

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PENELOPE JUNCKES**

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA:
RELAÇÕES, CONFLITOS E A URGÊNCIA DO TEMA
NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS INFANTIS**

**Florianópolis
2017**

PENELOPE JUNCKES

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA:
RELAÇÕES, CONFLITOS E A URGÊNCIA DO TEMA
NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS INFANTIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito à obtenção do título de Especialista em Gênero e Diversidade na Escola (GDE), vinculado ao Instituto de Estudos de Gênero do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientador Prfº Dr. Leandro Castro Oltramari

Florianópolis

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Junckes, Penelope

Representações de gênero e a prática pedagógica: :
relações, conflitos e a urgência do tema na formação de
educadoras infantis / Penelope Junckes ; orientador,
Leandro Castro Oltramari - Florianópolis, SC, 2017.
64 p.

Monografia (especialização) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.
Curso de Gênero e Diversidade na Escola.

Inclui referências

1.Gênero. 3. Educação infantil. 4. Representações de
professoras. I. Oltramari, Leandro Castro. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Gênero e
Diversidade na Escola. III. Título.

PENELOPE JUNCKES

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA:
RELAÇÕES, CONFLITOS E A URGÊNCIA DO TEMA NA FORMAÇÃO DE
EDUCADORAS INFANTIS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para
obtenção do título de Especialista em
Gênero e Diversidade na Escola (GDE).

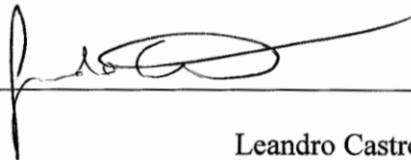
Aprovado em vinte de fevereiro de 2017.

Coordenação do Curso:



Olga Regina Zigelli Garcia

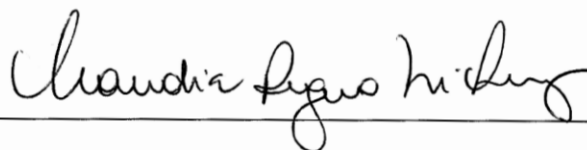
Banca Examinadora:



Leandro Castro Oltramari



Elaine Eliane Pères de Souza



Cláudia Regina Nichnig

A todas e todos os colegas cursistas dessa experiência incrível – de estudos, de partilha, de crescimento, de luta – que foi o GDE.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha família, pois sem o apoio de todos vocês essa realização não seria possível. Obrigada, pai e mãe, por todas as vezes que remanejaram seus planos, arrumaram o quartinho de visitas (para ficarem com o João Crespo), toleraram meu mau-humor, possibilitando que eu frequentasse as aulas, fizesse meus trabalhos e produzisse essa pesquisa. Nossas calorosas discussões durante os almoços de domingo também foram importantes para fomentar a produção desse projeto e para constatar o quanto o debate de gênero é urgente em todas as esferas da sociedade. Agradeço o incentivo da minha Pedrita Junckes e o seu interesse pelos meus estudos, que inspiraram conversas durante o cafezinho no Beluga, bem como uma prática feminista. Obrigada ao Joãozinho por toda a paciência com a mamãe, que teve que negar-lhe participação em muitas brincadeiras e momentos, para continuar concentrada a cada parágrafo.

Ao excelente Professor Dr. Leandro Oltramari, de quem eu gostei logo que li seu artigo sobre alteridade radical, lá no Módulo III, e por quem tive a honra de ser orientada: muito obrigada! Eu só tenho agradecimentos por essa oportunidade e pelo aprendizado que proporcionaste por meio das tuas orientações sempre pontuais, claras e perspicazes. Embora a jornada quádrupla me impedisse de ser uma orientanda mais presente, sua compreensão, gentileza e suporte não me faltaram em nenhum momento. Obrigada!

Às minhas amigas e amigos do Pólo de Itapema e a nossa queridíssima mestre e tutora Cláudia dos Anjos: obrigada! Que tempo incrível tivemos! Apesar dos poucos encontros (físicos), as nossas lutas e sentimentos estiveram lado a lado o tempo todo. Compartilhamos dúvidas, inquietações, experiências e o mesmo desejo de uma sociedade mais justa. Nos desconstruímos, nos remontamos, juntos, e assim o GDE passou a ocupar boa parte de nossos íntimos. Gratidão, amor e admiração eterna por todos vocês.

Muito obrigada às nossas tutoras à distância que, não se limitaram ao contato virtual, e estabeleceram verdadeiros vínculos de parceria, apoio, partilha! Soraia Carolina Mello, Nathalia Cadore, Mônica Angonese, Evelyne Pena, Daiana Dias, vocês são grandes mulheres e me inspiraram a chegar até aqui. Obrigada por acreditarem em mim.

Agradeço à Professora Dra. Olga Regina Garcia e ao Professor Dr. Pedro Magrini Rosas pela condução inspiradora do GDE e por todo o carinho demonstrado à nossa turma nos nossos encontros. Aproveito para estender minha gratidão à Professora Dra. Miriam Grossi, que bravamente coordenou nosso curso e formou essa equipe fantástica de professoras e

professores, dos quais tivemos o privilégio em sermos alunas e alunos. Muito obrigada, Mestras e Mestres!

Não poderia deixar de citar e de agradecer o grande Professor Dr. Paulino de Jesus Cardoso, do Programa de Pós-Graduação em História da UDESC, que transformou a minha experiência acadêmica e me instigou, lá em 2014, quando cursava sua disciplina “Multiculturalismo e história” como aluna especial, a pesquisar gênero, violência simbólica e violência contra mulheres. “O que te incomoda?”, ele me perguntou. A busca pelo meu incômodo me trouxe até aqui.

Um agradecimento especial à minha grande amiga, Anelyse Steil Sabel (cujo nome completo eu não sabia até então) – parceira de debates no bar, de dancinhas na frente do palco, de aflições com o TCC – pela grande ajuda com as transcrições das entrevistas, troca de materiais e partilha de ideias. Obrigada a todas as minhas amigas e meus amigos que acompanharam minha jornada pelo curso do GDE e no desenvolvimento dessa pesquisa, torcendo pelo meu sucesso pessoal e acreditando junto em uma educação não-sexista.

Por fim, registro o meu agradecimento pelo financiamento dado ao Curso de Especialização EaD em Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Federal de Santa Catarina (GDE/UFSC) através do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) gerido pela SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação) na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2015), sem o qual seria impossível a operacionalização de um curso de dois anos de duração em cinco cidades de diversas regiões do estado de Santa Catarina. É preciso salientar que os investimentos durante os últimos 13 anos possibilitaram a expansão de políticas públicas de combate a fome, ao racismo, sexismo, violência contra mulheres, lesbofobia, homofobia, transfobia e ao capacitismo. Infelizmente, a conjuntura política no último ano quase impossibilitou a conclusão desta 3ª edição do GDE, sobretudo depois da extinção da SECADI, que foi criada em 2004 e que possibilitou a realização de centenas de cursos com temáticas que versavam sobre diferenças, desigualdades e direitos humanos em todo o Brasil. Uma política de governo que infelizmente não se concretizou em uma política de Estado, ao contrário, vem sendo extinta e criminalizada por diversos setores conservadores na sociedade. Que essa especialização seja lembrada como um espaço de resistência e de luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

RESUMO

Esse trabalho analisa como as representações de gênero se apresentam nas falas, mediações com as crianças e organização do material pedagógico para um grupo de oito educadoras infantis efetivas da Rede Municipal de Itajaí/SC. A investigação ocorreu por meio de entrevistas semi-estruturadas com as participantes do estudo e os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo do tipo categorial. As perspectivas feministas, pós-estruturalistas e foucaultianas pautam a reflexão sobre o conteúdo e os discursos coletados. Os resultados demonstram que as representações de gênero atravessam a docência na Educação Infantil desde a percepção sobre a profissão “professora”, ligando-a à maternidade e a um amor altruísta, até a mediação com as crianças durante momentos de brincadeira livre e escolha de brinquedos. Entretanto, os maiores conflitos entre suas representações e atividades pedagógicas são expostos nas situações de transgressão da masculinidade hegemônica, principalmente. A heteronormatividade surge como preceito do discurso pedagógico, bem como exigência e vigilância constante das famílias. Como consequência, este estudo reitera a necessidade do diálogo sobre gênero na formação de professoras para que se alcance uma educação mais igualitária e rica em experiências multiculturais, bem como um exercício do magistério mais seguro e profissional.

Palavras-chave: Gênero; educação infantil; representação de professoras.

ABSTRACT

This paper analyzes how gender representations are presented in speeches, mediations with children and organization of the pedagogical material for a group of eight effective children's educators of the Municipal Education System of Itajaí/SC. The research was developed through semi-structured interviews with the participants of the study and the data were analyzed using the categorial technique of content analysis. Feminist, post-structuralist, and Foucauldian perspectives base the reflection on the content and discourses collected. The results demonstrate that gender representations cross the teaching in the Early Childhood Education from the perception about the "teacher" profession, linking it to motherhood and an unselfish love, to the mediation with children during moments of free play and choice of the toys. However, the greatest conflicts between their representations and pedagogical practices are mainly exposed in the transgression of hegemonic masculinity situations. The heteronormativity emerges as a precept of the pedagogical discourse, as well as a constant demand and surveillance from families. Consequently, this study reiterates the necessity of gender dialogue in the teachers' training to achieve a more egalitarian education, rich in multicultural experiences, and a more confident and professional teaching practice.

Keywords: Gender; childhood education; teachers' representation.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa	34
--	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCCN – Base Curricular Comum Nacional

CEI – Centro de Educação Infantil

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

GDE – Gênero e Diversidade na Escola

LGBTQI – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers, Intersexuais

MEC – Ministério da Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
	1.1 Objetivo Geral	17
	1.2 Objetivo Específico	17
2	GÊNERO, INSTITUIÇÕES E A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS	18
	2.1 Políticas de gênero, “ideologia de gênero” e a emergência desse debate dentro das instituições	18
	2.2 Se gênero não é ideologia, o que é então?	20
	2.3 Relevância das instituições escolares para um projeto de igualdade de gênero	24
	2.4 Educação infantil, prática pedagógicas, brincadeiras e gênero: aspectos importantes na formação das identidades	26
	2.5 Gênero e Educação Infantil: orientações em documentos oficiais	29
3	METODOLOGIA	32
4	ANÁLISE DE DADOS	34
	4.1 Compreensão sobre a modalidade da educação infantil e o ser “educadora infantil”	35
	4.2 Brinquedos e brincadeiras: o jogo simbólico e o reforço das identidades estereotipadas de gênero pela omissão das professoras	40
	4.3 Transgressões de papéis de gênero no CEI: relatos, o desconforto subsequente, tensões entre educadoras, famílias e masculinidades	47
5	CONSIDERAÇÕES	57
	REFERÊNCIAS	60
	ANEXOS	64

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural. (BENTO, 2011, p. 556)

1 INTRODUÇÃO

Minha primeira experiência com estudo de gêneros foi durante a faculdade de Pedagogia na disciplina de Elaboração Conceitual: História, em meados de 2007. Na ocasião, a professora colocou em discussão no grande grupo uma situação-problema em que um garoto, aluno de educação infantil, pedia à sua professora para lhe pintar as unhas com esmalte vermelho. Ao jogar a questão para a turma (“O que você faria?”), uma grande polêmica instaurou-se na aula e algumas estudantes foram absolutamente contrárias à possibilidade de uma professora de Educação Infantil atender ao pedido daquele aluno. As falas mais comuns reproduziam os clássicos discursos sexistas da infância, como “isso é coisa de menina” e “menino não pode pintar as unhas”.

A nossa professora problematizou as questões das representações de feminino e masculino – o que na época ainda era tratado como “sexo” – e como tais convenções se dão por meio de construções histórico-culturais e pela reprodução de discursos. Ainda assim, algumas alunas se opuseram à argumentação da professora e revelaram que achariam um abuso, por parte da educadora infantil, se ela pintasse as unhas do menino. Na situação-problema, o motivo pelo qual o garoto queria ter as unhas pintadas de vermelho era porque ela era uma grande fã da Ferrari.

A partir daí, passei a me sensibilizar sobre os aspectos de representações de gênero e da formação da identidade nesse campo, mas foram minhas experiências pessoais – como mulher, mãe, “dona de casa”, amante – que me aproximaram, de fato, dos estudos de gêneros e do movimento feminista. Primeiramente, o meu objeto de reflexão fora eu mesma: como havia me constituído como mulher e assimilado o conteúdo sexista e machista que atravessou minha infância, adolescência e vida adulta.

Na medida em que acumulava experiências como mulher, fui me identificando com pautas feministas, ao perceber diversas inquietações em comum. Tais inquietações não eram exclusivas das minhas vivências, mas eram frutos do processo de socialização e construção das identidades femininas de todas as mulheres.

Logo, me descobri uma feminista. Entretanto, para além do sentimento de identificação, compreendo o feminismo como prática política, ideológica e de luta coletiva, e, portanto, a teoria feminista passou a permear minhas vivências pessoais, familiares e profissionais. Nesse sentido, eu não apenas pude “me entender” e me libertar, como

indivíduo, pelas discussões feministas, mas me tornei educadora melhor e mais humanitária, ao perceber a relevância das representações de gênero na primeira infância. Passei a questionar qual era o tipo de educação promovida nos espaços de educação infantil a respeito, e, como nossas mediações pedagógicas – que trazem também valores da nossa cultura e, algumas vezes, crenças pessoais – poderiam afetar a construção da identidade desses sujeitos, transmitindo-lhes padrões de masculinidades e feminilidades, e perpetuando a misoginia.

Contudo, não pretendo me colocar como onipresente e onisciente de tais situações, quando eu também estou inserida em um espaço de educação infantil, exercendo o mesmo papel de educadora e agente mediadora nas relações e representações de gênero. Apesar de propiciar brinquedos e brincadeiras sem estereotipá-los como “de menina” ou “de menino”, faço a autocrítica e reconheço que exerço, inocentemente, uma das práticas mais sexistas da educação infantil: a divisão da turma por gêneros. Para fazer filas, organizar atividades, distribuir tarefas (e aqui levando supostas habilidades de meninos e meninas em consideração), dividir tempos e espaços.

Diante disso, afirmo: mediar questões de gênero na Educação Infantil é difícil; exige uma postura quase que cética. Pois nós educadoras também tivemos uma formação normatizante acerca do que é “ser menina” e depois “mulher”. Algumas representações¹ acabam se tornando um juízo de valor em mediações pedagógicas.

Dessa maneira, discursos repreensivos sobre condutas “inadequadas” ao gênero, como “*Coisa feia menina falar alto!*” e “*Para de chorar igual uma menininha!*”, ainda são comuns em espaços de educação infantil, uma vez que as ideias de delicadeza e força estão relacionadas ao feminino e masculino, respectivamente.

Em sua tese de doutorado, Daniela Finco (2010) buscou compreender reações de professoras e professores, da rede municipal de São Paulo, acerca de atitudes de crianças que transgrediam as barreiras de gênero durante brincadeiras. Os dados revelam sentimentos de medo e angústia dessas educadoras e educadores, bem como medidas para desencorajar o rompimento com os padrões masculinos e femininos, “de menino” e “de menina”.

