que ainda é um tema que é delicado... que o professor precisa ter MUITO CUIDADO... porque se ele for falar de forma clara pode tá instigando... se ele não conversa, a escola tá sendo omissa... então ainda é um tema muito difícil de se questionar.

Nota-se na construção discursiva de P01 um padrão parafrásico utilizado ao longo do trecho para se referir ao gênero, cuja composição se dá pela gradação adjetiva formada pelo uso do advérbio de intensidade (ou de excesso) “*muito*”, seguido de adjetivos que podem ser classificados, quanto ao uso social, como negativos, perigosos ou não desejáveis: “complicado”, “melindroso”, “difícil”. A escolha lexical da palavra “melindroso”, particularmente, revela em sua significação os sinônimos “pudor” e “perigo”, um aviso à consciência para medir as palavras com cautela para não agredir/magoar ao tratar de temas ligados à sexualidade que socialmente exigem recato, vergonha ao falar (AULETE, 2009).

Neste sentido, pode-se afirmar que P01 opta por uma postura protetiva, com intuito de evitar comprometimento ou sanções em face do que foi dito. Desta forma, busca posiciona-se no meio do caminho – nem lá, nem cá –, classificando gênero em momentos distintos, ao longo da entrevista, como “um tema *muito legal*, mas assim *muito melindroso*”, “*muito complicado*”, “o professor precisar ter *muito cuidado*”, “é um tema *muito difícil*”. Este padrão revela não só fragilidade, mas o medo em tratar de questões tidas como delicadas sob a forte vigilância da família e sem formação docente que suporte e fundamente suas ações.

De nenhuma forma é pacífico o diálogo entre família-escola ou família-professora. Nestas relações, vence o medo de P01 de se envolver em uma situação

que se torne insustentável no âmbito profissional, até porque, nota-se que as experiências vividas por ela, em situações em que ela precisou conversar com as famílias ou advindas do contexto em que se insere, tiveram como consequências dois resultados negativos: ora acusada de omissa, ora de instigadora.

Nesse sentido, o discurso de P01 se revela como uma proteção necessária. Em contrapartida, como ponderam Bourdieu e Passeron (2009), ao passo que se protege das possíveis sanções, a professora também protege a instituição. O medo de sofrer sanções ou punições profissionais faz com que, mesmo que queira interferir de outros modos, seja reprimida pelo contexto, que não lhe permite muitas possibilidades, uma vez que a instituição não desenvolve ações e a família está sempre vigilante. Como não tem domínio do campo discursivo de gênero e sexualidade, lida com as questões a partir de suas interpretações pessoais – carregadas de sua formação moral, familiar, religiosa –, que nada mais são do que significações adquiridas socialmente.

P02 também relata as mesmas dificuldades no diálogo com a família, apontando este como um desafio na educação de hoje “a parceria” entre família e escola que, segundo ela, devem falar a mesma linguagem no que diz respeito à questão de gênero.

P02: essa questão de gênero - - como eu já havia conversado contigo...né - - é uma coisa também que eu/eu enquanto educadora...eu vejo que é um papel de desconstrução mesmo... é um trabalho difícil...porque tem que/tem a questão da família... que/eu/entra de novo a questão da família - - é por isso que a gente bate na tecla - -... tem a parceria família e escola... que tem que falar a mesma linguagem... e é um desafio na educação hoje... por quê?... a família ela... (...) tem a questão do conhecimento... tem a questão histórica... tem a questão... cultural mesmo... que tu não vai mudar de uma hora pra outra... isso é... (...) e é uma coisa assim que... eu penso que deveria ter um trabalho da escola com a família... por quê? Porque às vezes a gente... eu ...procurou fazer minha parte aqui... só que a criança chega lá na casa dela... ela vai ouvir outra coisa... e aí:: fica uma confusão só na cabeça dela [...].

P02 reconhece que há divergências entre os interesses da escola, da professora, da família e da criança. Fica evidente, em seu relato, a ausência de ações da gestão escolar sendo desenvolvidas cotidianamente com as professoras, com as famílias e com as crianças, o que reforça a observação, feita neste estudo, de que a temática é tratada patologicamente: diagnosticados caso a caso, os desvios recebem tratamentos e prognósticos positivos, com início, meio e fim; não há uma ação contínua e coletiva na comunidade escolar, todos os casos relatados são exatamente

o que esta palavra encerra: são fatos, acontecimentos, situações que surgem e logo são resolvidas.

Novamente aparecem, nas narrativas de P02, as adjetivações negativas que reiteram a dificuldade do trabalho com as questões. No entanto, agora surgem também razões que explicam as divergências, como os desníveis de conhecimento entre professoras e família, esta situada em um nível abaixo, no senso comum, e aquelas, no âmbito científico, das certezas e verdades, do que deve ser seguido. Em contrapartida, a família, por ter a tutela da criança, sua dependente, assume lugar privilegiado nesta disputa pelo poder de interferir tanto na construção identitárias das crianças, quanto nas escolhas pedagógicas das docentes.

A solução encontrada por P02 evidencia a complexidade das relações de poder no cotidiano da educação infantil, em que se degladiam os adultos para fazer valer este ou aquele discurso, no caso, a autoridade familiar versus a autoridade pedagógica. Sendo assim, a defesa de uma parceria família-escola surge como uma necessária solução para toda a comunidade escolar. No entanto, nota-se que esta solução depende da submissão da família: para que o trabalho pedagógico seja efetivo de desconstrução de desigualdades entre meninos e meninas e para que novamente a professora não seja acusada de instigadora ou omissa.

A relação atual enfrentada por P02 é semelhante a uma brincadeira, muito comum no recreio da escola, denominada “cabo de guerra”. De um lado, a professora, que clama fazer sua parte, de outro a família, acusada de desfazer as intervenções pedagógicas no âmbito privado (caso delas discorde). No meio disto, a criança, sendo puxada feito “o cabo” da brincadeira, de um lado a outro, nesta disputa de poder: resistindo ou reprimindo sua identidade em benefício dos adultos – até porque ela mesma é vista, por ambos, como incapaz de construir sua própria cultura, conhecimento, sem esse direcionamento.

Como afirmam Finco e Oliveira, a criança precisa ser considerada neste processo:

[...] refletir sobre as relações envolvendo adultos e crianças travadas no interior das instituições educativas considerando a criança um sujeito social que participa da realidade adulta, que pensa sobre o mundo que a cerca, que busca respostas para seus dilemas, que propõe outras saídas para este mundo adulto que não a considera tratando-a como um “vir-a-ser”, um sujeito imaturo e sem direito à voz e participação na sociedade adulta (FINCO E OLIVEIRA, 2011, p.61).

De fato, os processos discursivos em destaque são paráfrases que denotam discursos semelhantes: (1) o afastamento de questões de gênero e sexualidade no contexto social da infância, além da (2) perpetuação de uma visão de criança como um sujeito imaturo, sem voz; uma criança que necessita ser protegida da sua própria subjetividade, do seu corpo, da experimentação, do prazer, até a idade adulta quando teria direito a estas. Ambos os discursos são mantidos pela escola e pela família, em maior ou menor grau, muito embora esta acuse aquela de ser divulgadora/propagandista de uma dita “ideologia de gênero” que foge ao natural, ao biológico ou estabelecido por Deus.

Nesse sentido, o avanço de novos modos de pensar e teorizar sobre a identidade de gênero, e seus efeitos sociais, soa como ameaça para as alas conservadoras da sociedade que temem, diante desta visibilidade alcançada por grupos (tidos como) minoritários, uma perda de posição privilegiada, perda de poder. O agravo e acirramento da disputa entre os grupos tem sido pauta constante, por exemplo, nas sessões plenárias, em que cresce o número de representantes políticos cuja a luta é pela manutenção, no âmbito das leis e políticas públicas, das estruturas, padrões, especialmente aqueles pautados nos discursos da religião de raízes judaico-cristã e da moral-familiar-conservadora.

Para assegurar a proteção da infância, nas leis e políticas públicas voltadas à educação, cresce também o número de expressivas iniciativas civis, como a *Infância Protegida* e o *Movimento Escola Sem Partido*, que propõem ao governo federal a adoção de medidas, com força de lei, que se dizem contra “o abuso da liberdade de ensinar” o que classificam como “doutrinação política e ideológica” impostas às crianças e adolescentes.

Estas iniciativas partem do princípio de que docentes são “instigadores” de padrões incompatíveis com o natural, o biológico ou estabelecido por Deus, e defendem propostas de ementas constitucionais que limitem sua atuação em sala de aula. Como exemplo, cita-se o Projeto de Lei do Senado 193/2016, de autoria do senador Magno Malta, do Partido da República (Espírito Santo), que propõe incluir à LDBEN 9394/1996 o “Programa Escola Sem Partido”, inspirado no movimento de mesmo nome¹⁵ (BRASIL, 2016a). Embora, classifiquem-se como “não” ideológicas ou

¹⁵ Criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib, a partir de uma indignação pessoal frente a uma analogia feita por um professor de sua filha que, segundo ele, afirmou que Che Guevara foi “um santo” quando o comparou a São Francisco de Assis, por dizer que ambos são dois exemplos de pessoas que

apartidárias, estas iniciativas veiculam uma visão ideológico-partidária, pois são a representação mais recente da tentativa de barrar políticas, leis, etc., que beneficiem grupos minoritários, sob o pretexto de que isto coloca em risco os valores tradicionais, da família, cristã, heterossexual.

