



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE MULHERES, GÊNERO E FEMINISMO.
MESTRADO**

AMANAIARA CONCEIÇÃO DE SANTANA MIRANDA

**GÊNERO/SEXO/SEXUALIDADE: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS
ELABORADAS POR PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM SALVADOR**

**SALVADOR
2014**

AMANAIARA CONCEIÇÃO DE SANTANA MIRANDA

**GÊNERO/SEXO/SEXUALIDADE: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS
ELABORADAS POR PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM SALVADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo – FFCH/UFBA, no âmbito da Linha de Pesquisa I - Gênero, Alteridade(s) e Desigualdades, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Gênero.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Maria Freire de Lima e Souza.

**SALVADOR
2014**

FICHA CATALOGRÁFICA

Miranda, Amanaiara Conceição de Santana

M672

Gênero/Sexo/Sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/es da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador / Amanaiara Conceição de Santana Miranda– Salvador, 2014.

166 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Freire de Lima e Souza

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2014.

1. Educação de crianças. 2. Gênero. 3. Sexualidades.

4. Representações sociais. 5. Professores - Formação. I. Souza, Ângela Maria Freire de Lima e. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. III. Título.

CDD: 372.372

TERMO DE APROVAÇÃO

AMANAIRARA CONCEIÇÃO DE SANTANA MIRANDA

GÊNERO/SEXO/SEXUALIDADE: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS ELABORADAS POR PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM SALVADOR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestra em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo do Programa de Pós-graduação do PPGNEIM da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Salvador, 12 de março de 2014,

ÂNGELA MARIA FREIRE DE LIMA E SOUZA

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil
Universidade Federal da Bahia

IOLE MACEDO VANIN

Doutora em História pela Universidade Federal da Bahia, Brasil
Universidade Federal da Bahia

MARIA NAZARÉ MOTA DE LIMA

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Universidade do Estado da Bahia

SUELY ALDIR MESSEDER

Doutora em Cuestions de Filosofia pela Universidad de Santiago de Compostela, Espanha.
Universidade do Estado da Bahia

A todas as crianças que foram ou são alunos/alunas da rede municipal de ensino na cidade de Salvador, em especial, às crianças que porventura violentei na tentativa de educar e proteger.

AGRADECIMENTOS

Às Deusas e Deuses do Candomblé que são representados aqui pelos Orixás que conduzem a minha cabeça: Xangô, o Senhor da Justiça, e Oxalufã, o Senhor da Paz, e ao Orixá Oxossi, por ter me escolhido para ser sua Ekedí. Todas/Todos esses/essas Deusas/Deuses me dão forças para continuar trilhando o caminho em busca do que é necessário para a minha sobrevivência.

Às pessoas da minha família e amigos/amigas que colaboram na minha vida de diferentes maneiras, que cada um/uma deles/delas sabem bem como. Quero, entretanto, deixar publicado os nomes daqueles/daquelas que contribuíram para a efetivação deste trabalho: Jacira Miranda, Adelino Idalêncio, Berenice Carvalho, Paulo César Miranda, Jadson Miranda, José Carlos Miranda, Tamires Miranda, Mirian Tavares, Miriam Santana, Marilda Calmon, Lúcio André, Elisete França, César Vitorino, Gedalva da Paz, Jacilene Silva, Roberto Factum, Laisa Calmon, Izaura Cruz, Lininalva Barbosa, Gilmaria Cunha, Ana Célia da Silva, Magno de Xangô, Leandro Colling, Djalma Thurler, Gerusa Bispo, Hamilton Celestino, Rafaela Oliveira...

Às professoras colaboradoras da minha pesquisa, das quais eu não posso citar os nomes para resguardar as suas performances profissionais.

À minha orientadora, Profa Dra Ângela Maria Freire de Lima e Souza, pela orientação permanente, lado a lado.

À Profa. Dra Suely Aldir Messeder, por acreditar no meu trabalho.

À Profa Dra Maria Nazaré Mota Lima, por me incentivar a não desistir de fazer o mestrado.

À Profa Dra Iole Macedo Vanin, por respeitar meu pensamento sobre a ação da academia e de tantos outros assuntos.

A João Victor pelas alegrias que me deu nos momentos de stress.