¹ Representações serão entendidas aqui a partir do conceito desenvolvido pelo psicólogo francês Serge Moscovici. Segundo sua definição, o fenômeno que ele denomina de “representações sociais” são redes de valores, ideias, ações, cuja função é convencionalizar o mundo, bem como serem prescritivas. (MOSCOVICI, 2009 apud SANTOS, 2010). Dessa forma, as representações sociais permeiam um imaginário coletivo; são um tipo de senso comum, construídos pela linguagem, que “permite às pessoas interpretar e conceber aspectos da realidade para agir em relação a eles, uma vez que a representação toma o lugar do objeto social a que se refere e transforma-se em realidade para os atores sociais”. (MOSCOVICI, 2003 apud WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 381).

Existe um desconforto, que é manifestado pelas professoras, quando uma menina prefere brincar a maior parte do tempo com brinquedos de “menino” ou em um grupo de meninos, por exemplo. Em uma das tardes do famigerado “dia do brinquedo”, na instituição onde trabalho, uma aluna juntou-se a um grupo de meninos para explorar as novidades trazidas por seus colegas. A professora observou seu movimento e veio comentar comigo: “*A Júlia ta sempre no meio dos meninos! Não sei o que ela fica querendo ali.*”. Em seguida, dirigiu-se à criança e exclamou: “*Júlia², vai lá brincar com SUAS AMIGAS!*”, no sentido de enquadrar a criança ao grupo (gênero) ao qual “pertence”.

Por que esse fato causou tanto incômodo? A ponto de afetar a professora, fazendo com que interviesse na brincadeira livre, sem que houvesse qualquer conflito? Os meninos sequer haviam reclamado, coisa que geralmente acontece à medida que vão incorporando os discursos sobre gênero e seus respectivos espaços. E o respeito à identidade daquela criança? E o seu direito de livre escolha naquele momento?

Uma ideia que costuma ser reproduzida nos espaços escolares, como em grupos de mães, é a de que meninos são mais agitados que as meninas. Percebo, por meio da experiência da maternidade e na educação, não apenas a fala generalizada de que “meninos têm mais energia para qualquer atividade, porém menos concentração”, mas o fato que uma “menina agitada” causa uma irritação muito maior aos adultos do que um “menino agitado”.

Nesse aspecto, Bragagnollo e Barbosa (2015) salientam que

Existe uma demarcação no contexto familiar e cultural da diferenciação entre o masculino e feminino a partir de marcadores sociais e evidentemente as crianças reproduzem aquilo que vêem e ouvem em seu entorno, mas é nos espaços educativos como nas creches e pré-escolas que nós professoras/es podemos fomentar o diálogo afim de complexificar essas relações. (p. 130)

Entretanto, como romper com os paradigmas destas representações e relações de gênero, quando a escola e as creches, personificadas na figura da professora, não permitem o diálogo e a problematização destes marcadores sociais, tal como experiências alternativas daquelas tidas como “regulares” de seu sexo biológico?

Por ser educadora infantil, convivo com pedagogas em outros círculos sociais, para além da sala dos professores (que apesar da equipe majoritariamente composta de mulheres, leva o termo masculino no título). Círculos em que as representações de papéis normativos, julgamentos morais, se apresentam de uma forma muito mais escancarada. E quando esses

²Os nomes das crianças citadas são fictícios.

juízos têm caráter moralista, de fundo machista, que validam violências contra as mulheres? Violências essas que Bourdieu (1999, p. 7-8) denominou como simbólicas:

“(...) violência suave, insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento ou, em última instância, do sentimento”.

Em um encontro com um grupo de amigas formado na faculdade de Pedagogia, uma das integrantes perguntou ao grupo se todas já haviam assistido a um vídeo, que estava circulando pelo aplicativo Whatsapp: uma garota, em uma casa noturna da região, “flagrada” tendo relações íntimas com um rapaz. O vídeo foi um *frisson* no grupo e, como já imaginava o conteúdo do material, absteve-me de assistir. Não por ter conteúdo libidinoso, mas porque se tratava de um material não-autorizado, divulgado com o único intuito de inferiorizar a mulher pelo seu comportamento sexual e julgar seu caráter a partir disso; prática também conhecida como *slut-shaming*.³

Ao tempo que se passavam as imagens, alguns comentários surgiram, revelando, por meio de xingamentos e comentários, posturas extremamente machistas e moralistas a respeito da garota filmada. O momento me gerou grande perturbação e abalou minha relação de amizade e confiança com o grupo. Não só porque fiquei ofendida como mulher – e pela garota em questão –, mas por se tratar de um grupo de educadoras, no qual todas exercem, diariamente, um papel importantíssimo como agente político, social e transformador (ou não) nas questões de gênero.

Essa experiência me trouxe à reflexão sobre como esses juízos enraizados poderiam interferir nas práticas pedagógicas e nos discursos em sala de aula dessas e demais educadoras. Pois compartilho do pensamento de Costa e Ribeiro (2011) de que

“[...] relações de gênero e sexualidade, emergem de nosso cotidiano, como exemplo, a escola”. Nesse contexto, pensamos que as concepções que os/as professores/as possuem sobre relações de gênero e, conseqüentemente, sexualidade fazem parte das relações pedagógicas, ou seja, da forma como conduzem esses assuntos e também como se posicionam sobre esses temas. (COSTA; RIBEIRO, 2011, p. 476)

Seria possível desassociar valores da cultura machista da atuação nos espaços da creche e pré-escola? A inquietação a respeito se estendeu a este trabalho de conclusão de curso e tornou-se a problemática de minha pesquisa: como as representações de gênero se

³ O termo se refere à condenação social de mulheres por conta de suas práticas sexuais ou comportamentos que se afastam de condutas esperadas/tradicionais de seu gênero. Geralmente se apresenta por xingamentos, bem como outras formas discretas que culpabilizam ou inferiorizam a mulher. Vem da junção dos vocábulos em inglês: *slut* (vadia) e *shaming* (do verbo *shame*; causar vergonha).

apresentam nos discursos, mediações com as crianças e organização do material pedagógico das professoras de Educação Infantil? E de que modo podem afetar a construção das identidades durante a primeira infância?

1.1 Objetivo geral

- Analisar como as representações de gênero se apresentam nos discursos, mediações com as crianças e organização do material pedagógico de educadoras infantis nas creches municipais de Itajaí.

1.2 Objetivos específicos

- Caracterizar representações de educadoras acerca de feminilidades e masculinidades;
- Relacionar a percepção que as professoras têm dessas representações na formação da identidade “educadora infantil”;
- Identificar, na prática pedagógica, como essas representações se manifestam;
- Apontar falas que reforçam estereótipos de gênero e validem preconceitos;
- Descrever como as crianças reagem a esse tipo de regulamentação do comportamento e pedagogização do corpo;
- Detectar se existe diferenciação no acesso a estímulos e brincadeiras devido à lógica binária menino-menina.

2 GÊNERO, INSTITUIÇÕES E A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS

2.1 Políticas de gênero, “ideologia de gênero” e a emergência desse debate dentro das instituições

Em 2014, o debate sobre “Gênero” tomou grandes proporções em diversas esferas da sociedade. Apesar do termo e o seu conceito clássico permearem a academia brasileira desde a década de 1990 – com a publicação traduzida do artigo “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”⁴ da historiadora estadunidense Joan Scott – faz pouco tempo que essa discussão chegou, de fato, aos espaços da escola básica, às intencionalidades do projeto político-pedagógico e aos cursos de formação inicial de educadoras. Mesmo que políticas públicas⁵ nesse sentido existam desde 2002, e, antes ainda, gênero já fosse um conceito trazido pelos documentos oficiais do MEC em 1997⁶ para o Ensino Fundamental e em 1998 para a Educação Infantil⁷, a discussão a respeito emergiu nos últimos anos com a tramitação de aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei 13.005/14.

O documento, que institui uma série de diretrizes para o sistema público de educação para o decênio 2014-2024, originalmente apresentava como inciso III do artigo 2º a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. Tal trecho foi refutado pelo Senado, que alterou o texto utilizando termos genéricos, ficando a diretriz da seguinte forma: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. (BRASIL, 2014, p. 43).

O trecho modificado é referenciado no próprio documento do Plano Nacional de Educação 2014-2024, publicado pela Câmara de Deputados, sendo tratado como “a mais ruidosa polêmica” no processo de aprovação da lei. (idem, p. 22).

Durante o trâmite da Lei 13.005/14, as políticas de gênero ganharam destaque nos discursos defendidos pelas igrejas, compartilhamentos em redes sociais, e em sessões nas câmaras e assembleias legislativas, sob o título e o conceito deturpado de “Ideologia de gênero”. O termo é utilizado por aqueles e aquelas que não aceitam o caráter histórico e

⁴Texto originalmente publicado em 1986.

⁵ Programa Nacional de Direitos Humanos II (2002); Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2004); Programa Brasil sem Homofobia (2004); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006).

⁶ BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

⁷ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

cultural dos papéis de gênero. Nesse sentido, questionar papéis masculinos e femininos nos espaços escolares seria uma “doutrinação”. Embasados em princípios religiosos e reprodutores, as diferenças entre homens e mulheres seriam “naturais”.

As políticas de gênero na educação básica foram tratadas como perversão, “praga do Marxismo”, afronta às leis da natureza e de Deus, “destruição da família”, entre outros termos desqualificantes. Segunda uma nota publicada *online* em 11 de junho de 2015, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB, 2015, s/p) expõe:

A ideologia de gênero, com que se procura justificar esta “revolução cultural”, pretende que a identidade sexual seja uma construção exclusivamente cultural e subjetiva e que, conseqüentemente, haja outras formas igualmente legítimas de manifestação da sexualidade, devendo todas integrar o processo educacional com o objetivo de combater a discriminação das pessoas em razão de sua orientação sexual. A ideologia de gênero subverte o conceito de família, que tem seu fundamento na união estável entre homem e mulher, ensinando que a união homossexual é igualmente núcleo fundante da instituição familiar.

As conseqüências da introdução dessa ideologia na prática pedagógica das escolas contradiz frontalmente a configuração antropológica de família, transmitida há milênios em todas as culturas. Isso submetteria as crianças e jovens a um processo de esvaziamento de valores cultivados na família, fundamento insubstituível para a construção da sociedade.

Diante dessa grave ameaça aos valores da família, esperamos dos governantes do Legislativo e Executivo uma tomada de posição que garanta para as novas gerações uma escola que promova a família, tal como a entendem a Constituição Federal (artigo 226) e a tradição cristã, que moldou a cultura brasileira.

Trabalhos como o de Rosado-Nunes (2015) e de Santos (2015) narram as manifestações de setores religiosos nesse período (2014-2015). A última autora apresenta, ainda, declarações de parlamentares ligados à bancada conservadora (e de oposição ao governo vigente na época, vale ressaltar). Seus depoimentos têm forte apelo político e apelo à instituição nuclear e tradicional de família, como o a seguir, do deputado Leandro Genaro (PSC/MG): “ideologia de gênero é uma praga que veio do marxismo, passa pelo feminismo e visa destruir a família tal qual nós a conhecemos” (SANTOS, 2015, s/p).

Com o crescimento das bancadas conservadoras, muitas vezes ligadas a instituições religiosas, “gênero” passa a não ser apenas uma categoria útil de análise história e hierarquia social (SCOTT, 1995), e se torna uma questão de oposição, manobra e disputa político-partidária. O alarde sobre “ideologia de gênero” serviu para fomentar a crise política no país, promovendo a perseguição às comunidades LGBTQI e aos movimentos feministas.

O Plano Nacional de Educação, por meio da Lei 13.005/14, foi sancionado em 25 de junho de 2014, com a exclusão dos termos “gênero”, “orientação sexual” e “raça”. A partir dessa data até meados de 2015, estados, municípios e o Distrito Federal da União ficaram encarregados de projetarem as vinte metas definidas pelo PNE nos planos de educação de

suas esferas. Entretanto, dentro dos planos estaduais e municipais, os governos tiveram autonomia para incluir as questões da diversidade, desenvolvendo os próprios programas a respeito. Grupos religiosos, militantes LGBTQI, educadoras e educadores, estudantes, preencheram os plenários e a discussão seguiu calorosa. Mas, seguindo o rumo tomado com o plano nacional, “gênero” foi deixado de fora desses documentos, tendo em vista o apoio político dos setores conservadores, uma vez que eleições municipais aconteceriam em 2016.

A retirada das questões raciais, regionais, de gênero e orientação sexual como fatores de desigualdade e de evasão no processo educativo nesses documentos omitem causas reais de violência e discriminação na escola – bem como na sociedade; ignoram a relevância das subjetividades dos sujeitos no processo educativo, e excluem políticas públicas em educação de igualdade de gênero e diversidade.

2.2 Se gênero não é ideologia, o que é então?

Gênero é exatamente o conjunto de aspectos históricos, sociais e culturais, ignorado por grupos que compartilham a ideia de “Ideologia de gênero”, que estabelecem as diferenças sobre os sexos. Essas supostas diferenças nos são ensinadas pelos discursos dentro das instituições, pelos bens de ordem cultural e simbólica, textos religiosos, entre outros. A reprodução desses discursos provoca a naturalização dessas diferenças, de modo que se cria um senso comum sobre identidades feminina e masculina, como se o porte de determinado órgão sexual conferisse ao sujeito uma personalidade universal.

Joan Scott, historiadora estadunidense, foi uma das maiores precursoras sobre o conceito de gênero, sendo a autora que instituiu a categoria como campo de análise dentro da historiografia (SCOTT, 1995). Dessa forma, seu trabalho embasa grande parte de produções envolvendo estudos de gênero, como a pesquisa que desenvolvi.

Em entrevista cedida à Revista Estudos Feministas em 1998, Scott resumiu a sua concepção de gênero e a relevância da categoria para compreensão das relações sociais:

Quando falo de gênero, quero referir-me ao discurso da diferença dos sexos. Ele não se refere apenas às idéias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas quotidianas, como também aos rituais e a tudo que constitui as relações sociais. O discurso é um instrumento de ordenação do mundo, e mesmo não sendo anterior à organização social, ele é inseparável desta. Portanto, o gênero é a organização social da diferença sexual. (GROSSI; HEILBORN; RIAL, 1998, p. 115)

A categoria “gênero” surge também para romper com o determinismo biológico, bem como discutir paradigmas do conhecimento e da sociedade que, de forma ou outra, perpetuam

o *status quo* de dominação masculina. Afinal, conforme argumentado por Scott, para além de uma organização social da diferença sexual, gênero é também a primeira forma de dar significado às relações de poder. “Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social” (SCOTT, 1995, p. 88).

Nesse sentido, segundo aponta Araújo (2005), o fundamento levantado por Scott (1995) pode se apoiar no conceito de “dominação” apresentado por Bourdieu:

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica, tendendo a ratificar a dominação masculina na qual se funda: é a divisão social do trabalho, distribuição muito restrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu lugar, seu momento, seus instrumentos... (BOURDIEU, 1995, p. 15).

Uma vez que a pauta de gênero também está em evidência na sociedade, devido aos números alarmantes de feminicídios, violências contra as mulheres (WASELFSZ, 2015) e violências de motivação homofóbica (BRASIL, 2016a), o conceito de Bourdieu é importante para a compreensão de fenômenos de “violência simbólica”, violência de gênero, cultura de estupro e culpabilização das vítimas.