A iniciativa *Infância Protegida* segue a mesma direção do *Escola Sem Partido*, sendo até mais explícita quanto ao alinhamento com o discurso religioso e moral-familiar. Já na sua apresentação anuncia tratar-se de uma rede¹⁶ que agrega diversas iniciativas, projetos sociais e políticos pautados “nos princípios estabelecidos por Deus em sua palavra” (INFÂNCIA PROTEGIDA, 2016, s/p). Contrária ao entendimento do gênero como construção social, afirma que a identificação da menina/menino com o gênero masculino/feminino é um caso de “disforia de gênero”, ou “transtorno de identidade de gênero”, um distúrbio mental que necessita de tratamento terapêutico, sendo que, não fazê-lo, caracteriza-se como abuso infantil (PETINELLI, 2016).

A denúncia da existência de práticas ideológicas na escola, como pondera Brandão (2004), advém do próprio entendimento que se tem do conceito de ideologia, ainda hoje tida como uma ameaça, em geral, associada ao pejorativo. Esta atribuição fora produzida discursivamente, pela primeira vez, com Napoleão Bonaparte em sua crítica aos ideólogos franceses, classificados por ele como perigosos para o poder e descolados dos problemas concretos e reais. A partir daí é que a ideologia, segundo a autora, é concebida como “uma doutrina irrealista e sectária, sem fundamento objetivo, e perigosa para a ordem estabelecida” (Ibid., p.19).

No entanto, como explica Pêcheu (1997), não há quem não seja ideológico, assim como não há práticas que existam sem ideologia, uma vez que esta constitua pessoas e práticas. Portanto, é igualmente ideológico defender uma escola

abandonaram tudo em nome da ideologia, sendo uma política e a outra religiosa. Nagib, que é católico, criou então o Movimento Escola Sem Partido em repúdio ao que considera doutrinação e usurpação do direito da família de educar moral e religiosamente seus filhos e filhas (BEDINELLI, 2016). A iniciativa inspirou ao menos 3 Projetos de Leis na Câmara dos Deputados, e outra dezena em diferentes estados brasileiros, como RJ, SP, RS e GO, além do DF. Todas as propostas compartilham o fato de serem assinadas por integrantes do “lobby religioso” que cresce no poder legislativo, como a atual, em tramitação e aberta a consulta pública, de autoria de Magno Malta – formado em teologia, pastor e cantor evangélico – que traz em seus pronunciamentos (BRASIL, 2016b) sempre a perspectiva cristã como norteadora de sua atuação política no cenário nacional.

¹⁶ No conjunto das iniciativas da rede são arrolados os seguintes projetos, que se destinam a capacitação de pastores, pedagogos, famílias, etc.: “Proteger Brasil”, “Programa Claves Brasil”, “Salve sua família”, “Escola de pais”, “Escola de filhos”, “Princesa aos olhos do Pai”, “Valentes do Rei”, “Semeando amor – Igreja Batista da Lagoinha”, “Gideões mirins”, “Gideões tens”, “Bons tratos em família: educar é proteger”; todos os projetos comandados por pastores ou lideranças religiosas de Belo Horizonte (MG), como Washington de Sá, que aparece como coordenador de mais de uma das iniciativas que tratam de “transtornos de gênero e sexualidade infantil”.

apartidária; pois, mesmo na ausência, assume-se uma posição, isto é, o “sem partido” não é em relação ao vazio, mas o é em relação à uma ideia “x” de gênero, uma ideia “y” de sexualidade, uma ideia “z” de política, etc. – o que constitui, para os sujeitos apartidários, uma escola “sem”, é a negação, é a ausência de x, y e z.

A dificuldade em reconhecer-se igualmente ideológico, neste contexto, é explicada na ADF pelo próprio processo de apagamento da historicidade, da memória, dos sentidos que significam e constituem o mundo e as pessoas tais quais são/estão no agora. Os lugares sociais são ocupados, dando a impressão aos que os ocupam de que foram eles que os escolheram a partir da sua vontade individual, ou mesmo por crerem que pertencem àquele lugar – o que serve de justificativa a existência e assentamento de desigualdades –; crê-se que discursos hegemônicos são naturais, são melhores e devem ser perpetuados, como se sempre tivessem existido e sido hegemônicos independente da vontade e esforço do indivíduo (PÊCHEUX, 1995, 1997; ORLANDI, 1999; BRANDÃO, 2004).

Apaga-se, neste processo, a consciência da complexidade das imbricações entre as pessoas, a história e os discursos produzidos, não no vazio, mas, nas relações entre pessoas, história e ideologia na sociedade, cuja constituição se dá pelas e nessas relações que são sobretudo relações de poder e vão muito além de oposições dicotômicas (PÊCHEUX, 1995, 1997; ORLANDI, 1999; LOURO, 2014).

Como afirma Louro (2014, p.37):

[...] o poder se exerce em várias direções. O exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada termo da oposição. Os sujeitos que constituem a dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc., e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de “homem dominante e mulher dominada”.

Como argumenta Louro (2014, p.53), “as várias formas de sexualidade e de gênero são interdependentes, ou seja, afetam umas às outras”, o que facilita o entendimento do por quê grupos conservadores a sentem como uma ameaça aos valores tradicionais. A chamada “ideologia de gênero” é entendida como uma ameaça ao indivíduo em si, entendida como uma tentativa de desconstruir a ideia que este tem de si mesmo, da multiplicidade de discursos, representações e marcadores sociais que o constituem.

As ideias de Connell e Messerschmidt (2013) reafirmam a crítica à visão binária que estabelece uma única forma de ser homem e de ser mulher, a ideia essencialista que leva a crer na existência de masculinidade e feminilidade unitárias, como veiculado pelas iniciativas civis que crescem no cenário político, e também observadas na produção discursiva de professoras da Escola X.

A crítica pode ser ilustrada com o exemplo dos *crossdressers*¹⁷, que, segundo Vencato (2009), são pessoas que eventualmente se vestem, ou “acessorizam-se”, com peças do vestuário atribuídas ao sexo tido socialmente como oposto ao seu sexo de nascimento; como no caso da pesquisa de Vencato (2009), que traz, como sujeitos, homens que assumem uma identidade feminina transitória, em diferentes níveis de intervenção corporal – desde a usar uma saia a “montar-se” por completo –, pelo mero prazer em ser mulher, por admiração ou brincadeira, sem que isso signifique que experienciem relacionamentos não-heterossexuais ou que se identifiquem como mulheres. Pelo contrário, muitas vezes, são homens que se adequam aos padrões hegemônicos de gênero e sexualidade – como afirma Vencato (2009), inclusive compartilhando as práticas de *crossdressing* com parceiras afetivas.

De acordo com Connell e Messerschmidt (2013), afirma-se que o exemplo dos *crossdressers* reforça o entendimento das relações de gênero como práticas que “se diferenciam de acordo com as relações de gênero em um cenário particular” (Ibid., p.250); sendo portanto históricas e, por conseguinte, suscetíveis às mudanças.

Na produção dos discursos produzidos pelas professoras, nota-se, no entanto, que perdura o entendimento do homossexual como uma persona que traz em sua essência a indumentária, gestos, características, etc., do sexo oposto ao do seu nascimento. No entanto, a feminilidade e a masculinidade, de acordo com Connell e Messerschmidt (2013, p.250), não se configuram como “traços da personalidade do indivíduo”, não são, como pontuam acerca da masculinidade hegemônica, encarnadas ou fixas nos corpos. São, de fato, parte de um conjunto de práticas incrustadas não só nos corpos, mas que moldam o pensamento, fazendo com que homens e mulheres deem continuidade à perpetuação da dominação masculina (BOURDIEU, 1995; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

¹⁷ Além das *crossdressers*, há também as “travestis” e “drag-queens”, que podem ser consideradas “praticantes” de *crossdressing*, que, embora ampliem o leque de autoidentificação, posto que situem-se no intercruzamento das fronteiras binárias do gênero, são marginalizadas e carregadas de estigma social – como na associação destas práticas de *crossdressing* à práticas sexuais homoeróticas que necessitam de cura.

Sendo assim, afirma-se que medo da “disforia de gênero” ou de uma “ideologia de gênero” é, em verdade, o medo do deslocamento do poder que institui como naturais as desigualdades entre homens e mulheres; o medo, também, das sexualidades não-heterossexuais, que abalam a concepção de homem, mulher e, especialmente, a de família mais difundidas e interessantes ao modelo social, político e econômico vigente. Como reiterado por Louro (2014):

A homofobia, o medo voltado contra os/as homossexuais, pode se expressar ainda numa espécie de “terror em relação à perda do gênero”, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher “reais” ou “autênticos/as” (LOURO, 2014, p.32).

Portanto, a recusa de outros modos de ser revela-se como o medo ou “terror em relação à perda do gênero”, como afirma Louro (2014), entendido como uma ameaça à perpetuação/manutenção da família tradicional (homem-mulher-filhos) e, conseqüentemente, ao progresso da Nação – que se mantém através da utilização de um extenso aparato de policiamento e censura do gênero com intuito de regular a sexualidade para os fins que se deseja (FOUCAULT, 1988; 1996).

Ao contrário de promoção da sexualidade, a pesquisa de campo revela um cenário distinto ocorrendo na Escola X, onde as professoras mantêm a ideia de infância com sexualidade negada, criticando e reportando como negativos os comportamentos das crianças que aparentam “muita sensualidade para idade”, e buscando diálogo com as famílias para definir formas de intervenção pedagógica em casos que as crianças demonstram “preferências” de gênero distintas do esperado e tido como natural.

As professoras da Escola X demonstram muito receio em tratar de questões de gênero ou sexualidade, algumas chegam a afirmar que a Escola não tem “esses problemas”, por se tratar de uma instituição, embora pública, que atenda um público majoritariamente de classe média. Uma das professoras na ocasião explicou que não estava afirmando que problemas ligados ao gênero e sexualidade ocorreriam em maior número em famílias “mais carentes”, apenas que as famílias, como as atendidas pela escola, acompanham mais as crianças e que isso influencia.

Louro (2014) destaca afirmações como estas das professoras da Escola X, como “*em nossa escola nós não precisamos nos preocupar com isso, nós não temos nenhum problema nessa área*” (p.84), ou ainda afirmando o lugar privilegiado da

família para tratar das questões, concluindo que estas afirmações tem como finalidade invisibilizar o papel da escola na constituição de corpos de homens e mulheres, “sujeitos masculinos e femininos heterossexuais – dentro dos padrões da sociedade em que a escola se inscreve” (p.85) –, ao que acrescenta-se também uma transferência de responsabilidade, posto que os casos citados ora ou outra são atribuídos como consequências das condutas familiares.

P01, por exemplo, novamente reafirma em seus discursos o lugar privilegiado da família e reafirma o cuidado necessário para não causar à criança nenhum “constrangimento”, ou ao seu desenvolvimento identitário nenhum “trauma”, “dano”, “frustração”, “angústia”, “consequências” futuras; isto é, à professora cabe interferir ou não de acordo com o que a família permite, minimizando no percurso os mínimos danos para que a criança, quando adulta – por esse entendimento, responsável por suas escolhas –, decida por si.

P01: nós precisamos ter... esse conhecimento... pra gente poder... tá... direciona::ndo... tá trabalhando com essas crianças pra que não se torne nenhum tipo de... de constrangimento... nem/nenhum tipo... que a criança possa ter algum trauma... alguma coisa que venha é::h... interferir no seu desenvolvimento... na sua escolha... porque:: a criança... ela tá passando por um processo de construçã::o de caráter/personalidade... e nós somos responsáveis... professo::r/primeiramente a família LÓGICO e depois nós professores que estamos... é::h...dicionando esse crescimento... esse desenvolvimento... essa...sabe? (...) então é a hora de saber/a hora de interferir e a hora de não interferir pra que eles possam fazer as suas escolhas...futuramente... né? sem ter frustração pra eles...e nenhum dano pro seu desenvolvimento... pra sua identidade... né?... pra/prá... como...é::h... cidadã... pra que eles não sof/sofram mesmo essas consequências... pra que eles possam fazer a sua escolha...TÁ?... de forma... que ele seja conscie::nte... que seja...é::h...RESPONSÁ::VEL pela sua própria escolha... né? ((ruído de transporte na rua)) e que ele possa tá... não ter nenhum tipo de frustração... nem um tipo de/de/de...angústia... ou seja... de... até traumas... que é o que acontece... que tem muitos que acontece isso... né?

Embora se negue, as narrativas comprovam, como afirma Louro (2014, p.85, grifos da autora), que “a sexualidade está na escola porque faz parte dos sujeitos, ela não é algo que se possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’”. Dessa forma, atribuir-se a problemática do gênero na Escola X à “ideologia de gênero”, promovida pelo corpo docente ou às condutas familiares, é ignorar a existência da diversidade e todo o contexto político, econômico, sociocultural em que se divulga uma multiplicidade de discursos sobre sexualidade na mesma proporção que ela é regulada – especialmente no que tange à divulgação de “modelos” de mulheres/homens engendrados em padrões sociais pautados no biológico, no

religioso, na moral-familiar, mas também hipersexualizados como produtos de consumo na mídia, no vestuário, nos brinquedos infantis – nada escapa.

De fato, embora pareçam divergir e culpar uns aos outros, quando se deparam com os tais “casos aflorados”, docentes e famílias mantêm a visão adultocêntrica sobre as crianças (reflexo de uma construção também histórica). No entanto, esta manutenção é apenas ilusória, pois seguem reprimindo, ao mesmo tempo que falam e divulgam representações, discursos e padrões marcados pelo gênero e pela sexualidade. Ainda assim, não impedem que um menino^{TP01} decida que a brincadeira de boneca lhe é interessante, ou que uma menina^{TP01} cruze infinitas vezes as fronteiras estabelecidas, ora brincando de carro com os garotos, ora de boneca com as meninas, sem que isso lhe represente algum problema.

Afirma-se novamente o entendimento da criança como um “vir-a-ser” e, nesse sentido, o discurso de P01 se pauta na ideia de que a criança de hoje é o adulto da nação do futuro: uma nação ajustada, com adultos que comportam-se e agem dentro do esperado. A preocupação não é mais como os adultos de hoje, que já se encontram “desajustados”, com identidades confusas, etc., mas com as crianças, que representam a possibilidade de mudança, de acerto dos erros do passado.

Relembra-se novamente de Foucault (1988), quando este chama a atenção para o fato de que ao falar sobre sexualidade, mesmo que para regular, incita-se também a curiosidade. Podera-se ainda que os discursos sobre as relações de gênero entre homens e mulheres, bem como os concernentes à sexualidade, circulam nos diferentes espaços sociais, incluindo a infância escolar, embora se queira afastá-los dela. Dessa forma, proibir ou coibir as docentes de falar sobre as questões, configura-se como ilusão e apenas aumenta a ocorrência de embates entre elas e as famílias.

Como relata P02, a coibição não é capaz de apagar aquilo que acredita ser uma de suas funções enquanto educadora: promover uma educação transformadora, que seja menos desigual. A professora é enfática ao afirmar que em sua sala seguirá permitindo às crianças a liberdade de brincar com o que quiserem, seguirá trabalhando questões de gênero, ainda que os familiares não entendam seu posicionamento, pois crê que este é necessário à mudança da sociedade.

P02: então eu acho que a gente como educador (...) primeiro pra ti entrar tu tem que saber “a::h o que/que eu acredito?”... tu não vem pra uma sala de aula sem tu ter aquilo... “ah eu acredito nisso”... tu tem que vir com aqueles teus objetivos traçados... com aqueles... né?... não vejo alguém que “ah eu não sei o que eu tô fazendo/não sei o que eu quero”... tu acaba vindo... tu tem

que saber... é isso que eu acredito... é isso o que eu vou fazer... eu sempre falo que... - - às vezes a pessoa pode até dizer que eu sou arrogante e tudo - - mas... eu digo que... na minha sala... eu faço o que eu quero... eu mando... apesar das vezes tu ter ordens - - vamos dizer assim... que eu não gosto da palavra ordem que ninguém é obrigado a nada - - tu tem que seguir a/uma proposta da secretaria... uma proposta de não-sei-do-quê... apesar dessas propostas verem... virem de... encontro com aquilo com o que eu acredito (...)
 quan/quantas vezes eu já cansei de concordar com certas coisas... mas aqui... não vou... sabe?... pros meus alunos eu procuro passar aquilo que eu acredito... e eu realmente acredito que:: uma sociedade vai ser melhor... quando não tiver questão de gênero... quando... o homem não se achar melhor que a mulher... quando num... sabe?... quando o::s/os pais pararem de dizer que... ((ruído na mesa)) o menino não pode chorar... que o menino é melhor que a menina...lá/que o menino é mais forte e a menina é mais frágil... entendeu?... eu não acredito nisso e é isso que eu vou mostrar pros meus alunos... e eu procuro trabalhar... nas brincadei::ras... nas minhas conve::rsas... é isso...

O que se problematiza nas práticas e posicionamento de P02 pode ser ilustrado com um questionamento de Garcia (2002, p.17) sobre as ordens dadas pela professoras em sala de aula: será que a criança vai aprender aquilo “que para sua vida parece não ter sentido”? e se “quem lhe ensina não consegue mostrar o sentido do que pretende ensinar?”. O que pode parecer certo e pragmático para a professora, pode não ter importância ou não fazer sentido para a criança, especialmente se ela não participa do diálogo sobre gênero, sendo apenas informada de que não há separação naquela sala de aula. Uma situação ocorrida durante as observações ilustra bem uma das intervenções de P02 que não fizeram lá muito sentido para as crianças:

A professora termina e pede que retornem aos seus lugares, pois ela vai dar massinha de modelar. Já é quase hora da saída. Novamente algumas meninas pedem rosa, e alguns meninos pedem azul, verde, vermelho. A professora parece incomodada com a situação e intervém dizendo: “não existe isso, todas as cores são bonitas...”, eles escutam em silêncio, mas quando ela termina de falar, eles voltam a gritar “eu quero azul”, “eu quero rosa”. A professora apenas fica calada e entrega cores aleatórias e distintas as requisitadas. Dá pra ver no seu rosto um pouco de chateação ou frustração com a situação (DIÁRIO DE CAMPO, 25/02/2016, final da tarde).