Sobre a conexão entre as ideias de Scott e Bourdieu, Araújo (2005, p. 43) discorre:

Estabelecidas como um conjunto objetivo de referências, as representações de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso diferencial às fontes materiais e simbólicas), o gênero torna-se envolvido na concepção e na construção do poder em si mesmo.

Diante do conceito desenvolvido por Scott (1995) e de produções posteriores que, dialogavam com, ou criticavam a obra dessa historiadora, Wolff e Saldanha (2015) elencaram cinco aspectos principais no que concerne “gênero”. São eles:

1. Gênero é algo pertinente às relações sociais, tal como os marcadores “classe”, “raça”, “geração”, entre outros. Gênero configura a sociedade, seja ela contemporânea ou passada.
2. Gênero não é natural, mas algo construído historicamente, que gera expectativas sociais a determinado sexo.
3. Os aspectos caracterizados como femininos, masculinos e até mesmo neutros, variam de acordo com cada cultura, sociedade, tempo histórico. Dessa forma, gênero está ligado à cultura, forma social, que pode ser transformado.

4. Por ser um “sistema relacional de classificação social e cultural”, que designa comportamentos, características, vestuários, funções como atividades masculinas, femininas ou neutras, deve-se usar o termo “gênero” no singular, pois não é um vocábulo equivalente a sexo. (ex.: gêneros = sexos)
5. Gênero institui poder, hierarquia e lugares sociais, assim como as categorias de classe, raça, religião... Gênero, em nossa sociedade, tem sido o primeiro desses critérios; desde o momento em que a pessoa é identificada por características sexuais, papéis normativos de gênero e expectativas de personalidade lhe são depositadas. O tipo de hierarquia de nossa sociedade é a “patriarcal”, que confere maior poder às pessoas identificadas com o gênero masculino.

Essas cinco premissas serão as norteadoras para as análises e reflexões que se farão neste trabalho. Entretanto, há alguns pontos que também precisam ser enunciados, como a hereterossexualidade normativa ou heteronormatividade. Conforme Gesser, Oltramari e Panisson (2015, p. 563),

[...] a heteronormatividade se caracteriza como uma prática que produz discriminação baseada na suposição da normalidade da heterossexualidade e dos estereótipos de gênero. Portanto, destacam-se como efeitos da heteronormatividade, a pedagogização dos gêneros e sexualidades baseadas em uma norma sexista e heteronormativa e a manutenção dos binarismos homem/mulher, homossexual/heterossexual e sexo/gênero.

Carvalho e Mendes (2015) igualmente evidenciam a heterossexualidade normativa como eixo das construções da identidade feminina e identidade masculina. Atentam, ainda, para a função das instituições nesse processo: se a família introduz valores referentes à masculinidade e à feminilidade – cuja norma se pauta na heterossexualidade – a escola pode reproduzir e reforçar tais valores, bem como as relações de poder, por meio das práticas discursivas e modos de identificação, durante a escolarização dos sujeitos.

Essa noção de “normatividade” é pautada nas teorias foucaultianas, nas quais o uso dos discursos institui relações de poderes e estabelece diferenças e, conseqüentemente, a exclusão. Essas diferenças são socialmente naturalizadas e acabam por instaurar e manter hierarquias, como a subordinação de um gênero ao outro. Segundo explica Louro (2008), a norma é um princípio de comparação, que não é determinada soberanamente de algum lugar, por meio da força. Ela está em toda parte, agindo sob uma lógica de recomendações, que são

repetidas todos os dias, tornando-se referências a todos e todas, de tal modo que são internalizadas, naturalizadas.

Uma vez que os processos linguísticos de significação constituem a produção das identidades e, em especial, das diferenças – conforme teorizam os estudos foucaultianos e pós-estruturalistas – não é possível tratar de gênero sem refletir acerca dos campos discursivos. Trazendo a questão da formação das identidades e das diferenças para a dimensão curricular – o que envolve diretamente os saberes bem como as instituições acadêmicas e escolares –, Silva (2010) discorre:

Para a concepção pós-estruturalista, a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural, ela é discursivamente produzida. Além disso a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta; é-se diferente relativamente a alguma outra coisa, considerada precisamente como “não diferente”. (p. 87)

Essa perspectiva é fundamental para problematizar os discursos pedagógicos, os estranhamentos, as concepções e as referências difundidas nas escolas. Através desse processo linguístico e discursivo, como será que a nossa mediação, enquanto professoras e professores, pode determinar lugares de sujeição, marginalização e exclusão de grupos e sujeitos?

Por último, como pesquisadora, é importante ressaltar aqui, conforme lembra a Professora Joana Pedro, que a adoção do termo e do conceito “gênero” como categoria de análise e problemática de pesquisa, “tem uma história que é tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito” (PEDRO, 2005, p. 78).

Nessa direção, “a categoria gênero nasceu do esforço de se criar uma epistemologia feminista, capaz de possibilitar a análise social compreendendo a questão da subordinação das mulheres e fazendo possível a sua transformação” (WOLFF; SALDANHA; 2015, p. 36).

Ou seja, ao pautar as questões de gênero, demarcamos uma perspectiva e intenção política, de justiça social e sociedade igualitária. O debate de gênero na educação básica é fundamental para o rompimento de preconceitos e violências naturalizadas, assim como uma formação ampla, justa, significativa e inclusiva a todas às crianças e jovens.

A importância dessa categoria (gênero) é singular para a promoção de relações sociais igualitárias. Tal categoria se baseia na desnaturalização ou na desbiologização das desigualdades entre homens e mulheres, pois permite que analisemos os papéis, atividades e determinados “atributos” ditos femininos ou masculinos como construções sociais e não como elementos advindos de uma suposta “essência” ou natureza feminina ou masculina. Assim, ao desnaturalizarmos o conceito, podemos vislumbrar a possibilidade da construção de novas relações de

gênero, pautadas na igualdade entre homens e mulheres. (CARVALHO; MENDES, 2015, p. 13)

Se é a escola um espaço de socialização e discussão dos saberes historicamente construídos e sistematizados, qual a importância da reflexão sobre gênero?

2.3 Relevância das instituições escolares para um projeto de igualdade de gênero

Diante do cenário de tensão e disputa quanto às políticas de gênero emergidas em 2014, tratar dessas questões nos espaços escolares tornou-se um ato de coragem. Se antes a promoção desse debate esbarrava somente no senso comum e na falta de formação específica de professoras e professores, hoje, o receio da represália das famílias, incluindo a possibilidade de receber um processo administrativo, pode ser determinante para o silenciamento desses saberes na escola – e, conseqüentemente, para a exclusão de direitos e deslegitimação do exercício democrático.

Segundo Castro (2012), a pressão da sociedade (manifestada pela rejeição ao Kit de Combate à Homofobia, a defesa do conceito nuclear de família, o “movimento” de acusação às políticas públicas de gênero e diversidade como “doutrinação na escola”, Projeto “Escola sem Partido”) intimida professoras/es em abordar os temas pertinentes a gênero em suas salas de aulas. Desse modo, o autor ressalta que “os currículos, normas e procedimentos escolares são produto e, ao mesmo tempo produtores de discursos e práticas que condicionam mecanismos de silenciamento, ocultamento e negação” (CASTRO, 2012, p. 153).

Graupe e Sousa (2015) corroboram nesse aspecto e salientam:

[...] a instituição escolar, de forma explícita ou implícita, por meio de seu currículo, seu projeto político pedagógico, plano anual, plano de aula, material pedagógico, suas práticas pedagógicas, linguagens, brincadeiras, ainda é um local privilegiado para discussão e reflexão sobre a produção e reprodução das desigualdades entre os gêneros. (p. 111)

A escola, além de ser “ponto de encontro”, socialização e interação de sujeitos, é uma instituição que veicula ideias, saberes, visões de sociedade. Dessa forma, pode-se dizer que sua estrutura, de modo ou de outro, age simbolicamente sobre as questões de gênero. “Da arquitetura aos arranjos físicos; dos símbolos às disposições sobre comportamentos e práticas; das técnicas de ensino às estratégias de avaliação; tudo opera na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres” (LOURO, 1997, p. 91).

Conforme coloca Felipe (2007), as instituições escolares, como espaços importantes de convivência social, desempenham “um papel de destaque no que tange à produção e reprodução das expectativas em torno dos gêneros e das identidades sexuais” (p. 79).

Essa reprodução das expectativas de gênero e identidades sexuais pode ser denominada como “pedagogização do corpo” e está intrinsecamente ligada à manutenção da heterossexualidade normativa.

A pedagogização dos corpos e das sexualidades consiste em um processo por meio do qual as práticas pedagógicas direcionam os gêneros e as sexualidades à reprodução do modelo da heteronormatividade. Esse processo está presente nos variados contextos sociais e contribui para a manutenção de binarismos e fundamentalismos relacionados ao gênero e à sexualidade. Além disso, as pedagogias culturais corroboram o adestramento do olhar, indicando o que é considerado saudável e legítimo para a conduta de nossos alunos e alunas. (GESSER; OLTRAMARI; PANISSON, 2015, p. 563)

Diante dessa problemática, é possível justificar porque a perspectiva feminista e o debate de gênero na educação básica e na formação – inicial e continuada – de professoras/es se fazem tão urgentes. O processo de socialização, ao qual todas estamos submetidas, constrói estereótipos sobre homens e mulheres, estabelece o raciocínio sexista sobre as experiências, provoca a incompreensão sobre identidades de gênero e identidades sexuais, resultando na desigualdade de gênero e na legitimação da violência contra mulheres e LGBTQIs.

Como educadoras e educadores – agentes diretamente ligados à formação de crianças e jovens, mediadoras/mediadores de suas relações, provocadoras/es da ciência e do conhecimento – o quanto somos convenientes com essa exclusão, marginalização e perseguição às pessoas cuja conduta desvia da “norma”? Será que o senso comum rege nosso discurso? Que tipo de educação para a diversidade e “cidadania” estamos promovendo?

Graupe e Sousa (2015) apontam para a nossa responsabilidade, como educadoras e educadores, elucidando o caráter político da prática pedagógica:

[...] a escola precisa retroagir na questão da ausência de discussão sobre sexualidade e equidade de gênero, como também de discursos preconceituosos e indiferenças ao tema. Cabe as/aos professoras/es, principais agentes dessa mudança, buscar, conhecer, dominar conteúdos, refletir e possibilitar as/aos alunas/os, a nova geração, oportunidades de frequentarem uma instituição com valores humanos e respeito individual ou coletivo. (GRAUPE; SOUSA, 2015, p. 115)

Para contribuir com uma educação igualitária, que respeite a dignidade de nossas educandas e educandos, é preciso romper com os próprios paradigmas e convicções; compreender como se estabelecem as relações e representações de gênero, de modo que os discursos reguladores de gênero não se instalem nos corpos e espaços tão naturalmente.

Pouco adianta empreender esforços no sentido de criar políticas públicas de combate à homofobia, às discriminações de gênero, raça, etnia ou à exploração sexual de crianças e jovens, se não houver uma compreensão mais ampla desses problemas, entendendo-os como processos históricos, sociais e culturais. (FELIPE, 2007, p. 84)

Portanto, a escola, que deve ser espaço para pensar-se a transformação do mundo, deve transformar-se e abrigar todas as pessoas e discussões democraticamente. Deve ser um ambiente onde que os sujeitos se reconheçam, mas não nas hierarquias por ela afirmadas. Que todas e todos possam se identificar com sua proposta e discurso de pluralidade. “Pensar em gênero na escola é considerar a construção e desconstrução, lutas, interesses, necessidades, como também a conquista da educação como um direito intransferível do cidadão, da cidadã”. (GRAUPE; SOUSA, 2015, p. 113)

Se for mesmo inevitável desvincular a mediação pedagógica e humana – afinal, uma sala de aula é um laboratório de experiências humanas também – dos nossos valores, esses valores precisam estar relacionados e serem favoráveis à emancipação dos sujeitos; à uma construção digna de identidade e direito de reconhecimento nos espaços de socialização. O respeito à diversidade é fundamental para a não-exclusão de nossas alunas e alunos, para o rompimento com a violência e o próprio sucesso escolar.

2.4 Educação infantil, práticas pedagógicas, brincadeiras e gênero: aspectos importantes na formação das identidades

Uma vez que o processo de escolarização das crianças tem se iniciado cada vez mais cedo – inclusive devido a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), que institui a obrigatoriedade da educação básica a partir dos 4 anos de idade – os espaços de educação infantil entram em evidência como reguladores das questões de gênero durante a infância.

Mesmo que consideremos a família como o primeiro espaço de socialização da criança, é no ambiente de educação infantil – a creche e a pré-escola – que se estabelece o convívio entre pares da mesma idade, dentro de um sistema formalizado de regras. Na educação infantil, a criança se torna protagonista de suas relações, em que o convívio com outras crianças potencializa novas interações. “Trata-se de um universo com características próprias, voltadas para crianças pequenas” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 270).

Dentro desse universo, é possível perceber manifestações de papéis de gênero pelas crianças e o quanto muitas delas obedecem a uma lógica sexista. As crianças passam a se apropriar dos termos “meninos” e “meninas” para diferenciar aspectos de seus corpos, como

também distinguir comportamentos e supostas “preferências”. Nota-se a “preferência” de meninas por temas como princesas, maquiagem, bonecas e a dos meninos por carros, super-heróis e lutas. Preferências, essas, que “não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções sociais e históricas” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 269). Bento (2011) denomina essas construções como “tecnologias discursivas”, inscritas no corpo da criança logo após seu nascimento, de modo que o gênero designado ao seu sexo seja desempenhado com êxito.

A partir dessa perspectiva, a autora argumenta que os brinquedos operam como “próteses identitárias” (p. 551), à medida que produzem o masculino e o feminino. Na mesma direção, Castanheira (et al, 2012) analisa:

Na maioria das vezes, brinquedos como bonecas, minicozinhas, mini-utensílios de limpeza e de beleza são destinados às meninas e visam estimular a domesticidade, a meiguice, a vaidade e a maternidade. Já, os brinquedos voltados aos meninos, como carrinhos, bonecos musculosos, bolas, vídeo games, caracterizam-se por estimular a força, os esportes, o raciocínio e a agressividade. (p. 279)

Um momento da rotina da educação infantil que ilustra a citação acima é o conhecido “Dia do brinquedo”. É de praxe os meninos chegarem com suas coleções de carros da *Hot Wheels*, bonecos do *Superman*, Homem de Ferro ou Ben 10, enquanto as meninas entram embalando suas bonecas – brancas e de olhos claros – em carrinhos cor de rosa, munidas de seu *kit* rosa de maquiagem e a bolsinha rosa do bebê. Os brinquedos são escolhidos em casa, mas na escola, não há discussão ou problematização sobre as escolhas individuais.

É importante perceber que a escolha do brinquedo está relacionada à forma como ele vem sendo oferecido e permitido. Os jogos e os brinquedos são frutos de uma determinada cultura em cujo âmbito se podem fazer escolhas aparentemente amplas, mas, na realidade, bastante limitadas. Os meninos encontram recompensas para interagir com brinquedos de meninos, e com os meninos, e as meninas, para interagir com brincadeiras de meninas juntamente com as meninas. (FINCO, 2015, p. 51).