Em todos os momentos em que distribuiu massinha, P02 agiu de forma semelhante, como as meninas sempre querem “o rosa” e muitos meninos querem o “azul”, “vermelho”, ela distribuiu cores aleatórias para todas as crianças, diferentes das cores pedidas. A mesma observação foi feita na turma da P01, inclusive ela afirma a mesma máxima “todas as cores são bonitas”. Certamente as crianças entendem que há beleza em todas as cores, ainda assim, gritam “eu quero rosa”, “eu quero azul”,

pois o que não faz sentido para elas, ou o que se questiona na ação das professoras, é de que forma esta ação se alinha à desconstrução de uma estereotipização de gênero materializadas no binômio rosa/azul? Para a professora a ação tem significado, mas para as crianças soa como imposição, mas do que àquela que lhes impõe o gosto por cores femininas ou masculinas em suas vidas cotidianas.

As ações de P02, diferente da maioria das docentes da escola, revelam sua atenção para o fato de que as relações de gênero não compreendem apenas o que não parece natural, mas estariam a todo momento presentes nas relações interpessoais, mesmo em uma simples escolha de massinhas de modelar. Em outra situação, ocorrida na festa de boas-vindas, por exemplo, é interessante como o que não parece natural é imediatamente corrigido:

A ((supressão de nome)) está com o microfone fazendo uma animação com as crianças, apresentando as professoras, que elas não conheciam, fantasiadas de personagens famosos... A ((supressão de nome)) pergunta “quem é essa?”, então as crianças chamam a professora ((supressão de nome)) de Hulk. Todo mundo ri. A ((supressão de nome)), que está com o microfone, então diz que ela era “a HU-KA, a IR-MÃ do Hulk”. Todos riram e aceitaram que ela era a “HUKA”, até a professora “HUKA” caiu na gargalhada. Sem que ninguém estranhasse, houve a adequação de gênero do personagem masculino para o feminino. A ((supressão de nome)) classifica a professora como “irmã” e “Huka”, porque, no seu entendimento e no entendimento da maioria, a professora é mulher, do gênero feminino e não pode ser Hulk, personagem homem e de gênero masculino, nem que seja em uma brincadeira (?). Chamou atenção o condicionamento binário que rapidamente a fez corrigir para o feminino o gênero da personagem (DIÁRIO DE CAMPO, 23/02/2016).

Por estar com uma saia de tule verde, uma asa de borboleta verde e uma tiara verde, fantasia montada de improviso, segundo a própria docente, é associada naturalmente ao personagem *Hulk* pelas crianças, atribuição logo corrigida pela “animadora” da festa. Estas situações revelam que relacionar a identidade de gênero como determinante para o desenvolvimento da orientação sexual legítima é uma tônica entre as docentes, que seguem normalizando comportamentos desviantes.

Quando sucedem, as crianças são consideradas recuperadas, como o caso do menino^{TP01} que apresentava comportamento “aflorada”, mas hoje em dia já brinca normalmente. No entanto, quando ainda assim desviam do controle docente, a culpa recae para as famílias. Como o caso de um menino^{TP01} cuja a mãe educa como se fosse menina, devido a sua vontade frustrada de ter tido uma filha. Narram, as professoras, que a mãe compra bonecas para o menino, que tem “fissura” pela cor

rosa. Em outro caso, relatam que uma mãe era casada com outra mulher, segundo descrições, muito masculinizada.

As professoras, ao julgarem os níveis de feminilidade das mães, por exemplo, não percebem que reproduzem concepções do que é ser mulher e mãe, além disso, reiteram normas que deixaram de ser seguidas, como no caso da mulher que, sendo mãe de aluno e estando dentro da escola, deveria se vestir com roupas que mostrassem menos o seu corpo, ou seja, que demonstrassem recato e pudor. Nota-se que o julgamento tem função, pode-se dizer, pedagógica, cabendo a mãe do aluno adequar-se às normas. Como afirma Louro (2014), são estas práticas rotineiras, tratadas como banais, e de que as professoras não desconfiam, que perpetuam e naturalizam modos de ser hegemônicos.

Ao contrário das acusações de que a escola é “instigadora”, os dados da pesquisa de campo revelam, portanto, que a escola adota uma postura mais próxima da instituição familiar, e em diálogo com essa, na maioria dos casos, decide que ações serão desenvolvidas. Até mesmo a acusação de que o estado é divulgador de uma ideologia de gênero não se sustenta quando analisado o discurso oficial.

No Brasil, trata-se de uma discussão recente e frágil, que se inicia nos anos 90, quando o campo de estudos de gênero se constitui como um campo legitimado no país, chegando aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ainda que arraigado em discursos médicos.

Em 1997, o Ministério da Educação (MEC) inclui a orientação sexual¹⁸ nos PCNs, como ressalta Louro (2008). Nesse caderno (Brasil, 2007), o MEC arrola a orientação sexual como tema transversal que a escola precisa incluir no seu currículo adequando a temática a todas as séries. No entanto, a proposta se assenta primordialmente em prevenção de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), gravidez na adolescência e AIDS – o que se justifica pelo contexto à época com o “boom” desta doença, obrigando famílias e escolas a falar sobre sexualidade. Ainda assim, ressalta-se esta inclusão como um marco importante.

Seguindo o levante e pressão dos movimentos sociais em prol do reconhecimento da diversidade nas políticas públicas educacionais, dez anos depois, em 2006, o MEC lança o curso “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE), como um

¹⁸ Fortemente atrelado ao sexo desprotegido e suas repercussões, como a gravidez na adolescência e o contágio de doenças; neste caderno, anuncia-se, mas pouco se aborda sobre o sexo atrelado ao prazer.

projeto piloto, em parceria com a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, o British Council (instituição pública do Reino Unido comprometida com iniciativas ligadas à cultura e aos direitos humanos) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – CLAM/IMS/UERJ (BRASIL, 2007).

O projeto piloto do curso tinha carga horária de 180 horas, maior parte a distância, divididas em cinco módulos que tratavam de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Essa experiência inicial priorizou professores e professoras do segundo ciclo do ensino fundamental, ofertando 1.200 vagas em seis municípios do país, escolhidos a partir de critérios como territorialidade, presença de diferentes perfis sociais, tamanho e localização: Dourado (MS), Maringá (PR), Nova Iguaçu (RJ), Niterói (RJ), Porto Velho (RO) e Salvador (BA) (BRASIL, 2007).

A partir de 2008, o curso GDE passou a ser oferecido via edital da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC (atualmente Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Secadi) – para todas as instituições de ensino superior públicas do país com interesse em oferecer o curso no Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Desde então, o curso vem sendo oferecido, na modalidade a distância, como um curso de “aperfeiçoamento” ou formação continuada para profissionais que atuam na educação básica. Segundo informações da UFPA¹⁹, desde a sua segunda fase, iniciada em 2008, o curso já atendeu mais de 40 mil profissionais de educação, tendo sido ofertado em 39 instituições públicas federais e estaduais do país.

O curso é uma iniciativa importante do poder público no sentido de formar/capacitar profissionais multiplicadores do saber acerca da diversidade, no entanto, cabe ressaltar que o curso não se volta aos profissionais da educação infantil. São os profissionais que atendem turmas de 5º ao 9º ano do ensino fundamental o público-alvo do curso, ou seja, professores que atendem aos adolescentes, como afirmado em uma das vídeo-aulas do GDE oferecido em parceria com o Instituto de Estudos de Gênero (IEG) da UFSC, sob coordenação de Miriam Pillar Grossi (APRESENTAÇÃO..., 2013).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em que se diz que as instituições de Educação Infantil devem garantir em sua proposta

¹⁹ Em: <https://www.portal.ufpa.br/imprensa/noticia.php?cod=6683>. Publicado em out. 2012. Acessado em: maio. 2016.

pedagógica, também, a função sociopolítica (BRASIL, 2010), o gênero é mencionado no último ponto do item 5, “Concepção da proposta pedagógica”:

Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e **com o rompimento** de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, **de gênero**, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2010, p.17, grifos nossos).

Não há menção à diversidade sexual nas DCNEI e, embora se fale, aqui e ali, no reconhecimento das “singularidades individuais e coletivas das crianças” (BRASIL, 2010, p.19), na prática vê-se que, no que tange às concernentes ao gênero, são sumariamente silenciadas e normalizadas, como no caso do menino^{TP01} que hoje é tido como ajustado pela professora, por ter entendimento, com as intervenções, que há diferenças entre brinquedos/brincadeiras de menina e menino, ou no caso do menino^{TP02} que, embora tenha a permissão da professora para brincar de boneca, sofre sanções no âmbito familiar que o fazem reprimir seus desejos, silenciando-os com o interdito “a mamãe não deixa”.

O DCNEI traz ainda, no item 8, “Proposta pedagógica e diversidade”, por exemplo, um foco majoritário nas questões étnico-raciais, mais especificamente no reconhecimento, respeito e valorização das culturas africanas e o combate ao racismo. Não se quer, com este apontamento, diminuir a importância do combate ao preconceito étnico-racial ou dos estudos das matrizes africanas que nos formam, e que são igualmente silenciados, mas enfatizar a ausência das questões referentes ao gênero e à sexualidade no item que abarca a diversidade.

No documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão (BRASIL, 2013), disponibilizado pela Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), as questões de gênero e diversidade sexual não aparecem no extenso rol de problemáticas sociais abarcadas:

[...] Dessa forma, disponibiliza aos sistemas de ensino, esse documento que contém as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e suas modalidades de ensino: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, Diretrizes Operacionais

para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância, Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, Diretrizes para o atendimento de Educação Escolar para populações em situação de Itinerância, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2013, p.8).

As questões de gênero e pluralidade sexual estão presentes no documento, sim, mimetizadas como um discurso padrão que, em diversas páginas, se resume à ideia de superação de preconceitos²⁰ (BRASIL, 2013). Além disso, percebe-se que não há aprofundamento das questões, propostas de formação ou material de apoio para as professoras da educação infantil.

A ausência ou a abordagem tímida do gênero nos documentos oficiais, confirmam os recuos provocados pelos embates entre grupos “pró” e “contra” o trato das questões na escola. O exemplo mais recente deste recuo foi, em 2011, com a proposta do MEC de trazer para o âmbito escolar o *Programa Brasil sem Homofobia*. Criado em 2004, o objetivo do programa era, segundo Soares (2015), combater a violência e preconceito contra a população de Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais – LGBT²¹.

O material educativo *Escola sem Homofobia*²², produzido para o programa, com apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e com a idealização da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e

²⁰ Um ponto importante neste documento é a inclusão dos termos “homofobia”, “lesbofobia”, “transfobia” (BRASIL, 2013), que se configura como um avanço, uma forma de reconhecimento, não só das diferentes formas de violência, associadas ao gênero ou à orientação sexual, mas de uma identidade heterossexual ou homossexual não-unificada (LOURO, 2008).

²¹ A sigla LGBT significa “Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais” e é amplamente utilizada pelos movimentos sociais e entidades governamentais brasileiros atualmente. Ressalta-se, porém, a existência de outras variações para a sigla, como LGBTTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros) ou LGBTTTIS (a mesma sigla com adição de Intersexuais e Simpatizantes), no contexto internacional, em países de língua inglesa principalmente, é comum a sigla LGBT* (com o asterisco indicando a multiplicidade da letra T) ou LGBTI (que inclui Intersexuais), esta é inclusive a sigla adotada pela Organização das Nações Unidas; há ainda a sigla LGBTQ/LGBTQI que vem sendo popularizada pelos Estudos Queers, que trazem para o movimento social e teórico também a perspectiva da diversidade de gênero, além da orientação sexual (NASCIMENTO; FOGLIARO, 2014).

²² O kit era composto por um Caderno “Escola sem homofobia” (voltado aos docentes) uma série contendo 6 boletins, 3 audiovisuais com material guia (voltados ao alunado), uma cartaz e uma carta de apresentação.

Transexuais²³ (ABGLT), contava com vídeos, boletins informativos e voltados à formação docente para tratar de gênero, sexualidade e diversidade no Ensino Médio. No entanto, ficou conhecido pejorativamente como “kit gay²⁴” e foi fortemente combatido por alas conservadoras da política e da sociedade. Após o investimento feito, o material foi suspenso pelo governo federal e impedido de ser distribuído nas escolas por conta das acusações advindas de grupos conservadores de que estimularia “o homossexualismo e a promiscuidade” (SOARES, 2015, n/p).

As iniciativas do governo federal, em verdade, confirmam a carência de formação ou de material pedagógico para profissionais da educação infantil, especialmente no âmbito da formação continuada, que seria uma forma de atender professoras que já atuam há muitos anos na modalidade, como a maioria que compõe o quadro docente da Escola X.

P01: na verdade... na formação não... e nem tem na formação continuada... isso nós buscamos devido à necessidade... (...) é::h a troca de experiência com colegas... com outros/com outras pessoas de outras áreas...né? profissionais de outras áreas... que:: eles também tem esse mesm/essa mesma angústia... né?... (...)que ainda É um tema que ai::n-da não é discutido claramente... ainda não é...é::h... debatido de forma nas escolas... apesar de fazerem vários é::h trabalhos... mas na verdade ainda não tem essa... essa... essa abertura...

Casos como de P01 são comuns e revelam as dificuldades da professora em tratar de questões que não domina em um espaço que não há “abertura”, seja por resistência da gestão escolar, por pressões das famílias ou mesmo pelas ideias que esta própria têm cristalizadas sobre as relações de gênero. Neste contexto, P2 é uma exceção, pois revela em sua formação inicial o contato com questões de diversidade.

P02: eu lembro perfeitamente de um trabalho que nós fizemos que era sobre gênero... gênero na escola... e assim... quando a gente tá fazendo... a gente não vê o quanto... (...) a::h eu nu::nca imaginava que isso seria tão importante... né?... e... quando a gente ve::m pro mercado de trabalho... quando a gente ve::m pra sala de aula... que a gente vê o quanto é importante

²³ ABGLT, foi criada no início de 1995, fruto da organização de 31 membros-fundadores. Hoje é a maior rede LGBT da América Latina, e conta com 308 organizações filiadas. A associação tem como objetivo a promoção de ações sociais em prol dos direitos das pessoas LGBT, além da luta contra a discriminação e violência com base em identidade de gênero e orientação sexual (Fonte: <<http://www.abgl.org.br/port/index.php>>).

²⁴ Para saber mais, ler Nota oficial da ABGLT e parcerias sobre o Projeto e a polêmica: NOTA OFICIAL DA ABGLT E PARCEIRAS sobre o projeto escola sem homofobia. **ABGLT**. Belo Horizonte, ago. 2012. Disponível em: <<http://www.abgl.org.br/port/basecoluna.php?cod=246>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

a gente ter esse conhecimento... ter esse conhecimento histórico... ter esse conhecimento pra gente poder... ter uma prática diferente...

P02 relaciona esta formação ao trabalho de uma de suas professoras da graduação em Pedagogia, o que caracteriza a experiência também como uma exceção na sua formação acadêmica, possibilitada pelo encontro dela com uma professora universitária, cujo campo de pesquisa são os estudos de gênero:

P02: ... a L... a L eu estudei com ela... era questão de gênero também... nunca esqueço... que um dos assuntos que ela fa/discutia era questão de gênero... (...) a pesquisa dela... - - ela tem várias pesquisas... né?... relacionadas a isso...

Como se pode observar, as professoras de educação infantil, de fato, não são privilegiadas nas formações iniciais, tampouco nas continuadas, voltado aos docentes do Ensino Fundamental II e Médio, em que o alunado já está na fase da adolescência. No entanto, os recuos do MEC, frente às pressões sociais contrárias à educação para diversidade nas escolas, prejudicam inclusive o desenvolvimento dessas formações nas modalidades de ensino que sucedem a educação infantil.

CONCLUSÃO

Em uma unidade de educação infantil, do município de Ananindeua (PA), a pesquisa sobre discursos de gênero e seus efeitos em práticas pedagógicas revela um complexo cenário de disputas de poder entre professoras, escola, crianças e famílias, em que incorrem discursos de diferentes ordens, como os discursos médico, religioso e de moralidade. Embora aparentemente estanques, tais discursos assentam-se na realidade pedagógica como verdades, especialmente quando partem das professoras e das famílias, cuja autoridade é dada pelas posições sociais ocupadas na vida das crianças, aquelas com a autoridade pedagógica, da erudição, e estas com a autoridade jurídica e/ou biologicamente determinada.

Este estudo, de natureza qualitativa e abordagem sócio-histórica, desenvolve-se a partir do interesse pessoal em questões acerca da diversidade, especialmente as que envolvem as relações de gênero, necessárias ao estabelecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva, comprometida com a redução das desigualdades e com o respeito às diferenças.

Em sua proposta, mobilizando articulações entre gênero, linguagem e práticas pedagógicas em educação infantil, traz como questão-problema investigar *que efeitos são produzidos pelos discursos sobre gênero em práticas pedagógicas de professoras da educação infantil?* Para responder a este questionamento, privilegiou-se como objetivo geral *analisar discursos sobre gênero, buscando os efeitos que produzem nas práticas pedagógicas de professoras em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) de Ananindeua*, tendo como objetivos específicos (1) investigar nos discursos de professoras de uma UEI suas concepções sobre gênero; (2) compreender como as concepções de professoras de uma UEI sobre gênero refletem o contexto sócio-histórico em que se inserem; (3) analisar os efeitos dos discursos das professoras de uma UEI sobre gênero em suas práticas pedagógicas.

Teoricamente, aproxima-se das produções que atrelam gênero e educação infantil produzidas de 2010 a 2015, que constam no levantamento bibliográfico realizado, posto que privilegie como referencial os estudos de gênero, foucaultianos e da sociologia da infância, com o diferencial de referenciar as contribuições sociológicas de Bourdieu e Passeron (2009), como as concepções de violência simbólica e autoridade pedagógica. Distingue-se pela metodologia que privilegia, na pesquisa de campo, a entrevista narrativa como técnica de produção de dados,

através da qual foi possível obter relatos, com detalhamento e profundidade, da experiência pessoal de cada professora, narrados em sua linguagem.