Nesse sentido, os espaços de educação infantil podem se configurar, justamente, como ampliadores do repertório dessas “escolhas”, assim como a respeito dos papéis sociais de homens e mulheres, meninos e meninas, complementando e dando complexidade às referências do espaço doméstico. Para tanto, a ação pedagógica, planejada e desenvolvida pela educadora infantil, é fundamental nesse processo.

Aqui, a professora de educação infantil é mediadora das relações das crianças entre si e das interações com que estabelecem com o mundo e objetos de estudo, como também é possibilitadora de condições favoráveis ao desenvolvimento integral, amplo e diverso de

suas/seus alunas/alunos. Isso implica uma participação ativa nas interações das crianças, sendo a mais rica delas, a brincadeira. Justamente neste momento, a professora de educação infantil tem a possibilidade de conhecer a identidade, explorar conceitos e representações da turma, promovendo a socialização entre colegas e enriquecendo a leitura de mundo.

O momento da brincadeira configura-se como um espaço no qual as crianças podem fazer uso de uma liberdade criadora, além de participar de momentos de socialização, desenvolver a afetividade e assim, construir suas identidades e dar sentido ao seu mundo de forma prazerosa, por meio das experimentações oportunizadas pelo ato de brincar. (PEREIRA; OLIVEIRA, 2016, p. 274)

A Base Curricular Comum Nacional (BCCN, BRASIL, 2016b), no que tange à Educação Infantil, atenta para a importância das interações e momentos da brincadeira que permeiam essa modalidade. Além de serem (brincadeiras e interações) apontadas como fundamento da prática pedagógica, o documento aponta para a pertinência dessas interações para a constituição dos sujeitos.

[...] na Educação Infantil, as interações e a brincadeira são os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, pois são fundamentais para a capacidade de conviver, de estar junto, de dialogar e de participar. Ao interagirem, as crianças atribuem sentidos e significados coletivos para o mundo. Dentre as formas culturais de agir, sentir e pensar das crianças pequenas, a brincadeira é o modo singular de elas se constituírem como sujeitos produtores das culturas infantis. (BRASIL, 2016b, p. 55-56)

Partindo desse princípio, é possível destacar as relações de gênero como componentes intrínsecos dessas interações. As representações sociais de papéis masculinos e femininos, adquiridas no ambiente familiar, mídias infantis e também na creche/pré-escola, permeiam a maneira de agir, resolver conflitos, relacionar-se com os pares, compreender o mundo e a formar a própria identidade. Se essa referência é limitada para a criança, conseqüentemente suas interações, experiências e interpretações poderão também o ser.

Nesse aspecto, Pereira e Oliveira (2016) também argumentam, relacionando representações sociais e gênero à linguagem pertinente às crianças, a brincadeira:

A cultura das crianças que ingressam na vida escolar é constituída por experiências vividas no âmbito da família, da mídia e da sociedade em geral. A partir disso, as crianças recriam muitas histórias vividas durante as brincadeiras e posicionam-se frente ao mundo por meio dessa linguagem. Como as relações de gênero estão imbricadas nas relações que os sujeitos estabelecem na sociedade, a família e a escola se destacam na introdução de comportamentos adequados ou esperados sobre ser menino ou menina, homem ou mulher, o que faz com que ela internalize tais representações em sua infância. (p. 277)

Retomando a questão da pedagogização do corpo apresentada nesse trabalho, podemos afirmar que a educação infantil, por meio de seu currículo⁸ – que vai além dos conteúdos programáticos e engloba o conjunto de práticas, experiências, discursos, símbolos, representações que são apresentadas **e também omitidas** ao seu público – exerce uma função decisiva no que diz respeito à reprodução ou não da norma. “A educação infantil não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem à conduta dos pequenos os limites sociais e psicológicos. É o emblema no qual a cultura inscreve seus signos” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 271).

Tendo esses aspectos em vista, a reflexão sobre a prática pedagógica é fundamental para uma proposta de educação infantil abrangente, de desenvolvimento integral e justo das crianças, bem como o de sociedade igualitária. Entretanto, a compreensão crítica de currículo, o entendimento sobre a ação dos campos discursivos e a conceituação de gênero se fazem indispensáveis para o exercício dessa reflexão. Esses temas precisam ser apresentados, discutidos e pensados nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/es, em especial, gênero, visto que essa categoria permeia todas as nossas relações e institui expectativas sobre um sujeito antes mesmo de seu nascimento. Pensar em gênero na educação implica pensar maneiras de educar, conceber a infância e projetar uma escolarização de crianças sem que se reproduzam preconceitos, se reforcem diferenças e atos discriminatórios e validem estruturas que contribuem com a legitimação de violências.

2.5 Gênero e Educação Infantil: orientações em documentos oficiais

Os documentos oficiais, desde a publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) em 1998, atentam para as questões de gênero como dimensão da identidade de crianças e adolescentes, bem como aspecto a ser considerado no processo de formação pessoal e educativo.

No RCNEI, um subtítulo, intitulado “Identidade de gênero”, foi dedicado a essa questão, e, entre outras orientações, direcionamentos pedagógicos, provocou reflexões como a seguir:

No que concerne a identidade de gênero, a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças,

⁸ O currículo é compreendido a partir da perspectiva pós-estruturalista apresentada por Silva (2010).

padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga. (BRASIL, 1998, p. 41-42)

Em 2009, a Resolução nº 5 de 17 de dezembro fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). A relevância da categoria gênero é apresentada no Artigo 7º, em que se estabelecem critérios para a garantia da formação pessoal e social das crianças, bem como uma proposta pedagógica que exerça seu papel sociopolítico e pedagógico. Apesar do termo “gênero” ser mencionado apenas no quinto item V, todos os demais estão relacionados com essa faceta, visto que as relações de gênero compõem subjetividades, perpassam os relacionamentos intrapessoais, e afetam o acesso aos saberes e bens culturais e o convívio com as famílias.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - 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, 2009, s/p)

A Base Curricular Comum Nacional (BCCN), cuja segunda versão da proposta preliminar foi publicada em abril de 2016, apresenta uma nova forma de organização curricular na Educação Infantil denominada “campo de experiência”. O campo “O eu, o outro, o nós” é o que contempla as questões de identidade, formação pessoal e, por consequência, gênero, equiparando-se ao antigo eixo “Identidade e Autonomia” (RCNEI, BRASIL, 1998). A respeito, o documento discorre sobre a importância da interação e de vivências multiculturais no processo de socialização das crianças:

É na interação com outras crianças e adultos que as crianças vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, sentir e pensar. Conforme vivem suas primeiras experiências de cuidado pessoal e outras práticas sociais recíprocas, na família, na instituição educacional ou na coletividade, constroem percepções e perguntas sobre si, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se com os demais. (...)

Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, o contato com outros grupos sociais e

culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, amplia o modo de a criança perceber a si e ao outro, levando-a a não assumir preconceitos, garantindo o diálogo, a valorização de sua identidade e o reconhecimento e o respeito às diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2016b, p. 67)

Levando em conta todas essas orientações, de que modo, nós educadoras infantis, auxiliamos a construir essa percepção de si? Reforçando hierarquias, apresentando modelos estereotipados de conduta ou, de fato, possibilitando experiências multiculturais que dialogam com a diversidade? É importante lembrar que a vivência da diversidade e do multiculturalismo se alinha com os princípios dos Direitos Humanos e de um Estado e Educação laicos.

Já o documento oficial da Secretaria de Educação de Itajaí, que institui as Diretrizes Municipais para a Educação Infantil (ITAJAÍ, 2014) para toda a rede pública, não apresenta qualquer orientação acerca das questões de gênero, ainda que esteja pautado nas DCNEI. O verbete “gênero” sequer consta no texto. Não há também algum trecho que relate sobre a vivência da corporeidade, no sentido de buscar-se o prazer no próprio corpo, na infância. A seção que abarca o eixo “Movimento” ressalta a importância das experiências corporais desde a mais tenra idade, principalmente para os aspectos da autonomia e identidade corporal, bem como para a socialização entre os pequenos e pequenas. Entretanto, esse texto apresenta uma perspectiva generalizada sobre o desenvolvimento físico-motor, apenas. Não existem citações sobre como abordar as diferenças entre os corpos, bastando apenas a orientação: “Aos profissionais, professor, agente de atividade em educação e professor de educação física, cabe planejar as vivências de forma que as crianças sejam desafiadas corporalmente” (ITAJAÍ, 2014, p. 29).

Se, por um lado, a ausência, nesse documento, de instruções quanto às questões de gênero na educação infantil pode sugerir uma suposta neutralidade no tratamento das crianças – sem reforço de estereótipos e/ou a clássica classificação de meninas e meninos –, por outro, ignora os discursos que atravessam a constituição desses corpos e de suas identidades. Dessa forma, a mediação de tais assuntos fica completamente sujeita à interpretação da educadora infantil, correndo-se o risco de reproduzir-se discursos sexistas, recriminatórios, LGBTQIfóbicos, pecaminosos, etc.

É importante destacar que a falta desses termos no documento norteador da oferta da educação infantil no município pressupõe a inexistência de outras políticas públicas a respeito, tal como formação continuada de educadores e agentes de atividade em educação.

3 METODOLOGIA

Visto a relevância da compreensão de gênero no processo de escolarização e educativo, e da ação discursiva dentro das instituições como reprodutoras das desigualdades, essa pesquisa buscou investigar como as representações de gênero de professoras de educação infantil, da rede municipal de ensino de Itajaí/SC, se apresentam em suas percepções sobre a prática pedagógica, organização do grupo, mediação com as crianças, relacionamento com a família e entendimento da função social de seu trabalho.

O método adotado para o levantamento de dados foi o de entrevista semi-estruturada, na qual o roteiro abordava questões referentes às percepções das relações de gênero na mediação pedagógica, rotina da creche e no relacionamento com as famílias dos alunos e das alunas. Primeiramente, foram feitas perguntas relacionadas a dados sociodemográficos, trajetória profissional, compreensão sobre o papel de educadora infantil e da modalidade de Educação Infantil como parte do ensino básico. Buscou-se ainda levantar informações sobre formação inicial e/ou continuada a respeito de gênero e diversidade na escola.

As perguntas foram elaboradas de modo que proporcionassem uma maior abertura de fala das entrevistadas, sem que fossem direcionadas diretamente à questão "gênero", inclusive por conta da polêmica recente com o termo nos planos de educação. Questionando sobre algumas práticas pedagógicas, brincadeiras preferidas das crianças e relacionamento com as famílias, objetivou-se sondar e identificar representações sociais das professoras.

As entrevistas foram realizadas em dois Centros de Educação Infantil da rede pública de Itajaí, onde as entrevistadas trabalhavam, entre os meses de setembro e novembro de 2016. Oito pedagogas, que atuam com crianças de pré-escola (4-5 anos de idades) participaram da pesquisa. Sete delas estão em sala de aula como professoras, enquanto uma ocupa o cargo de diretora. Em uma sala reservada, reuni-me, individualmente, com as professoras, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo a este trabalho), falei-lhes sobre o propósito da pesquisa e pedi autorização para gravação (de áudio) da entrevista.

A análise dos dados foi desenvolvida por meio da técnica de análise de conteúdo do tipo categorial (BARDIN, 1979 apud SILVA; FOSSÁ, 2015). Primeiramente, realizei a transcrição das entrevistas gravadas e, após leitura flutuante e reflexão desse material, identifiquei pontos de análise nas falas das oito professoras, sendo muitos deles em comum. Esses pontos foram levantados a partir de indicadores fundamentados no aporte teórico e nos

objetivos de investigação deste trabalho. Conforme o contexto de suas fala, os depoimentos das entrevistadas pontos foram agrupados, formando quatro categorias de análise. São elas:

- a) Concepção sobre ser professora de educação infantil e a função da educação infantil para a sociedade, formação de crianças pequenas e parte do ensino básico;
- b) Brincadeiras livres como reflexo do mundo adulto e os brinquedos como reforço das identidades estereotipadas de gênero;
- c) O desconforto de educadoras e familiares com transgressões aos padrões de gênero de algumas crianças, em especial, no que tange à masculinidade;
- d) A família e a vigilância sobre comportamentos para a manutenção da heteronormatividade.

A análise dos dados segue ainda o princípio da pesquisa qualitativa, uma vez que se compreende que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2006, p. 79). Nesse sentido, a abordagem qualitativa também promove o reconhecimento e a discussão da relevância das representações sociais.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A fim de manter o sigilo da identidade das entrevistadas, as professoras serão apresentadas com nomes fictícios que intitulam canções do cantor e compositor carioca Jorge Ben. A Tabela 1 apresenta a caracterização das participantes da pesquisa, trazendo dados sócio-demográficos e de trajetória profissional.

Tabela 1. Caracterização dos participantes da pesquisa

NOME FICTÍCIO	IDADE	RELIGIÃO	ESTADO CIVIL	FORMAÇÃO	ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	CURSO OU FORMAÇÃO EM GÊNERO
Adelita	46	Católica	Divorciada	Pedagogia	8 anos	Não
Berenice	34	Católica	Casada	Pedagogia com pós	14 anos	Curso sobre sexualidade
Dorothy	35	Católica	Casada	Pedagogia com pós	15 anos	Disciplina sobre “Sexualidade” na pós em Psicopedagogia
Jesualda	43	Católica	Separada	Pedagogia com pós	20 anos	Não
Katarina	33	Católica	Casada	Pedagogia com pós	10 anos	Apenas diversidade (voltada mais pras questões étnicas e inclusivas)
Lorraine	37	Católica	Casada	Pedagogia	20 anos	Não
Magnolia	38	Católica	Casada	Pedagogia com pós	20 anos	Não
Tereza	35	Católica	Casada	Pedagogia com pós	13 anos	Disciplina sobre “Diversidade” na especialização

Coincidentemente, todas as professoras participantes da pesquisa se declararam como cristãs/católicas. A faixa etária das entrevistas, que vai dos 33 aos 46 anos, indica que as educadoras pertencem ainda a uma mesma geração.

Conforme demonstra a Tabela 1, das oito professoras entrevistadas, a metade atua na educação há 15 anos ou mais, enquanto o restante está nessa modalidade entre 8 e 14 anos. Isso significa que em sua suas trajetórias profissionais, as professoras acompanharam o desenvolvimento das políticas públicas de educação e as mudanças curriculares na educação infantil, dentre as quais, o conceito de gênero foi abarcado.

4.1 Compreensão sobre a modalidade da Educação Infantil e o ser educadora infantil

As percepções quanto à função dessa modalidade não são unânimes. Quando perguntadas sobre qual a função da Educação Infantil, algumas professoras salientaram o papel assistencialista que a Educação infantil tem para as famílias.