Nos discursos das professoras emergiram suas concepções acerca do gênero e seu atrelamento às condições de produção estritas, como o lugar de professora que marca as narrativas, e amplas, como as interpolações dos discursos religioso e médico arraigados ao discurso pedagógico; além dos efeitos em suas práticas pedagógicas, como as angústias e receios que orientam o trato das questões com as crianças nas salas de aulas, devido as famílias cobrarem esclarecimentos constantes sobre as ações ou intervenções das docentes.

Quanto às concepções sobre gênero, as professoras, em sua maioria, reiteram em seus discursos um condicionamento entre sexo biológico, gênero e orientação sexual. Algumas tiveram dificuldade para se “auto” identificar com um gênero, baseando-se no fato de não se identificarem com estereótipos de feminino, ilustrados com exemplos de suas realidades, como gostar de futebol ou de super-heróis. No entanto, a maioria das respostas foi objetiva seguindo as lógicas *sou mulher, logo feminina*, ou *sou mulher, logo gosto de rosa*, em alinhamento à visão essencialista que universaliza modos únicos de ser mulher e homem. Além disso, reafirmam o afastamento das crianças da sexualidade, embora ajam sobre seus corpos inscrevendo identidades de gênero e sexual legítimas.

Apenas uma professora afirma ter dito acesso aos estudos de gênero em sua formação inicial, o que reverbera em sua narrativa, em que defende práticas de desconstrução de relações de gênero assentadas e estabelecidas, como a separação de meninos e meninas em filas, em chamadas, na hora da brincadeira. Em contrapartida, foram narradas práticas de intervenção que objetivam adequar o gênero das crianças ao sexo biológico e, conseqüentemente, assegurar a heterossexualidade destas na vida adulta, período em que estariam autorizadas à ela.

Especialmente com os meninos é forte a vigilância e controle de gostos ou comportamentos estabelecidos como femininos, como as brincadeiras de bonecas e panelinhas ou o gosto pela cor rosa, que são as mais relatadas pelas professoras. Associa-se esta predominância pela própria desvalorização relegada às “coisas” de mulheres ou de meninas na sociedade. O menino que se aproxima de uma identidade feminina, afasta-se de um ideal de masculinidade dominante, conseqüentemente, torna-se homossexual.

Dito de outro modo, o menino torna-se frágil, delicado, passivo, submisso, características atribuídas às mulheres e que servem como justificativas às desigualdades que experienciam em diferentes âmbitos sociais, definem o que podem ou não fazer, que posições podem ocupar, o que podem ou não dizer, do que podem ou não brincar. Sendo assim, o medo, ainda na infância, da homossexualidade, é também a recusa de uma identidade de gênero feminina.

Por esta razão, parte das intervenções não objetiva proibir, mas ensinar o que é de menina e de menino, além de condicionar a brincadeira de bonecas ou com panelinhas ao exercício para a paternidade na vida adulta, pois, ao fazê-lo, marca-se os corpos com a sexualidade e gênero legítimos sem causar traumas ou danos ao desenvolvimento da criança, uma preocupação pedagógica e de proteção profissional, dadas as sanções que podem desencadear.

Embora as professoras também pedagogizem um modelo não-hegemônico de pai/marido – o qual divide com a esposa/mãe as atividades domésticas e o cuidado com os filhos e filhas –, o que entende-se como uma prática combativa ao machismo, não privilegiam em suas ações outras configurações familiares, tão comuns, mesmo na realidade da Escola X, de pais e mães solteiras, avôs que exercem função de pai e mãe, casais homoafetivos, ou mesmo a possibilidade de ausência do casamento e da maternidade/paternidade na vida adulta das crianças.

Em contrapartida, há o outro lado, há intervenções que objetivam desconstruir pequenos comportamentos e práticas que, sutilmente, perpetuam desigualdades na sala de aula, ainda que isto gere embates com as famílias. Ressalta-se, porém, que nem sempre o diálogo com as crianças se estabelece de forma eficaz, pois a estas não é explicado o sentido de, por exemplo, de não poderem escolher a cor da massinha de modelar, fazendo com que os objetivos da professora não sejam alcançados. Além do que, a concepção de criança como um *vir-a-ser*, que orienta a prática pedagógica, uniformiza as diferenças e reitera o afastamento das crianças das questões de gênero e sexualidade.

Diante do exposto, conclui-se que as professoras orientam o trabalho pedagógico sobre as questões de gênero de modos distintos que, no entanto, revelam muitas semelhanças:

De um lado, percebe-se que *as questões de gênero não podem ser ignoradas na escola*, para não gerar como efeito acusações de omissão à professora, que se

protege das críticas buscando o aval das famílias e o apoio da gestão escolar para intervir com crianças que apresentam comportamentos “aflorados”.

Nessa perspectiva, *as questões de gênero precisam ser conversadas na escola*, uma vez que a não-conversa ou não-ação, além das acusações às professoras, gera como efeitos desvios irreparáveis à identidade de gênero e sexualidade legítimas da criança, sendo que esta conclusão parte de uma visão adultocêntrica, combinada entre famílias, professoras e gestão escolar – o interdito imposto às crianças previne o trauma, o dano, logo não é visto como sanção.

No entanto, *as questões de gênero não podem ser conversadas de qualquer jeito*, no sentido de requerem cuidado. Do contrário, as professoras podem ainda serem acusadas de instigar as crianças, ou de impor a elas uma dita ideologia de gênero, permissiva à experimentação de comportamentos não-naturais, gerando sanções para elas e também para a escola.

Há também outro entendimento que se observa nas análises, segundo o qual *as questões de gênero não podem ser ignoradas na escola*, posto que gerem como efeito a manutenção de desigualdades entre homens e mulheres na sociedade. Assim, ainda que receba críticas de famílias, a professora intervém desconstruindo separações, estereótipos e práticas que atribuem valores positivos aos meninos e negativos às meninas em sua sala de aula, concebendo-os como “crianças iguais”.

Desse modo, *as questões de gênero precisam ser conversadas na escola*, inclusive com os familiares, uma vez que a não-conversa gere como efeitos, além da permanência e triunfo das desigualdades, o não-cumprimento dos objetivos de uma educação pública de qualidade.

Enquanto isso não ocorre, dadas as dificuldades enfrentadas no diálogo com os familiares, *as questões de gênero são conversadas de qualquer jeito*, não com menos cuidado, mas no sentido de independente das circunstâncias adversas, nem sempre fazendo sentido para as crianças e gerando embates entre professora-famílias. Mesmo diante do risco de ser acusada de instigar ou de impor uma dita ideologia de gênero, ainda assim a professora é permissiva à experimentação das crianças, pois entende que brincar de bonecas ou de carrinhos é exercício de liberdade e não define a sexualidade – que acredita ser pré-disposta ao contrário do gênero –, a que a criança terá acesso apenas na vida adulta.

Nos discursos, percebe-se que os efeitos não recaem somente sobre as crianças, o que reafirma a posição teórica foucaultiana de poder sendo exercido nas

relações e não partindo de um ponto A para um ponto B. Observa-se que, embora apresentem diferenças em suas trajetórias e discursos aparentemente distintos, as professoras veiculam ideias semelhantes, que se caracterizam como diferentes formas de dizer o mesmo: que cabe ao adulto decidir pela criança, seja ele a professora ou a família, como as questões de gênero e sexualidade serão abordadas na escola, o que se pode dizer, o que se deve silenciar.

O estudo enfatiza, portanto, a necessidade de incluir verdadeiramente as vozes das crianças neste processo dialógico de construção do conhecimento e de produção de corpos, afinal são elas as maiores beneficiárias da educação que está sendo oferecida, são elas que estão sendo cuidadas e educadas diariamente nas escolas de educação infantil. No entanto, nota-se que as crianças são as menos ouvidas. Ainda que nos discursos jurídicos a criança tenha direitos e seja considerada, de fato, uma cidadã, os adultos, seja na escola ou na família, seguem desrespeitando seus desejos ou vontades, seus anseios e escolhas.

Nessa perspectiva, o estudo aponta para as possibilidades de a Escola desenvolver um trabalho acerca das relações de gênero em seu cotidiano, partindo, por exemplo, do estreitamento do diálogo entre as professoras, afim de juntas pensarem novos modo de intervir, que leve em consideração as vozes deste Outro silenciado, a criança. Também, o diálogo das docentes com a gestão escolar, para que esta alinhe ao seu projeto político pedagógico, no que tange à diversidade que afirma abarcar, o trato das questões gênero e sexualidade na infância, pois invisibilizá-las, ou tratá-las como casos isolados, gera o medo profissional, além de uma relação conflituosa com as famílias, pontos centrais a serem superados no cotidiano escolar.

Não há dúvidas de que a escola, ainda que a sua revelia, está inserida no efervescente debate contemporâneo sobre gênero e, mesmo com o estrito controle e vigilância, as crianças continuam a instigar e desafiar as docentes a olhar para as diferenças sem que nelas enxerguem anormalidade, mobilizando-as a refletir sobre a diversidade das suas salas de aula sem que nelas enxerguem defeitos. Nesse sentido, ouvir as crianças se apresenta como possibilidade real de construção de novos caminhos para uma educação menos desigual.