Infelizmente para a família ainda é o cuidar. Porque eles não... se o filho puder ficar aqui, se não fizer um trabalho, não realizar um projeto de estudo, ou alguma coisa com a criança, o pai não te questiona em nada. (...) Poucos vêem o centro de educação infantil como um lugar que ensina, que educa, eles ainda têm essa visão de cuidar. (Magnolia)

Ela não deveria ter uma função de assistencialismo, mas que na verdade, como a gente vê que os pais têm essa necessidade de trabalhar, (...) eu acho que não é pra ser assistencialista, mas acaba sendo. Embora a gente trabalhe bastante o desenvolvimento infantil, a gente acaba dando amor, dando carinho, e suprimindo algumas necessidades que às vezes eles trazem da carência de casa. (Jesualda)

Na fala de Jesualda, além do assistencialismo apontado pela entrevistada, é possível identificar como os conceitos de “amor” e “carinho” acompanham a representação do ser professora de educação infantil. Publicações como a de Cerisara (2002), Aragão e Kreutz (2010) e Venzke e Felipe (2013) discorrem como essas representações se manifestam na percepção das educadoras infantis de sua própria profissão, atrelando o trabalho, muitas vezes, à maternidade. Essa representação se torna evidente, mais uma vez, em outro trecho do depoimento de Jesualda:

*A gente acaba fazendo esse papel meio que de **mãezona**. Mesmo que não deveria, mas faz. Porque tu estás dando amor, dando atenção... (...) então, a gente acaba fazendo meio que “papel de mãe”. (Jesualda)*

Outras professoras marcaram em suas falas a importância da educação infantil como a primeira etapa do ensino básico. Katarina, Lorriane e Dorothy denominam a função da

educação infantil como “base”, mas Tereza desenvolve sua justificativa apontando, justamente, para o âmbito da identidade da criança, como sujeito atuante no mundo. Para a educadora, a função de “torná-los melhores” implica respeito à diferença:

Acho que é uma base. Não só uma questão de educar. Acho que a gente tem que ter uma parceira com as famílias e que a gente vai fortalecer essa questão de valores, essa questão de construção de identidade, deles como criança, como seres que vão atuar numa comunidade (...) Acho que é essa a nossa função. Fazer com que se tornem melhores, tem essa questão de sustentabilidade, de amor ao outro, de respeito às diferenças... (Tereza)

Quando Tereza traz a questão da construção da identidade como função da Educação Infantil, é possível afirmar que seu pensamento está em consonância com os documentos oficiais⁹ do MEC para essa modalidade de ensino. A resposta de Adelita à pergunta alinha-se ao argumento de Tereza, quando coloca:

A gente tá aqui na formação do caráter porque eles nos chegam muito pequenos. Então, tu tanto tá sendo um modelo para eles de pessoa, ou tu tá ensinando. Então tudo que começa é na educação infantil. Toda a educação, a criança aprende a ter respeito – não que tudo isso seja responsabilidade só nossa. Ela é responsabilidade da família, com certeza. Só que tem famílias que deixa aqui 12 horas. Quando chega em casa, vai dar banho e vai dormir, e a referência dessa criança é de quem? É nossa. (Adelita)

É interessante observar que nas respostas de Tereza e Adelita, apesar da pergunta referir-se à função da Educação Infantil como parte do ensino básico, ambas a respondem usando o tratamento “a gente”, de modo que trazem para si e para o seu exercício de educadora infantil, a responsabilidade e o papel político dessa modalidade.

Já na pergunta “O que é ser professora de educação infantil para você?”, a maioria das respostas ficou na esfera dos sentimentos e realizações pessoais. Amor, desafio,

⁹ (BRASIL, 2016; 2009; 1998).

dedicação, estudo e formação foram substantivos recorrentes para ilustrar “ser professora de educação infantil”, corroborando com outros estudos que tratam da representação de professoras em docência da educação infantil.

Numa pesquisa de cunho semelhante a esta, Costa e Ribeiro (2011) investigaram concepções de alunas de Pedagogia acerca de gênero e sexualidade. A ligação do exercício do magistério ao sentimento amor e à figura maternal também foi uma constante nas respostas daquelas estudantes, entre outras representações romantizadas.

Essa conjuntura, segundo os autores, demonstra como as características, que são atribuídas às mulheres pela sociedade, perpassam a atuação docente. Desse modo,

[...] quando as professoras definem características de responsabilidade, paciência, cuidado, docilidade e carinho como sendo importantes na sua prática escolar, estão, na verdade, definindo estereótipos que atribuem a educação de crianças às mulheres. Além disso, acabam por desvalorizar a profissão docente, já que essa parece uma prolongação do lar e da função de ser mãe. (COSTA; RIBEIRO, 2011, p. 482).

É válido colocar que essas características altruístas comumente ligadas à docência – e evidenciadas pelas falas das entrevistadas – foram propositalmente estimuladas no imaginário das pessoas, desde a democratização do ensino no início do século XX.

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres (CATANI, et.al. 1997, p. 28-29).

Nesse mesmo sentido, Louro (2007) evidencia como o discurso sobre o magistério foi construído como uma extensão dos afazeres do lar e da maternidade. Alunas e alunos eram enxergados como filha ou filho “espiritual”. Nesse sentido, “a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la” (LOURO, 2007, p. 450).

Uma pesquisa de Silva e Machado (2015-2016), sobre representações de professoras de educação infantil acerca de sua profissão, revela que "compromisso" e "amor" são elementos centrais dessas percepções. As autoras discorrem que quando elencam "comprometimento" como uma palavra de associação livre ao título "Ser professora de Educação Infantil", as professoras também trazem uma representação profissionalizada de seu trabalho. Nesse sentido, comprometimento está ligado ao preparo e conhecimento profissional para trabalhar com crianças.

Uma resposta que chamou atenção foi a de Katarina, a única pedagoga das entrevistadas que está fora de sala de aula, por ter assumido um cargo de direção. Sua resposta também indica esse lugar de fala, quando aponta aspectos do profissionalismo na docência. Para ela, ser professora de educação infantil é:

Primeiramente uma profissão, eu sou formada pra isso. E acredito que há todo um planejamento, há toda uma prática envolvida e pra isso precisa de uma formação. (Katarina)

A formação também ganha destaque nas respostas de outras educadoras quando perguntadas sobre o que era necessário para ser professora de educação infantil. “Busca constante por formação”, “meus conhecimentos”, “estar sempre buscando, se atualizando”, “estudo” são termos que estiveram em suas réplicas.

Um artigo de, Alves (2006) reflete acerca de uma pesquisa realizada em 2001, com a participação de 84 pedagogas sobre os significados da docência na educação infantil. Os resultados foram intitulados pela autora como “ambiguidade entre vocação e profissionalização”. Segundo suas reflexões,

O movimento de constituição de significados de profissionalização da docência, portanto, é contraditório, pois as pedagogas expressam consciência da necessidade de formação para uma atuação profissionalizada, mas subordinam-na ao amor e à vocação. (ALVES, 2006, p. 15).

É possível identificar essa mesma ambiguidade nas respostas das professoras da amostra desta pesquisa, quando, ao mesmo tempo em que defendem a educação infantil como tempo de aprendizado sistematizado e de direito da criança, salientam o “amor” como componente fundamental da profissão. Os depoimentos de Lorraine ilustram isso:

O que compõe o ser uma professora de educação infantil?
(Pesquisadora)

O que compõe? (risadas) Meus conhecimentos. O amor... quando a gente ama o que faz a gente se realiza. Faz com vontade e aí tem sucesso naquilo. Acho que seria isso! (Lorraine)

Pra você, qual é a função da educação infantil? (Pesquisadora)

Prepará-los para o ensino, né? Pra vida, pra sociedade, é a base! A educação infantil é a base de tudo assim, né. Onde a gente estimula,

desenvolve habilidades neles, onde mais tarde isso vai servir.
(Lorraine)

Em meio a virtudes como paciência, responsabilidade, carinho, “**amor**” surge como o elemento predominante para a constituição de uma professora de educação infantil para as professoras entrevistadas. “Amor que pelo se faz”, “amor pelas crianças” esteve presente nas respostas de seis das oito educadoras. A professora Dorothy ainda associa esse amor e zelo pelas crianças à maternidade, à medida que coloca:

Hoje em dia tu assume alguns papéis que não são tão mais direcionados para professores. (...) hoje em dia ser professor é ser mãe, é ser cuidadora, é ser professora, ser alguém bem importante para fazer a diferença na vida de uma criança. É uma responsabilidade bem grande pra gente assumir. (...) Eu acho que primeiro mesmo tu tens que ter carinho. Tu tens que olhar para a criança e ter interesse por aquilo. (...) Porque ela não vai querer de ti só aprender. Não é só o conhecimento pedagógico, são outros conhecimentos, ela vai precisar de ti de outras coisas. Então tu vai ter que ter muita sensibilidade, vai ter que ter bastante reflexão, tu vai ter que ter... como é que eu posso dizer... amor mesmo. (Dorothy)

As professoras que não citaram “amor” como item básico na composição do “ser professora de educação infantil”, elucidaram em suas respostas uma preocupação com as relações diárias nos espaços de educação infantil, tanto no tato com as crianças, como com as crianças.

Tu ter uma garra diária, tu estar disponível a aceitar a inovação, a aprender diariamente, e conviver também, não só na educação infantil, mas na escola e até na vida, com as diferentes famílias. Tu tens que saber muito lidar com isso. Nós temos crianças carentes financeiramente, como crianças carentes afetivamente, então tu tens que ter um lado psicológico bem resolvido pra ti trabalhar isso tudo, pra ti abranger, porque tu tas aqui o dia todo e essa criança é tu o dia

todo. Então é muita responsabilidade de tu lidar com isso tudo.
(Adelita)

Sabedoria para lidar com as situações, não questão de sabedoria... claro que é importante de aprendizagem, de formação. É preciso que tenha as questões teóricas, que não tem como escapar. Mas sabedoria em saber lidar com cada momento, com cada situação, com cada desafio que acontece na sala. (Berenice)

Seriam esses momentos, situações, aprendizado diário – citados pelas professoras – o reflexo das relações de gênero no convívio entre as crianças e o tato com as famílias? Sabedoria, como aponta a professora Berenice, poderia ser também a compreensão da construção histórico-social das identidades femininas e masculinas, que as instituições como a família e a escola, instituem, reforçam, excluem?

4.2 Brinquedos e brincadeiras: o jogo simbólico e o reforço das identidades estereotipadas de gênero pela omissão das professoras

Assim que a entrevista se direcionou para os momentos da rotina no CEI, em especial o das brincadeiras e preferência por brinquedos, conflitos relacionados às questões de gênero começaram a se revelar.

A primeira pergunta a respeito indagava sobre brincadeiras e brinquedos favoritos do grupo de cada professora. Os apontamentos das entrevistadas demonstram a distinção de preferências manifestadas por meninas e meninos:

Geralmente é meninos de lado, e meninas de outro, assim. No meu grupo não tem nenhum menino que goste de brincar de boneca. Eles até brincam de casinha, mas eles preferem brincar de heróis, de empurrar os carrinhos, sabe? É bem separado assim, dá pra ver.
(Lorraine)

[...] ficam as meninas com as bonecas, as loucinhas, livros, escritório, e eles gostam mais realmente dos carrinhos, aviões, helicópteros, dinossauro que foi uma febre! Mas realmente esse lado é bem

definido deles, e não é uma escolha minha não, porque eu deixo bem livre isso. (Adelita)

Eles gostam bastante assim... as meninas de brincar de casinha. Elas brincam todas juntas, elas são meninas bem unidas. E adoram brincar de casinha, quando é livre. Os meninos, ou eles estão montando com legos – eles criam robôs, eles criam pistas, aí eles pegam carrinhos, já montam e se divertem. (Magnolia)

Os relatos das professoras evidenciam que, nos espaços de educação infantil, por meio de suas brincadeiras e escolha de brinquedos, meninas buscavam utensílios ligados à execução de tarefas domésticas – historicamente destinadas às mulheres –, enquanto os meninos exploravam miniaturas de meios de transportes, dinossauros, peças de encaixe – brinquedos com um propósito mais “aventureiro”, criativo, e até mesmo divertido, como a professora Magnolia parece colocar.

Mas qual a relevância da discussão sobre os brinquedos, afinal? Em especial, para a constituição das identidades de gênero e ao desenvolvimento da criança? Para tecer essa análise, primeiramente é preciso reconhecer sua função como objeto simbólico.

Brinquedos são objetos semióticos que são produzidos e distribuídos globalmente por poderosas empresas multinacionais. Frequentemente, transmitem mensagens para as crianças sobre o mundo social em que elas vivem. São produzidos como um sistema, que permite distinções quanto ao grau de realismo (ou abstração, ou exagero), com o qual representam elementos de práticas sociais. São, simultaneamente, ‘objetos’ para serem lidos como textos, e objetos para serem manipulados. Parte de seu significado é oferecido pelos designers da indústria. Podem, portanto, ter agendas explícitas e às vezes implícitas; neste sentido, brinquedos são um repositório das ideologias e ‘sistemas de valores’ sociais. (CALDAS-COULTHARD; LEEUWEN, 2004, p. 11).

Ou seja, brinquedos são dispositivos de representações, pelos quais as crianças apreendem significados sociais, na medida em que interagem diretamente com tais objetos ou quando esses são meios de interagir com o outro. São ainda produto de uma indústria, que encontra no reforço da divisão de meninos e meninas, e na reprodução de identidades estereotipadas de gênero, um campo de comércio muito fértil. Consequentemente, se tornam “um dos primeiros mecanismos percebido pelas crianças que já nascem imersas nesse ambiente cultural”, que logo passam a estabelecer “o que é de menina” e “o que é de menino”. (ODININO, 2015, p. 896).

Tendo essa dimensão simbólica em mente, como será que esse espaço de saberes sistematizados na infância, que é a educação infantil, reflete sobre o uso e a comercialização de brinquedos? As respostas das professoras – que são as mediadoras das relações dentro das creches e pré-escolas – demonstram um não-envolvimento com a questão.

[...] eles meio que fazem os grupos sozinhos. Tem menino que faz comidinha e tem menino que brinca de carrinho. Não digo “todos fazem de tudo”, mas é mais espontâneo deles, eu meio que não meto nessa escolha. (Berenice)

Eu deixo livre. Se elas querem brincar com eles e eles com elas, não tem problema, mas é que eu acho que á está embutido neles isso, sabe. Que os meninos vão brincar com certo de tipo de brinquedo, de material, e elas de outro. É involuntário, é deles. (Magnolia)

E quando há essas questões de gênero bem acentuadas? (Pesquisadora)

Eu deixo livre e respeito o momento deles. (Lorraine)

O afastamento das professoras sobre as escolhas dos brinquedos implica em uma omissão na sua mediação entre aluna/aluno com os signos ao seu redor (já que o brinquedo é um objeto simbólico). Nesse caso, como facilitadoras do processo de aprendizagem, estamos deixando de contribuir com nossos educandos e educandas, uma vez que não discutimos as representações trazidas pelos brinquedos e não ampliamos o repertório de significações, bem como brincadeiras. E, ainda, o que significa “livre” quando as professoras justificam a sua não-intervenção? Liberdade não seria conhecer e romper com o que nos limita?

A separação de brinquedos em categorias “de menino” e “de menina” fica evidente quando as crianças trazem seus pertences de casa à escola, parecendo ter na família um grande respaldo, conforme os apontamentos das professoras:

[...] o que vem de casa é bem definido: masculino e feminino. (Adelita)

Os brinquedos que são trazidos de casa: meninas, vai trazer as suas bonecas, seus carrinhos (de boneca), a gente fala muito dessa questão “do lar” né? A gente já ensina as meninas, principalmente as famílias, a cuidar do filho, trazendo bonequinha, panelinha, e da casa. Isso é bem forte na comunidade. E os meninos geralmente trazem seus carrinhos, seus brinquedos de super-heróis, dificilmente a gente recebe uma criança que vai trazer “brinquedo de menina”. Menino vai trazer brinquedo de menino. (Katarina)

Mais uma vez, as professoras conseguem perceber a dicotomia que existe sobre os brinquedos e, mesmo assim, não há um desconforto pedagógico com isso. Isto é, considerando que os brinquedos desenvolvem habilidades e veiculam representações, onde está a função da Educação Infantil em complexificar as significações já instituídas no meio familiar e cultural?

Nesse sentido, podemos afirmar que brinquedos apresentam diariamente o modelo binário masculino-feminino às crianças e a instituição escolar, pela falta da reflexão a respeito, consente com esse padrão, uma vez que “A manutenção desse modelo binário depende do ocultamento das masculinidades e feminilidades alternativas, do silêncio sobre elas e de sua marginalização”. (FINCO, 2015, p. 54)

Um ponto interessante a respeito dos brinquedos e brincadeiras é que nos momentos dirigidos, quando as professoras apresentam determinado brinquedo, jogo ou atividade à turma, a segregação entre meninos e meninas não acontece. Conforme narram,

Quando é um joguinho, (...), eles já se enturmam. (Lorraine)

Quando é alguma brincadeira mais dirigida, eles gostam muito de brincadeira com bola, no parque também é um lugar que eles se soltam bastante. E quebra-cabeça... (Magnolia)

É válido analisar que o “joguinho”, a bola, o parque, o quebra-cabeça são tidos como objetos “neutros” (ou “unisex”, como dizem atendentes em lojas de brinquedos no shopping). E sendo os brinquedos objetos semióticos, as crianças fazem essa leitura sobre eles; estão na sua zona confortável, bem como as educadoras, e os conflitos de gênero são inexistentes, a princípio.

Quando perguntadas sobre momentos da rotina em que esses conflitos de gênero surgiam com maior intensidade, as brincadeiras livres permeadas pelo faz-de-conta foram citadas como as principais. Os momentos de “faz-de-conta” exploram o imaginário das crianças, revelando sua percepção sobre o mundo adulto e representações sobre papéis sociais, e promovendo novas formas de experimentação e interação, pois na brincadeira encontram espaços para transgressões.

De acordo com Finco,

As brincadeiras das crianças, o seu faz de conta e suas fantasias mostram o papel ativo que as crianças têm na construção social das suas relações e identidades de gênero. O brincar é uma forma de vivenciar o mundo e, por isso, traz um sentido que será diferente para cada um, independentemente se é uma menina ou se é um menino. Meninos e meninas que, apesar de toda essa pressão exercida pelos estereótipos dos brinquedos, ainda conseguem manifestar seus desejos e vontades através dos brinquedos e das brincadeiras. Ao encontrarem espaço para a transgressão, meninas e meninos vão além dos limites do que é predeterminado para cada sexo, desejam brinquedos diferentes daqueles que lhes são impostos e buscam outros sentidos, ressignificando a cultura na qual estão inseridos e demonstrando formas variadas e originais de relacionamento. (FINCO, 2015, p. 51)

As professoras reconhecem a importância e a riqueza do momento da brincadeira para sua percepção de grupo, de educando e educanda, quando destacam:

(...) ser professor de educação infantil é estar próximo o tempo todo. Aquele que não está, não tá agindo corretamente e não vai conseguir fazer um boa avaliação. Porque é através das brincadeiras e das interações que a gente consegue avaliar os alunos. (Katarina)

(...) com certeza tu observa muito mais coisa da criança ali, nos momentos livres, do que no direcionado. Que ali ele tá sendo direcionado, ele tá agindo conforme tu tá levando. E ali ele tá livre, se apresenta de uma forma diferente: tem uma liberdade de expressão, ele traz muito conteúdo de casa, traz muita vivência e ali ele consegue externizar, né? Revela. Tem aquela criança muito tímida que não fala, não fala, mas na brincadeira ela se solta. É super rico assim, esses momentos. (Dorothy)

A percepção da brincadeira como forma de linguagem e socialização da criança, bem como o olhar sensível sobre essas interações, exige domínio teórico-conceitual, portanto as

falas das professoras são indicadores da profissionalização da docência na educação infantil. Mas como as professoras dão sequência a essas observações? Que novos saberes introduzem a partir dessas vivências expostas pelas crianças?

A educadora Katarina, que assumia a função de diretora naquele momento, reforça o valor pedagógico da mediação da professora durante a brincadeira, quando relata suas percepções ligadas a gênero nesses momentos:

O que eu vejo nas brincadeiras é que acontece sim, ainda é bem forte, a da família: que o menino é o pai, que a menina é a mãe, tem os filhinhos, isso é bem forte. Até porque nossa comunidade, em grande maioria, tem isso estabelecido. (...) Até os três anos, elas (as crianças) ainda estão aprendendo a brincar, a gente fala assim, e o professor tem um papel muito importante nesse estar junto, proporcionar o brinquedo diferente, organizar espaços para que eles possam brincar. Eles estão aprendendo ainda a brincar. Agora o Jardim e Pré já tem isso bem forte, bem estabelecido. Eles mesmos se organizam para as brincadeiras. (Katarina)

Será que essa organização independente das crianças, em suas brincadeiras, isenta a mediação da professora? Na possibilidade de haver um conflito ético, o que é mais prejudicial: interferir na brincadeira, para dimensionar as significações, ou deixar que as coisas aconteçam “como são”, privando as crianças de refletirem e estranharem seus papéis?

O depoimento de Tereza também demonstra sua percepção das relações de gênero durante as brincadeiras livres. Ela e Katarina são as únicas entrevistadas, entre as oito, que pautam o machismo em algum momento de suas falas. Nesse sentido, essas professoras relacionam a temática “gênero” à violência contra mulheres.

[...] a gente vê aquela criança que, por exemplo, o pai ajuda em casa. Aquela criança que já tem o preconceito racial e machista. Tem criança que não queria tocar a boneca e tem criança que já assume esse papel (de cuidador), gosta de brincar com a boneca, trocar a roupinha, porque vê isso em casa, é um reflexo da família. A família tem essa linha de que o pai e mãe... não é que o pai ajuda a mãe. Não, todos contribuem para que a criança seja educada, seja limpa, faça

todos esses papéis né. Então acho que é isso que a gente começa a perceber nessas brincadeiras. (Tereza)

Em outros relatos a respeito do tempo de brincadeira, as professoras sinalizam que a aproximação dos meninos com as brincadeiras organizadas pelas meninas, parece ser mais difícil do que o sentido oposto, como mostram as respostas de Lorraine e Dorothy:

[...] não vi no meu grupo um menino brincar de boneca. As meninas até querem os robôs que ele trazem, os bonecos deles que é diferente, os carrinhos para empurrar. Os meninos já não. Não se aproximam disso. (Lorraine)

[...] “eu sou o pai”, “tu é o filhinho”, as meninas assumem papéis masculinos, mas brincando com as bonecas. Os meninos eu não percebo assumindo papéis femininos. Se eles brincam com a boneca, eles podem vir a brincar com a boneca sim, mas eles são o médico, eles são “pai”, ou eles são “o filho”, sempre assumindo papéis masculinos. As meninas é mais tranquilo, os meninos ainda percebo “isso”. (Dorothy)

Quando perguntadas sobre como percebiam suas intervenções com os meninos e com as meninas, as professoras não demonstraram distinção em suas respostas. De modo geral, expuseram que não determinam locais e materiais exclusivos aos meninos e/ou às meninas. Pontuaram que a possibilidade de troca de brinquedos, grupos e de papéis – masculinos para femininos, e vice-versa – durante as brincadeiras era completamente aceitável e acontecia naturalmente. Porém, da mesma maneira “natural”, a escolha por um brinquedo socialmente designado ao gênero da criança era percebida pelas professoras.

Se por um lado, a movimentação de uma criança de grupo para o outro era aceita pelas professoras e demais colegas, segundo depoimentos, a reprodução automática dos estereótipos de gênero pelas crianças, por meio dos brinquedos também parecia não incomodar-lhes. Apesar da pouca idade, os alunos e alunas já haviam apreendido os discursos do marketing de brinquedos, da mídia, da família, e talvez o da própria escola sobre seu papel como menino ou menina. O fato das professoras não problematizarem essa questão com as

crianças, impede que elas tenham acesso à informação e desenvolvam senso crítico em relação ao consumo.

4.3 Transgressões de papéis de gênero no CEI: relatos, o desconforto subsequente, tensões entre educadoras, famílias e masculinidades

Os casos tratados nesta parte do trabalho são denominados como transgressões, uma vez que por “transgressão” se entende aquilo ou alguém que “extrapola” os limites das convencionalidades. Vale lembrar que tais casos são “casos” porque existe uma construção linguística e discursiva que institui normalidades e, simultaneamente, constrói as diferenças. “O caso é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; e é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc” (FOUCAULT, 1977, p. 70 apud VIANNA; FINCO, 2009, p. 276).

Conforme também coloca Louro (2013), existe uma referência central, considerada como não problemática, que subordina referências divergentes, e assim se produz a diferença, a marginalidade e o excêntrico.

O excêntrico se revela aqui nas figuras dos alunos e alunas relatados/relatadas nas observações das professoras. Quando as educadoras foram perguntadas sobre as transgressões de papéis de gênero durante as brincadeiras das crianças, a princípio, as respostas foram positivas, contando que essa movimentação acontecia “naturalmente”, e, que nem as crianças, nem ela, faziam julgamentos motivados pela questão de gênero (ex.: “Isso é coisa de menina!”).

Contudo, durante a entrevista, entre uma colocação e outra, episódios focados sobre algumas crianças surgiam. Isso pode significar que, na verdade, a articulação entre os grupos dos meninos com o das meninas, e vice-versa, ainda é muito pequena, de modo que apenas um ou dois integrantes da turma se sentem encorajados a brincar com aquilo que não é “padrão” ao seu gênero. Ou ainda, essas crianças são o que Louro (2013) denominou como identidades “marcadas”, justamente por estarem à margem daquela referência central.

Das histórias contadas pelas professoras, praticamente todas tinham o mesmo ponto em comum: fosse nas entrelinhas, fosse dito abertamente, a manutenção da masculinidade hegemônica revelou-se uma grande preocupação na formação do caráter dos meninos, especialmente como forma de “evitar” a homossexualidade. Essa preocupação foi expressa

deliberadamente pelas famílias e também demonstrada pelo desconforto de algumas educadoras ao narrar os acontecimentos.

A professora Jesualda relatou sobre um aluno, o qual chamou de “menino bem afeminado”, cuja mãe foi até o CEI e solicitou à professora que não o deixasse brincar com coisas que não fossem “apropriadas” aos meninos. Segundo conta,

A mãe era psicóloga e estava trabalhando esta questão como menino, porque no ano anterior o menino pegava o sapato da professora pra botar, pegava bolsa... Então, ela veio conversar com a gente solicitando que a gente não deixasse ele brincar com as coisas de menina. Trazer ele mais pra coisas de menino. (Jesualda)

Segundo seu relato, na época Jesualda orientou a mãe sobre a questão das experiências durante a infância, mas suas colocações se mostram um pouco confusas, inclusive pela falta de compreensão conceitual sobre o que é gênero, sexo e orientação sexual. Isso é perceptível nos trechos abaixo:

*“Tu enquanto psicóloga não deveria ter esse comportamento porque ele está experimentado as coisas, e se ele vai ser ou não vai ser, é uma **opção dele**”.* (Jesualda)

*Hoje ele é um adolescente de 13 anos/ 14 anos. Esses dias eu o encontrei com na rua, e **ele é mesmo do gênero feminino**.* (Jesualda)

Quando perguntei a Jesualda o que queria dizer com essa colocação, pois não é possível compreender se a professora refere-se a uma mulher transgênero, ela respondeu:

*Tem todos os trejeitos, mas quem sabe?! Talvez no futuro... (incompreensível) A mãe muito rígida, no tempo da creche não deixar ele brincar com coisas de menina. **Ele já tinha todo aquele jeito com 5 anos**.* (Jesualda)

Nesses três trechos do depoimento de Jesualda, a questão da (homo)sexualidade acaba surgindo, de alguma forma, pelos rodeios que faz em sua exposição. Vale destacar que

a professora se refere à orientação sexual como “opção”, fato que se repete na fala de outras entrevistadas.

A atitude da mãe do menino reflete o que Bento (2011) coloca como “pedagogia dos gêneros hegemônicos”. Segundo a autora, é por meio das afirmações e proibições que o mundo infantil é construído. A pedagogia dos gêneros hegemônicos se pauta na heterormatividade, uma vez que prepara os corpos para que vivam numa suposta complementaridade dos sexos. Nesse sentido, pode-se interpretar que o que está por trás das tentativas de proibições da mãe é o pensamento predominante na lógica binária de que “As “confusões” nos “papéis” provocam, direta e imediatamente, “perturbações” na orientação sexual”. (BENTO, 2011, p. 551).

Em relação às proibições, a professora Dorothy narra uma experiência em que o pai de um aluno o proibira de brincar com bonecas e outros utensílios domésticos no CEI. Segundo conta a educadora, o pai lhe disse veemente: *“Professora, eu não aceito que o meu filho, eu não quero, em nenhum momento, que o meu filho brinque com bonecas, nem com loucinhas”*. (pai de aluno da professora Doroth).

A entrevistada conta que mediou a situação por meio de sua agente¹⁰ e, as orientações dadas a sua auxiliar, bem como alguns valores intrínsecos da professora Dorothy, são reveladas neste trecho:

*“Fulana, tu vai conversar com o pai” – **porque ela também tem esse conhecimento, também é formada em Pedagogia** – e ela disse “ah, eu não vejo problema”. A gente vai tentar conversar com esse pai. Como eu não tenho contato com ele, tu vai tentar fazer essa fala. O filho se espelha no pai, então perguntar pra ele se ele auxilia a mãe em casa, se ele auxilia no banho do filho, se ele ajuda a alimentar essa criança, como é que é esse contexto familiar. “Tu ajuda? Tu tens que questionar isso”. Pra depois eu chegar pra ele e dizer “Então, teu filho tá se espelhando na tua prática. Ele (a criança) não tá vendo problema nisso. Teu filho também não teu problema por ele tá optando nisso. **Não é porque ele tá brincando de boneca que ele vai ser uma menininha**. Não quer dizer, **não tá definindo**, ele tá apenas refletindo que ele vê em casa”. E como isso é importante hoje em dia*

¹⁰ Educadora que auxilia a professora durante a rotina no CEI.

também, a mulher ter o auxílio do homem dentro de casa. “Tu quer que o teu filho deixe tudo e sobrecarregue a esposa? Ou tu quer que o teu filho auxilie? Tu quer que o teu filho seja carinhoso ou tu quer que o teu filho seja frio? Então tudo isso a gente tá despertando.” Então aí ela passou isso para o pai e o pai passou a ver isso com outros olhos. Não teve mais tanta resistência, aprendeu – porque, às vezes, a família também não tem esse entendimento, às vezes a gente tem que chegar e conversar com o pai, mostrar que isso é natural. Isso aí não vai interferir na opção dele futuramente (fala com rodeios). Isso é natural, ele precisa passar por essa experiência, essa brincadeira, esse mundo lúdico, faz parte da infância. (Dorothy)

A partir desse depoimento de Dorothy é possível elencar uma série de representações que permeiam o discurso dessa professora. Primeiramente, percebe-se como ela valoriza a formação acadêmica, ao reconhecer na sua agente a capacidade para lidar com aquela situação devido a sua formação superior. Em seguida, a noção nuclear de família se apresenta em todas as argumentações da professora: ajudar a esposa com as tarefas da casa, ser um marido carinhoso, auxiliar no cuidado dos filhos... Além disso, suas colocações legitimam o espaço doméstico/privado como pertencente às mulheres: homens cumprem a função de auxiliares como que por benevolência. Ao invés do discurso ser “Limpe, pois você é responsável pela manutenção da casa”, ele é “Ajude sua esposa”.