REFERÊNCIAS

- ANANINDEUA. Prefeitura de Ananindeua. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.ananindeua.pa.gov.br/semmed/#page.index.view?pg=educacaoInfantil!barraSuperior>>. Acesso em: 6 ago. 2015.
- ANANINDEUA. Lei nº 2.729 de 18 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.ananindeua.pa.gov.br/public/arquivos/legislacao/LEI_No._2.729_DE_18_DE_JUNHO_DE_2015.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.
- APRESENTAÇÃO do curso gênero e diversidade na escola: vídeoaula 1. Direção e edição: Alex Vallati. Roteiro e concepção: Miriam Pillar Grossi e Felipe Bruno Martins Fernandes. Coordenação do projeto audiovisual do GDE: Miriam Pillar Grossi. Coordenação de produção e filmagens: Felipe Bruno Martins Fernandes. Florianópolis: Estúdios LANTEC/UFSC – NIGS/IEG/GDE, 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lldCXrDnlZI>>. Acesso em: 8 maio.2016.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1976. p. 28-68.
- AULETE, Caldas. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009. p.528
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch; VOLOSCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BASTOS, Maria Helena Camara. Jardins de crianças: o pioneirismo do Dr. Menezes Vieira (1875-1887). In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001. p.31-80.
- BECK, Dinah Quesada. **Com que roupa eu vou? Embelezamento e consumo na composição dos uniformes escolares infantis**. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- BEDINELLI, Talita. O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis. **El País – Brasil**, São Paulo, 25 jun. 2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html>. Acesso em: 5 ago. 2016.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina, **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 20, n. 2, p.133-184, jul./dez., 1995.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do o sistema de ensino**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. Lei Complementar nº. 14 de 8 de junho de 1973. Estabelece as regiões metropolitanas de São Paulo, Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, Curitiba, Belém e Fortaleza. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp14.htm>. Acesso em: 2 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: MEC/CNE/Secadi, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp14.htm>. Acesso em: 10 maio. 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estados@. **Pará**. Disponível em: <<http://ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pa>>. Acesso em: 6 ago. 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades. Ananindeua. **Ensino –matrículas, docentes e rede escolar – 2012 - gráfico**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/grafico_cidades.php?lang=&codmun=150080&idtema=117&search=para|ananindeua|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2012>. Acesso em: 6 ago. 2015.

BRASIL. Portaria nº. 1.478, de 20 de dezembro de 2012. Resultados finais do Censo Escolar 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez., 2012. Seção 1.

BRASIL. Portaria nº. 898, de 20 de setembro de 2013. Resultados preliminares do Censo Escolar 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set., 2013. Seção 1.

BRASIL. Portaria nº. 8, de 08 de janeiro de 2015. Resultados finais do Censo Escolar 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan., 2015. Seção 1.

BRASIL. Portaria nº. 984, de 1º de outubro de 2015. Resultados preliminares do Censo Escolar 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out., 2015. Seção 1.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2014.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2015.

BRASIL. Congresso. Senado. Projeto de Lei nº 193, de 2016. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola Sem Partido”. **Diário do Senado Federal**, Brasília, DF, 04 maio, 2016a. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=04/05/2016&paginaDireta=00179>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

BRASIL. Congresso. Senado. Pronunciamentos de Magno Malta em 2016. **Diário do Senado Federal**, Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/parlamentar/631/2016/3>>. Acesso em: 5 ago. 2016.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1364_int.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

BUTLER, Judith. **Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity**. New York: Routledge, 1990.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.46, p.99-117, jan./abr., 2011.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas, **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 641- 661, set-dez., 2011.

CARMO, Roberto. et al. Mobilidade Pendular na Região Metropolitana Ampliada de Belém. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 16., 2014, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2014. Disponível em: <<http://diamantina.cedeplar.ufmg.br/2014/site/arquivos/mobilidade-pendular-na-regiao-metropolitana-ampliada-de-belem.pdf>>. Acesso em 6 ago. 2015.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1982.

CONCEIÇÃO, Thiago Augusto de Oliveira da. **Práticas de gênero e sexualidade: a produção discursiva sobre o/a professor/a homossexual na docência primária**. 2012. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

CONNELL, W. Robert; MESSERSCHMIDT, W. James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, UFSC, v. 21, n.1, p.241-282, jan./abr., 2013.

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. **Cadernos Pagu**, Campinas, Unicamp, n.16, p. 13-30, 2001.

CORSINO, Patrícia. Introdução. In: CORSINO, Patrícia (Org.). **Educação Infantil: cotidianos e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

COSTA E SILVA, Francisca Jocineide da. Construções de identidade de gênero na primeira infância: uma análise da produção científica e do RCNEI. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3914.pdf>>. Acesso em: dez. 2015.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Imagens Contraditórias das infâncias: crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva. In: DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio (Orgs.). **Infância na Metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

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

FARIA, Livia Monique de Castro; SOUZA, Ila Maria Silva de. Reflexões acerca das questões de gênero no curso pedagogia: licenciatura para a educação infantil – modalidade a distância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT23-6302--Int.pdf>>. Acesso em dez. 2015.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. 2004. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiane de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p.55-79.

FLICK, Uwe. Narrativas. In: **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.164-179.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso** – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão da construção de conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.p. 26-38.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. REUNIÃO ANUAL DA ANPED,26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPEd, 2003. v.1, CD-ROM.

GARCIA, Regina Leite. Todas são crianças... mas tão diferentes. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Crianças essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GUIZZO, Bianca Salazar. **“Aquele negrão me chamou de leitão”**: representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil. 2011. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

INFÂNCIA PROTEGIDA. **Sobre**. Disponível em: <www.infanciaprotegida.com.br/sobre/>. Acesso em: 22 jun. 2016.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.14, p.6-18, maio/jun./jul./ago., 2000.

KUHLMANN JR., Moysés. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001. p.03-30.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância, história e educação. In: **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 20, n. 2, p.101-131, jul./dez., 1995.

MAISATTO, Roberta de Oliveira. Concepções de corpo e gênero de crianças de uma escola especializada no atendimento a pessoas com deficiência intelectual e múltipla. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt23_posteres_aprovados/gt23_3328_texto.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

MARANGON, Davi; BUFREM, Leilah Santiago. A experiência escolar cotidiana e a construção do gênero na subjetividade infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6401--Int.pdf>>. Acesso em 15 dez. 2015.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo** – diferenças culturais e práticas pedagógicas. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p.125-148.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Revista Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, UFRGS, v.11, n.1, p.56-68, jan./jul., 2008.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt23_trabalhos_pdfs/gt23_2689_texto.pdf>. Acesso em: dez. 2015.

MORUZZI, Andrea Braga. **A pedagogização do sexo da criança**: do corpo ao dispositivo da infância. 2012. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

NASCIMENTO, Fernanda; FOGLIARO, Débora. LGBT, LGBTI, LGBTQ ou o quê?. **GEMIS** – Gênero, Mídia e Sexualidade. 2014. Disponível em: <<http://ggemis.blogspot.com.br/2014/08/lgbt-lgbti-lgbtq-ou-o-que.html>>. Acesso em: ago. 2016.

ODININO, Juliane Di Paula Queiroz; MININI, Vanda Cristina Moro. A cultura midiática na educação infantil: compartilhando experiências com meninos e meninas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPEd, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/posteres/GT07/GT07-650%20int.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET,

Françoise; HAK, Tony (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p.61-162.

PEREIRA, Maria Elisabete. et al. (Org.). **Gênero e diversidade na escola**: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais. Brasília/Rio de Janeiro: SPM/CEPESC, 2007.

PETINELLI, Viviane. **Entenda os princípios e os impactos da “ideologia de gênero” na educação dos filhos**. Disponível em: <<http://www.infanciaprotegida.com.br/2016/06/10/entenda-os-principios-e-os-impactos-da-ideologia-de-genero-na-educacao-dos-filhos/>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

PINHEIRO, Suly Rose Pereira. **A internalização do gênero nas crianças a partir de canções cantadas na educação infantil**. 2010. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

PRETI, Dino. Apresentação. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999. p.11.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte- MG**. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte, 2011.

RIBEIRO, Cláudia Maria. No labirinto da educação infantil as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. Disponível em:<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2362_int.pdf>. Acesso em: dez. 2015.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**; ou da educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Textos selecionados. In: SOËTARD, Michel (Org.). **Jean-Jacques Rousseau**. Coleção Educadores - MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

SANTOS, Valéria Lopes dos. **Representações de gênero nas falas das professoras da pré-escola e primeiro ano do ensino fundamental que atuam no município de Corumbá**. 2012. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2011.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Homens docentes e o cuidado em creches**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SAYÃO, Deborah Thomé. Não basta ser mulher... não basta gostar de criança...: Cuidado/educação como princípio indissociável na educação infantil. **Revista Educação**, Santa Maria, v.35, n.1, p.69-84, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 28 set. 2016.

SCAVONE, Lucila. Estudos de gênero: uma sociologia feminista?. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.16, n.1, p.173-186, jan./abr. 2008.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez., 1995.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

SOARES, Wellington. Exclusivo: conheça o “kit-gay” vetado pelo governo federal em 2011, **Revista Nova Escola**, fev. 2015. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/formacao/conheca-kit-gay-vetado-pelo-governo-federal-2011-834620.shtml>>. Acesso em: ago. 2016.