Novamente, a questão da masculinidade hegemônica surge como pano de fundo de toda a situação relatada pela professora. Isso é marcado quando Dorothy *argumenta* “Não é porque ele tá brincando de boneca que ele vai ser uma menininha”. Aqui existe uma apreensão quanto ao envolvimento do menino com as brincadeiras de boneca e casinha, geralmente ligadas às meninas. Ademais, o termo “menininha” soa pejorativo, como se as coisas entendidas como “femininas” fossem desqualificantes, insignificantes, inferiores. Ainda, é preciso destacar que, mais uma vez, uma professora se remete à questão da sexualidade tratando-a como “opção”.

Com a professora Magnolia, boa parte da entrevista girou em torno de um aluno, ao qual a educadora demonstrou sentir-se incomodada por seu interesse constante pelas brincadeiras em grupos de meninas e brinquedos comercializados como “de menina”. Conforme é possível perceber na fala de Magnolia, seu desconforto surge assim que recebe a criança no início do ano letivo:

Olha, eu tenho um menino na sala que ele prefere brincar com as meninas do que com os meninos. No começo do ano eu tentei mudar, conversei, conversei com a mãe, para ele brincar mais com os meninos

\e ele não tinha essa interação. (Magnolia)

É válido indagar, na intervenção de Magnolia, o porquê do “mudar”: qual era a necessidade, o motivo, a implicação pedagógica para tal? Se a justificativa era a pouca interação com outros meninos, a professora poderia ter proposto outras formas de socialização, como jogos colaborativos e até mesmo encorajando os demais garotos a brincarem de boneca e casinha. A professora narra uma das suas intervenções:

*[...] se tem algum dia que eu falo para ele “**Não!, hoje tu vais brincar com os meninos**, tu vais pegar uma bola, vai pegar um carrinho, um jogo, senta ali do lado para brincar com os teus amigos”, ele não fica feliz . Ele levanta, ele roda, passeia pela sala... “Senta, amigo, vai lá brincar”. “Ah tá”. E quando ele vai lá brincar com as meninas, ele esquece do mundo. Ele se realiza. Tu vê a alegria dele. (Magnolia)*

Eu argumentei anteriormente sobre um possível conflito ético que pudesse levar as professoras a ignorarem a formação de grupos distintos por gênero durante as brincadeiras e deixarem de mediar a situação – no sentido de complexificá-la – por “respeito” às escolhas das crianças. Já o cenário apresentado na narrativa de Magnolia demonstra exatamente o contrário: a professora intervém, retira a criança da brincadeira em que estava inserida por opção e determina-lhe o que, com o que e com quem deve brincar naquele momento. Como a criança poderia sentir-se feliz se o seu direito à escolha e individualidade lhe foi usurpado? A professora Magnolia, inclusive, foi uma das que declarou que deixava o grupo “livre” em suas escolhas. Por que não houve um conflito ético aqui? Ou será que a moral da professora serviu-lhe como júízo maior nesse momento?

O episódio entre a professora Magnolia e o aluno ilustram a colocação de Bento a seguir, que revela o que há, de fato, por trás do incômodo e da vigilância de comportamentos:

As “confusões” que uma criança faz ao misturar os dois mundos (o masculino e o feminino) são interpretadas pelo olhar atencioso das instituições, como um indicador

de uma homossexualidade latente. Nessa hora, entra o controle produtor: “Isso não é coisa de menino/a!”. Controle produtor porque produz masculinidades e feminilidades. (BENTO, 2011, p. 552)

Nesse sentindo, a preferência por brincar com brinquedos e enredos que não sejam “padrões” para o gênero é inaceitável dentro de uma referência de masculinidade hegemônica. A entrevistada relata outras situações com esse mesmo aluno, deixando seu incômodo com a conduta expressa pelo menino.

Em dois outros trechos, a professora usa a figura de seu filho, cuja idade é a mesma do aluno, para comparar comportamentos e manifestar sua desaprovação:

*Até o meu filho, ele é meu aluno, e tem dias que ele vem e diz “Eu posso ali brincar com elas?”. “Pode”. E ele vai e brinca, e aí eu até observo assim que ele assume o papel de pai, de irmão, **sempre papel de menino mesmo**. Não tem nenhuma influência que ele vá brincar com elas e vai ser “a menina”, ser “a mãe”, não. Ele vai, brinca, e assume o papel de menino. (Magnolia)*

Mas será que o ponto é a criança ou são os brinquedos, que não deveriam ser separados para meninos e meninas? (Pesquisadora)

Eu não sei... eu já fui criada assim, né? E tem essa questão, né. Claro que pegar uma boneca na mão, não tem nada demais. Mas aí ele sair com a mãe, escolher só brinquedos que, tipo, são “para meninas”, eu acho que se fosse meu filho eu ia tentar fazer uma intervenção a mais. Mas cada um sabe do seu filho. (Magnolia)

Pode-se observar no primeiro trecho, como o filho busca a mãe (que é sua professora também no CEI) para pedir-lhe autorização para brincar com as bonecas. É provável que o menino perceba que essa brincadeira não lhe seja “adequada” e poderia ser desaprovada pela mãe. Magnolia frisa que, apesar de estar inserido na brincadeira de casinha, o filho assume papéis masculinos, exclusivamente, usando o fato como forma de contrapor os comportamentos de seu outro aluno.

Já no segundo trecho, a professora manifesta os aspectos de sua “criação” que, no caso, foram pautados numa lógica sexista. Nesse ponto, as representações de gênero se fazem decisivas para impulsionar sua mediação pedagógica. Magnolia expõe que faria uma

intervenção “a mais” com seu filho, entretanto ela já a realizou também com seu aluno, quando o retirou da brincadeira escolhida por ele e disse-lhe para brincar com os meninos de carrinhos ou bola. Quando assume “*eu fui criada assim*”, torna-se evidente que, nessa situação, o senso comum foi determinante na sua compreensão de identidades. A falta de informação/formação a respeito impossibilita um exercício profissional da docência.

Uma segunda professora, Lorraine, também sinaliza que, enquanto mãe, teria atitudes diferentes daquela como professora. Sua percepção de si e das próprias representações são mais elucidadas, e a educadora fala abertamente da questão da homossexualidade, como um receio latente na criação de seu filho:

*Eu, como mãe, assim, eu tento fazer com que o meu filho brinque com coisas de menino (risada). Não como professora em sala, é diferente. (...) Eu reconheço essa atitude de pai (da creche). A gente tem medo, né? Porque a sociedade de hoje tá tão... liberal, assim. Eu tenho na família **peessoas com outro gênero...** então, eu cuido assim, se ele vier a ser, algum dia, homossexual, mas a minha parte eu fiz, entendeu? Eu ainda sou um pouco quadrada. Eu to trabalhando com isso como mãe, eu mãe. Não de cores, porque ele pode usar rosa, azul... eu digo mesmo em relação á boneca, à Barbie, entendeu? Não que eu não vá deixar que ele faça (o filho), mas trocar, eu troco. **“Filho, o que tu acha de um outro brinquedo? Esse é mais legal”**. Como professora eu já não tenho... até porque o filho tu tens um, ali na sala nós temos 25, entendeu? Então é um olhar global, assim. Claro que o meu filho aqui ele brinca também com as meninas, ele brinca de boneca, só que se eu puder trocar, fazer uma troca com ele, eu vou fazer. Ainda sou bitolada que nem os pais (risadas). É complicado né. (Lorraine)*

Há várias considerações a serem feitas a partir desse trecho da entrevista de Lorraine. A professora expõe o seu preconceito quando se denomina “quadrada”, comenta a questão da homossexualidade e afirma entender o “pai” que tenta proibir seu filho de brincar de boneca na creche. Para essa professora, ser homossexual tem uma carga negativa, parecendo algo que precisasse ser combatido. A fala “a minha parte eu fiz” demonstra isso. Como mãe, Lorraine se sente responsável por instruir seu filho à heterossexualidade. Mas como será, de fato, sua atitude dentro desse contexto no CEI, atuando como educadora?

A professora Magnolia, enquanto narrava a experiência com seu aluno que “gosta de brincar com meninas”, expressou seu desconforto pelo fato do menino trazer de casa cavalinhos de brinquedo coloridos chamados “My little poney”. A entrevistada comentou que as crianças da turma não viam malícia em tal coisa, que não chegavam a indagar esse acontecimento ou relacionar o brinquedo ao gênero feminino, já que, como disse, “*são rosas, são cheios de brilho e tal*”. A professora, entretanto, não parecia compartilhar do mesmo olhar de seus/estudantes, e novamente interveio no momento de escolha e brincadeira de seu aluno. Sua colocação, também responsabiliza a mãe para o dever (quase que moral) de uma orientação de papel de gênero apropriado:

Se aquela família mãe acha normal dar pro filho “my little poney” e uma pantera cor-de-rosa, não é eu que vou dizer para ela que ela tá errada, né? (...) Eu até já perguntei para ele (para o aluno em questão): “Você tem carrinho?”. “Não, eu não tenho carrinho”. “Por quê?”. “Porque a minha mãe não compra”. “Ah, você não gosta?”. “Gosto”. E aí nós temos carrinho de bombeiro na sala e aí ele brinca. Eu já cheguei até a oferecer para ele levar para casa pra ver se a mãe também, quando ele pedir um brinquedo, também eu acho que ela tinha que fazer esse papel, de oferecer: “Filho, mas esse carrinho aqui? Tu não quer? Tu não gosta?”. (Magnolia)

Um trabalho de Vianna e Finco (2009) discute, a partir dos relatos de e observações feitas em campo em uma pré-escola de São Paulo, mediações pedagógicas frente às meninas e aos meninos que “transgrediam”, de algum modo, papéis que lhes haviam sido impostos. Para essas autoras, o controle disciplinar dos corpos infantis está intimamente ligado à limitação dos espaços feminino e masculino. Esse controle é exercido sutilmente por ações rotineiras da educação infantil, regulando os corpos, sentimentos, habilidades, modelos cognitivos, e escolhas, como o exemplo da professora Magnolia e seu aluno que gostava do brinquedo “my little poney”.

De volta ao depoimento de Lorraine, é oportuno destacar que, quando ela apresenta ao seu filho o brinquedo “masculino” em troca daquele considerado como “feminino” tratando o como “mais legal”, automaticamente inferioriza-se o que é destinado às meninas. Esse

fenômeno, em contrapor comportamentos com uma referência feminina frágil e infantilizada, é muito comum na linguagem, e tem sido discutida nas redes sociais¹¹ e no *cyber* feminismo.

Lorraine comenta de uma pessoa, a qual acaba descrevendo, erroneamente, como “com gênero diferente”. Essa pessoa é seu cunhado – advogado, jovem e homossexual. A professora o cita em outros momentos posteriores ao trecho apresentado, manifestando que a convivência com esse parente proporcionou-lhe novas perspectivas. A partir da experiência e aprendizado com o cunhado, Lorraine é categórica em afirmar que esses saberes devem se estender à formação de educadoras, pois enxerga-se “quadrada” também nesse aspecto:

*É que esses termos assim, de gênero de agora, é muito atual, né? Isso tá muito atual agora, né? Em evidência, o **homossexualismo**. Então a gente precisa estudar mais sobre isso. **E nós somos meia quadradas assim, como educadora, como pessoa, como eu dentro da família. Eu aprendi muito com esse meu cunhado a mudar. Porque pra mim, antigamente, homem e mulher, o casamento teria que ser de homem e mulher. Hoje eu já tenho outra visão. Que tu tem que ser feliz independente de quem tá do teu lado. (...) Mas eu acho que nós, a gente precisava mesmo, nós, professores, tá trabalhando sobre isso. É importante a gente ter uma qualificação.** (Lorraine)*

Desse depoimento, talvez mais importante que problematizar a palavra “homossexualismo” e fazer uma leitura acusadora a respeito, é valorizar a honestidade de Lorraine em perceber sua limitação quanto à aceitação e à compreensão da sexualidade. Mas sua visão, a partir da vivência com seu cunhado, conforme diz, é outra, pois seu alcance de entendimento foi ampliado: Lorraine teve um vislumbre da pluralidade.

Entretanto, concordo com Pavan (2013) de que esse esforço e movimento intrapessoal de reconhecimento da diversidade não são suficientes, por si só, para transformar o ensino em um projeto de igualdade de gênero.

[...] as mudanças na educação são muito mais complexas (e difíceis) do que a suposição de que se podem mudar as concepções dos professores centrando a análise no indivíduo professor, apelando para o seu “eu interior”, seu “bom senso”, sua “consciência”, sua “responsabilidade/culpabilidade”, seu “humanismo”, como se fosse uma opção dele silenciar ou expressar concepções sexistas. As mudanças

¹¹ A respeito, assistir a campanha publicitária “O que significa: fazer as coisas Tipo Menina?” da Always BR. <<https://www.youtube.com/watch?v=mOdALoB7Q-0>>

passam pelo questionamento das representações hegemônicas de gênero que circulam na cultura e na sociedade, isto é, teremos professores diferentes se conseguirmos subverter, mudar ou, ainda, pluralizar as representações, já que são elas que nos produzem como sujeitos. (PAVAN, 2013, p. 108)

Portanto, dentro dessa proposta, repensar a formação de professoras e professores é essencial para que alcancemos uma educação justa, igualitária e comprometida com a informação e não-exclusão de grupos e sujeitos. Os currículos das licenciaturas precisam contemplar a elaboração do pensamento crítico, a problematização da ordem social, a revisão dos papéis determinados aos homens e às mulheres que conseqüentemente se apresentam nas nossas falas generalizadas. Precisa-se trazer Foucault para as pedagogias!

A diversidade – que ainda é tratada como “aceitação” e “tolerância” para aqueles que de algum modo não atendem aos “padrões” – deve ser entendida como premissa pedagógica de todo o trabalho educativo, bem como da própria experiência como sujeitos em ação e transformação no mundo. “(...) o respeito à diversidade nada mais é do que condição fundamental de toda ação humana que se pretenda ética” (OLTRAMARI, 2015, p. 97). Qual será a ética de nossa docência? O senso comum ou o princípio de diversidade?

5 CONSIDERAÇÕES

Esse trabalho foi um estudo que ensaiei por um bom tempo em minhas ideias e rascunhos no caderno. Para realizá-lo, foi necessário lidar, primeiramente, com a minha ansiedade para “encontrar” as respostas (que eu desejava ou pensava que acharia) e não cair na armadilha de ser incisiva em minhas perguntas ou fatalista durante as análises. Em alguns momentos, por mais alinhada que estivesse a uma perspectiva feminista e à ideia de escrita sensível, o modelo tradicional e positivista de produção acadêmica acabava sustentando um parágrafo ou outro.

Nessas situações foi preciso recomeçar, descer do pedestal e mudar o olhar sobre as professoras, que não são somente “objetos de pesquisa”, mas sujeitos atravessados por diferentes discursos e identificações, que não necessariamente se unificam como um “eu coerente”, pois são contraditórias, como diz Stuart Hall (2000). Isso é perceptível quando as professoras fizeram o paralelo entre suas possíveis atitudes como “mãe” e como “educadora”, ao mesmo tempo em que disseram que “ser professora” é ser “um pouco mãe”. Essa perspectiva pós-estruturalista contribui ainda mais para a relevância das representações sociais nesse estudo, na formação de educadoras infantis e construção das identidades durante a primeira infância.

Pensando na minha experiência com pesquisa, o método de entrevista foi uma novidade e um desafio. Mesmo ensaiando o roteiro e seguindo instruções a respeito, somente à medida que conversava com as professoras, parecia compreender, de fato, o meu papel e minhas responsabilidades na condução daquele momento. Tenho a sensação de que pude estabelecer um verdadeiro diálogo com essas professoras, inclusive pelo fator de identificação, uma vez que também sou educadora infantil, lotada na pré-escola.

É preciso dizer que, apesar de todo o clima de tensão envolvendo as questões e políticas de gênero na educação básica, fui bem recebida nos CEIs e nenhuma das educadoras entrevistadas demonstrou rejeição à minha temática de pesquisa. Como todas se declararam católicas, o fator da religiosidade não foi um obstáculo para a minha aproximação com as entrevistadas. Pelo contrário; quando perguntei se gostariam de uma formação específica a respeito, todas responderam categoricamente que sim. Algumas professoras revelaram seu despreparo para lidar com as situações envolvendo, principalmente, questões de sexualidade, corporeidade, tanto na rotina da creche com as crianças, como no tratamento com as famílias.

Além das análises trazidas até aqui, no conjunto das entrevistas foi possível identificar outros elementos que surgiram, de modo geral, na fala das professoras. O uso da “linguagem universal”, marcando sujeitos sempre no gênero masculino, foi uma constante. Quando queriam se referir à criança, numa situação de exemplo, as professoras falavam “dele”, “ele”, “o aluno”, etc. Esse tipo de fala também indica um “sujeito universal”, o homem, o que mantém o androcentrismo¹² também na língua.

Um aspecto curioso também relacionado à linguagem foi o emprego da palavra “naturalmente” em diferentes contextos, muitos deles até opostos. Como expus na questão sobre a escolha dos brinquedos, ora as professoras justificam que a preferência de meninas pelas bonecas e meninos por carrinhos era “natural”, ora diziam que transgressões aconteciam e eram aceitas naturalmente. O que é natural? O que é naturalizado?

A homossexualidade mostrou-se ser um assunto desagradável para várias professoras. Os rodeios na fala, o desconforto com alunos que não correspondiam ao estereótipo de masculinidade, a vigilância de comportamentos das educadoras e das famílias, demonstraram o que Borger e Meyer (2008) chamaram de “pânico moral¹³”. Se a sexualidade é um tabu para educadoras e educadores, como falaremos a respeito com outras pessoas, no intuito de informá-las e instruir? A escola é o principal lugar de socialização de crianças e jovens em idades escolar – que se inicia aos 4 anos. Nós, educadoras e educadores, gostemos ou não, não podemos mais esse ignorar o aspecto da formação de nossas/nossos educandas/educandos. Se não discutirmos isso na escola, com a equipe pedagógica, com alunas e alunos, com as famílias e toda comunidade, as violências continuarão a serem silenciadas e ocultas, as experiências marginalizadas, e o currículo, sem sentido.

A questão dos brinquedos determinados por gênero, a divisão aparentemente “espontânea” das turmas durante as brincadeiras e o distanciamento das professoras perante essa realidade salientaram a necessidade de se repensar e atentar-se à função da mediação pedagógica durante a rotina da Educação Infantil. Como nós educadoras estamos, efetivamente, possibilitando experiências diferentes às nossas crianças, de modo que possam significar e ressignificar os códigos, saberes e objetos ao seu redor? Que percepção de infância e sujeito da educação infantil temos nós? Quem são essas crianças? Antes de

¹² Esse androcentrismo é manifestado pela desigualdade na apresentação das palavras, conteúdo semântico e uso do masculino como termo genérico para ambos os sexos. A utilização do masculino sujeito genérico “tornou invisível a presença das mulheres na história, na vida cotidiana, no mundo”. (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2014, 24-25)

¹³ “[...] idéia de contaminação e estimulação de uma sexualidade não hegemônica”. (BORGES; MEYER, 2008, p.59)

“meninos” e “meninas”, são sujeitos em crescimento, em um processo vivo de aprendizagem. E uma formação pautada na lógica binária e sexista não promove o desenvolvimento de todas as inteligências, habilidades e possibilidades, uma vez que o sexismo estereotipa, excluiu e subordina pessoas e grupos uns aos outros.

A formação inicial de educadoras/educadores revela-se fundamental para que possamos pensar em uma educação igualitária, que rompa com a lógica sexista de sociedade, de divisão do trabalho, de infância, de brinquedo! Uma escola que não se omita frente às violências de motivação LGBTQIfóbicas e responda ao preconceito com informação, estudo e valorização da diversidade. Para tanto, segundo Louro (2013), é importante que educadoras e educadores saibam

[...] como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos que os discursos exercem, quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos, que possibilidades, destinos e restrições a sociedades lhes atribui (LOURO, 2013, p. 49)

Nessa direção, iniciativas e programas de formação de educadoras/es de educação básica como o GDE são essenciais para promover essa reflexão sobre a instituição das diferenças, papéis normativos, como ainda, democratizar os saberes e as discussões acadêmicas, levando essas teorias às trabalhadoras e trabalhadores dos chãos das escolas e creches, às famílias atendidas e às comunidades escolares.

Tendo em vista que a mudança exige o rompimento com as representações hegemônicas, eu acredito em uma educação feminista como caminho para tal. Uma educação que contemple a formação de educadoras e educadores, bem como as crianças, desde a mais tenra idade. Uma educação pela qual possamos compreender nossos corpos, nossos sentimentos. A subordinação de gênero e a cultura sexista estão entranhadas na nossa socialização como mulheres ou homens. Precisamos de uma formação que desconstrua essas práticas e discursos normatizados, e de políticas públicas e institucionais que garantam segurança, informação, acolhimento a todas e todos. Assim, com uma educação feminista, podemos promover uma nova cultura: de respeito - aos corpos, às identidades, às escolhas - e de direito a liberdade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende:** significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. In: 29ª Reunião Anual da Anped. Anais eletrônicos, Caxambú: Anped, 2006. Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>>. Acesso em 20 Jan 2017.
- ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. Considerações acerca da Educação Infantil: história, representações e formação docente. **Conjectura**, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010.
- ARAUJO, Maria de Fátima. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 17, n.2, p. 41-52, 2005.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 336, maio-agosto/2011.
- BRAGAGNOLLO, Regina. BARBOSA, Raquel. **Diversidade como princípio pedagógico inclusivo.** IN: GROSSI, Miriam Pillar; GARCIA, Olga Regina; MAGRINI, Pedro Rosas (Org). *As Diferenças de Gênero no Espaço Escolar*. Florianópolis: IEG / CFH. UFSC, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Relatório sobre violência homofóbica no Brasil:** ano de 2013. 2016a. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/dados-estatisticos/Relatorio2013.pdf>>. Acesso em: 03 jan 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. 2ª versão. MEC. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>> .Acesso em 20 Nov 2016.
- _____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- _____. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Resolução Nº 5 de 17 de dezembro de 2009:** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BORGES, Zulmira Newlands; MEYER, Dagmar Estermann Meyer. Limites e possibilidades de uma ação educativa na redução da vulnerabilidade à violência e à homofobia. **Ensaio:** aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 59-76, jan./mar. 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; LEEUWEN, Theo van. Discurso crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e a representação de atores sociais. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 11-33, 2004.

CARVALHO, Guilherme Paiva de; MENDES, Marcilia Gomes. Gênero e políticas educacionais no Brasil. **Caderno Espaço Feminino**. Uberlândia, v. 28, n. 1 – Jan./Jun. 2015.

CASTANHEIRA, Marina Aparecida Marques. et al. **O brincar, os brinquedos e as brincadeiras na educação infantil**: possibilidades para articular sexualidade e gênero. IN: RIBEIRO, Cláudia Maria (Org). Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil. Lavras: UFLA, 2012.

CASTRO, Roney Polato de. **Perspectivas da formação docente no enfrentamento ao sexismo e à homofobia**. IN: RIBEIRO, Cláudia Maria (Org). Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil. Lavras: UFLA, 2012. (p. 142-159)

CATANI, Denice Bárbara; et al. **História, memória e autobiografia da pesquisa educacional e na formação**. In: CATANI, D.B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P. (Org.). Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 13-47.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez: 2002.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, CNBB. **Nota do Regional Sul 1/CNBB sobre ideologia de gênero na educação**. 78^a Assembleia dos Bispos do Regional Sul 1. Aparecida: 11 de junho de 2015. Disponível em: < <http://www.cnbbsul1.org.br/mensagem-aos-catolicos-e-a-todos-os-cidadaos/> >. Acesso em 29 de dez 2016.

COSTA, Ana Paula; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2):336, maio-agosto/2011

FELIPE, Jane. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pro-Posições**, v. 18, n. 2 (53) - maio/ago. 2007.

FINCO, Daniela. Questões de gênero na educação da pequena infância brasileira. **Rivista Studi sullaformazione**, v. 1, p. 47-58, 2015.

_____. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.

GESSER, Marivete; OLTRAMARI, Leandro Castro; PANISSON, Gelson. Docência e concepções de sexualidade na educação básica. **Psicologia & Sociedade**, 27(3), 558-568, 2015.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Manual para o uso não sexista da linguagem**: o que bem se diz bem se entende. Secretaria de Políticas para as Mulheres: 2014.

GRAUPE, Mareli Elaine; SOUSA, Lúcia A. Búrigo. **Gênero e educação**. IN: GROSSSI, Miriam Pillar; GARCIA, Olga Regina; MAGRINI, Pedro Rosas (Org). As Diferenças de Gênero no Espaço Escolar. Florianópolis: IEG / CFH. UFSC, 2015.

GROSSI, Miriam; HEILBORN, Maria Luiza e RIAL, Carmen. Entrevista com Joan Wallach Scott. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, CFH/CCE/UFSC, v. 6, n. 1/1998.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?** In: SILVA, Tomas Tadeu (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

ITAJAÍ. Diretoria de Educação Infantil. **Diretrizes Curriculares**: Educação infantil. Itajaí: 2014a. Disponível em: <<http://www.educacao.itajai.sc.gov.br/d/85>>. Acesso em 21 mar 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. IN.: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Mulheres na sala de aula**. In: DEL PRIORE, M. (Org.). História das Mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto, 2007. p. 443-481.

_____. **Gênero, Sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ODININO, Juliane Di Paula Queiroz. “Super-Meninas em: o poder do rosa!?!” Por uma compreensão das feminilidades infantis a partir dos estudos de mídia, gênero e infância. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 887 - 913, set./dez. 2015.

OLTRAMARI, Leandro. **Educação, Diversidade e Direitos Humanos**: a formação de professores a partir da alteridade radical. IN.: LAGO, M. C. de S. Especialização em gênero e diversidade na escola: Livro III, Módulo III. Tubarão: E. Copiart, 2015.

PAVAN, Ruth. Currículo, a construção das identidades de gênero e a formação de professores. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 13 - n. 2 - p. 102-111 / mai-ago 2013.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, Franca, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005.

PEREIRA, Angélica Silvana; OLIVEIRA, Ericka Marcelle de. Brincadeiras de meninos e meninas: cenas de gênero na educação infantil. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 273-288, Jan./Abr. 2016.

ROSADO-NUNES, Maria José Fontelas. A “ideologia de gênero” na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 13, n. 39, p. 1237-1260, jul./set. 2015.

SANTOS, Lais. **A influência religiosa e a construção do pensamento social sobre questões de gênero no Plano Nacional de Educação**. In: 2º Simpósio Nordeste da ABHR, 2015, Recife. Gênero e Religião: Diversidades e (in)tolerâncias nas mídias, 2015.

SANTOS, Neuza Batista dos. Resenha do livro “Representações sociais: investigações em Psicologia Social” de Serge Moscovici. **Revista Ciências&Idéias** n.2, volume 1, abril/setembro, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidades: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Idélia Manassés de Barros; MACHADO, Laêda Bezerra. Compromisso e amor como elementos centrais das representações do ser professora de educação infantil. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 3, p. 137-164, nov. 2015/ fev. 2016.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s** (UEPB), v. 17, p. 1-14, 2015.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer; FELIPE, Felipe. Tempos e espaços da docência feminina: representações sobre professoras da educação infantil. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 121-130, jan./abr. 2013.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **CadernosPagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, Dec. 2009.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 379-390, dez. 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902007000300013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 24 Jan 2017.

WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araújo. Gênero, sexo, sexualidades: Categorias do debate contemporâneo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-46, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 28 Dez 2016.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome: _____,
idade: _____ anos, sexo: _____, religião: _____, foi esclarecido sobre o trabalho de conclusão de curso de autoria de Penelope Junckes e sob a orientação do professor Dr. Leandro Castro Oltramari.

Ela tem por objetivo: analisar como as representações de gênero se apresentam nos discursos, mediações com as crianças e organização do material pedagógico das educadoras infantis de pré-escola.

Estou ciente que para participar deste estudo terei responder uma entrevista, que não me identificará. O conteúdo da entrevista será sobre a minha experiência como educadora infantil e professora de pré-escola. Fui esclarecida também que poderei, a qualquer momento em que eu desejar, desistir de minha participação sem sofrer nenhum tipo de consequência por esta decisão. Também foi informado que se precisar de maiores informações sobre esta pesquisa poderei obtê-las entrando em contato com o orientador ou a pesquisadora. Este estudo tem caráter puramente científico e meus dados pessoais serão mantidos em sigilo sendo garantido meu anonimato. Minhas respostas apenas serão utilizadas para os propósitos deste estudo. Estou ciente de que minha participação é totalmente voluntária e não terei direito a remuneração.

Itajaí, ____ de _____ de 2016.

Nome da pesquisadora: Penelope Junckes

Nome do orientador: Leandro Castro Oltramari

Telefone e e-mail para contato: (47) 9188-9015 / alopenelope@gmail.com

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do participante da pesquisa: _____