SOSTISSO, Débora Francez. **Como criar meninos e meninas?** O governo das condutas maternas e paternas para a constituição da infância. 2011. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOUSA, José Edilmar de. Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4232.pdf>>. Acesso em: dez. 2015.

TAVARES, Paula. Dizes-me coisas amargas como os frutos. In: SEPÚLVEDA, Maria do Carmo; SALGADO, Maria Tereza. **África & Brasil: Letras em laços**. Rio de Janeiro: Editora Atlântica, 2000. p. 287-302.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n. 50, p. 267-282, maio/ago. 2012.

VENCATO, Ana Paula. **“Existimos pelo prazer de ser mulher”**: uma análise do Brazilian Crossdresser Club. 2009. 277f. Tese (Doutorado em Antropologia Cultural) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

XAVIER FILHA, Constantina. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero em pesquisa com crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPEd, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-223%20int.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

APÊNDICE I: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Este roteiro constitui-se como um instrumento de pesquisa que tem por objetivo auxiliar as observações na UEI e está dividido em quatro tópicos:

- A escola:
Aspectos materiais, físicos e socioeconômicos da escola;
- Corpo docente:
Dados pessoais: faixa etária, religião, gênero, estado civil;
Formação acadêmica
Tempo de atuação na educação infantil
Tempo de atuação em outras modalidades
Turno e carga horária de trabalho
- A sala de aula observada:
Como estão organizados ou dispostos o mobiliário, quadro, brinquedos, material escolar, mesas, etc.?
Qual o seu tamanho?
Tem ventilação e luminosidade adequadas?
- O trabalho pedagógico da professora observada:
Planejamento da rotina diária
As atividades propostas - como as expõe, desenvolve e conclui.
Como é a relação estabelecida com as crianças?
Comunica-se facilmente?
Vocabulário utilizado
Tom de voz
Resolução de conflitos
Dialoga sobre questões referentes ao gênero com as crianças? Em que situações e como?

APÊNDICE II: QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A) Descrição das pessoas investigadas na pesquisa

1) Nome (ou nome fictício):

2) Faixa etária:

Até 20 anos	<input type="text"/>
Entre 21 e 30 anos	<input type="text"/>
Entre 31 e 40 anos	<input type="text"/>
Entre 41 e 50 anos	<input type="text"/>
Entre 51 e 60 anos	<input type="text"/>
Acima de 60 anos	<input type="text"/>

3) Cor/Etnia

Amarela	<input type="text"/>
Branca	<input type="text"/>
Indígena	<input type="text"/>
Preta	<input type="text"/>
Parda	<input type="text"/>
Outro	<input type="text"/>
Não deseja declarar	<input type="text"/>

4) Estado civil:

5) Sexo:

6) Gênero com o qual se identifica:

7) Religião:

8) Formação acadêmica

NÍVEL		CURSO
Médio	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Graduação	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Especialização	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Mestrado	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Doutorado	<input type="text"/>	<input type="text"/>

9) Tempo de atuação na educação infantil

Menor ou igual a 2 anos	<input type="text"/>
Maior que 2 até 5 anos	<input type="text"/>
Maior que 5 até 10 anos	<input type="text"/>
Maior que 10 até 15 anos	<input type="text"/>
Maior que 15 até 20 anos	<input type="text"/>
Maior que 20 anos	<input type="text"/>

10) Tempo de atuação em outras modalidades de ensino:

MODALIDADE		ATUA/JÁ ATUOU	TEMPO EM ANOS
Fundamental			
Médio			
Jovens e Adultos			
Superior			
Outros			

11) Turno de trabalho e carga horária diária:

Manhã

Tarde

Noite

Até 4 horas

De 4 e 6 horas

De 6 a 8 horas

Acima de 8 horas

APÊNDICE III: ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

- 1) Gostaria que você me contasse um pouco sobre a sua história de vida: quem é você fora da escola, sua família, o que gosta de fazer, o que não gosta, etc.

Gostaria que você aprofundasse um pouco mais sobre a sua trajetória profissional, você pode começar contando o que te fez escolher essa profissão, como foi a tua formação, a tua inserção na educação infantil, até os dias de hoje.

- 2) Agora, eu gostaria que você me falasse sobre a sua rotina de trabalho nesta unidade escolar com as crianças. Como você organiza o trabalho pedagógico para sua turma, como escolhe atividades, que dificuldades enfrenta, quais os pontos positivos ou negativos, etc.

*Como as crianças se relacionam com você e a rotina que você propõe?
Que diferenças ou semelhanças você destaca no trabalho com meninos e meninas?*

- 3) Para finalizar, gostaria que me falasse como você se sente em relação a trabalhar com questões de gênero na educação infantil.

*Você teve contato na sua formação com algum texto, professor/a que tratasse essas questões de alguma forma?
Você pode me contar alguma situação em que teve que lidar com questões relacionadas a gênero na educação infantil?*

APÊNDICE IV: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Governo do Estado do Pará
 Universidade do Estado do Pará
 Centro de Ciências Sociais e Educação
 Programa de Pós-graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Este estudo sobre os papéis sociais de gênero na infância visa analisar os discursos de professoras/professores da educação infantil e seus efeitos nas práticas pedagógicas. O objetivo deste estudo é compreender de que forma as professoras/professores que atuam na educação infantil, através de suas práticas pedagógicas, têm contribuído para a promoção da igualdade ou desigualdade de gênero. O que você precisa autorizar à pesquisadora é a concessão de uma entrevista, bem como sua gravação através de aparelho telefônico do tipo *smartphone*. A entrevista conta com questões abertas acerca das questões sobre as relações de gênero na educação infantil e também serão feitas perguntas sobre sua identificação pessoal, sua formação acadêmica e atuação profissional. Serão analisadas as respostas com o objetivo de único de atender aos objetivos da pesquisa. Salienta-se que seus dados não serão divulgados para fins outros que não sejam a pesquisa e os resultados obtidos serão descritos de forma a preservar sua identificação. A pesquisadora responsável por este estudo é Luciane Tavares dos Santos, que pode ser encontrada no endereço [REDACTED]

[REDACTED]. Você poderá em qualquer momento desistir de nos repassar informações referentes à pesquisa, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Declaro ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que me foram explicadas sobre o trabalho em questão. Ficou claro que minha participação não terá despesas nem pagamento de compensação financeira. Concordo voluntariamente em participar deste estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante da realização, sem penalidades.

Belém, de _____ de 2015.

Participante da pesquisa:
 CPF:

Pesquisadora: Luciane Tavares dos Santos
 CPF:

ANEXO I: OFÍCIO APRESENTADO À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ANANINDEUA

PPGED/CCSE/UEPA



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO – CCSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Of. nº 038/2015 – PPGED – CCSE – UEPA

Belém, 14 de outubro de 2015.

À SECRETARIA MUNICIPAL DE ANANINDEUA-PA

Senhora Secretária.

Cumprimentamos V. S^a. e na oportunidade, apresentamos o(a) mestrando(a) **LUCIANE TAVARES DOS SANTOS** do Curso de Mestrado em Educação do CCSE/UEPA, que visa realizar trabalho de campo, concernente a sua pesquisa de dissertação intitulada “Relações de gênero na infância: relatos de professores e professoras da educação infantil”.

Na certeza de contar com o Vosso apoio, subscrevemo-nos,

Atenciosamente.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Prof^a Dr. Ivanilde Apoluceno de Oliveira
COORDENADORA DO PPGED/CCSE/UEPA

ANEXO II: AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE ANANINDEUA
PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA UEI



PREFEITURA MUNICIPAL DE ANANINDEUA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A gestora

Encaminho a srª Laucione Lavarus dos Santos, aluna do curso de Mestrado da Universidade estadual do Pará (UEPA), para realizar uma pesquisa referente a Pesquisa de Diminuição de Mestrado.

Atenciosamente,
Tânia Maria Silva Barbosa
Chefe de Divisão de
Educação Infantil

ANEXO III: NORMAS UTILIZADAS PARA A TRANSCRIÇÃO³⁶

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal ou consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais	Ao emprestarem os... Éh:: ... o dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda...existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as [Linhas	A. na casa da sua irmã [B. sexta-feira? A. fizeram lá... [B. cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“mm”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião...”O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra ente nós”...

Fonte: PRETI, 1999, p.11-12.

³⁶ Observações gerais: Iniciais maiúsculas para nomes próprios ou siglas apenas; Fáticos foram grafados como ah, éh, ehn, uhn, uh, tá (finalizando frases, estabelecendo interlocuções); Nomes de Obras ou nomes comuns estrangeiros sublinhados; Números por extenso; Não utilizar o ponto de exclamação, frases exclamativas; Não anotar cadenciamento da frase; Sinas podem ser combinados (exemplo: está::..., ou seja, prolongamento e pausa); Não utilizar sinais típicos da linguagem escrita para sinalizar pausas (como vírgula, ponto, ponto-e-vírgula), somente as reticências marcam qualquer tipo de pausa (PRETI, 1999). Ainda, nomes de pessoas, instituições, lugares, etc., foram ocultados ou sinalizados apenas por letra inicial, salvo em caso de pessoas públicas, autores, artistas, etc.



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-graduação em Educação
Trav. Djalma Dutra, s/n – Telégrafo,
Belém – PA, CEP: 66050-540.
www.uepa.br