A Gey Espinheira (*in memoriam*), por me cobrar, até o fim, que eu poderia ser Mestre, Doutora e, principalmente, Professora da Educação Básica.

“A educação é um ato de amor, portanto um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Paulo Freire (1993, p. 10)

RESUMO

A escola é um importante espaço de construção e reprodução de valores sociais, permeado por relações de poder que se estabelecem através dos códigos das práticas e dos símbolos, produzindo hierarquias entre os sujeitos que dela fazem parte. No que se refere a gênero/sexo/sexualidade, são perceptíveis as tensões existentes no cotidiano educacional acerca dessas temáticas, fato que tem sido objeto de vários estudos nacionais da área de Educação. No entanto, poucos são os estudos na área da Educação Infantil que realizam uma análise a partir da perspectiva de gênero/sexo/sexualidade. Investigações neste campo são necessárias para analisar como a prática pedagógica favorece ou não a assimetria de gênero e suas interseccionalidades em indivíduos que ainda estão no primeiro nível da educação básica. A abordagem metodológica é qualitativa para identificar e compreender as representações e práticas elaboradas por professoras/professores da Educação Infantil na rede pública municipal de ensino, em Salvador, acerca de gênero/sexo/sexualidade. Assim, a pesquisa para a coleta de dados utilizou dois instrumentos metodológicos: observação direta da prática docente, subsidiada pelas orientações de Vianna (2013) e a técnica do grupo focal, apoiada nas reflexões de Placco (2005). Para apreender as representações e práticas das professoras utilizou-se a Teoria das Representações Sociais (TRS), a partir dos estudos de Moscovici (2012) e Minayo (2010). Em relação às teorias feministas há destaque, em especial, na Teoria do Ponto de Vista baseada nos estudos de Harding (2002), Haraway (1995; 2004) e outros estudos de Jaggar (1997), Sardenberg (2002) e Andrade (2011). Na busca de fazer a leitura dos dados empíricos foram utilizados, além das/dos autoras/autores citadas/citados, os pensamentos das/dos teóricas/teóricos: Butler (1998; 2001; 2002; 2003), Felipe (1999; 2007), Scott (1995; 1999), Lima e Souza (2002; 2011), Miskolci (2012; 2009; 2007), Messeder (2009; 2012), Louro (2012; 2010; 2008; 2003; 1997), Foucault (1996; 2006), dentre outros. Os resultados sinalizam que as professoras demonstraram se basear em pressupostos teóricos e filosóficos específicos da Biologia, Psicologia e da Religião para pensar ou atuar na Educação Infantil com conteúdos referentes a gênero e sexualidade. O estudo observou ainda que o discurso docente quase sempre se desenvolve sob a ideia de que a criança é assexuada e heterossexual, sendo ignoradas interpelações das crianças que fogem da heteronormatividade. Por outro lado, é oportuno lembrar que as crianças não requisitam letras, números e cores, e, cotidianamente, nas escolas, nas creches e pré-escolas esses são os conteúdos que elas são induzidas a aprender.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gênero. Sexualidades. Representações sociais. Formação de professoras/professores

ABSTRACT

The school is an important space of building and reproduction of social values permeated by power relations that are established through the codes of practices and symbols, producing hierarchies between individuals who are part of it. In respect to gender/sex/sexuality, the tension in the daily school with these themes is noticeable, and this fact has been object of several national studies in the Education area. However, there are few studies in the area of Early Childhood Education that perform an analysis from the perspective of gender/sex/sexuality. Investigations in this field are necessary to analyze as the teaching practice favours or not the gender asymmetry and their intersectionalities in individuals who are still in the first level of basic education. The methodological approach is qualitative to identify and understand the representations and practices developed by teachers of Childhood Education in the Municipal Public School Network in Salvador, about gender/sex/sexuality. Thus, the researcher for the data collection used two tools: direct observation of teaching practice, supported by guidelines Vianna (2013) and focus group technique, based on the reflections of Placco (2005). To understand the representations and the practices of the teachers used the Representation Social Theory from studies of Moscovici (2012) and Minayo (2010). In relation to the feminists theories has distinction in special, the Standpoint theory based on studies of Harding (2002), Haraway (1995; 2004) and other studies of Jaggar (1997), Sardenberg (2002) and Andrade (2011). To read the empirical data were used in addition the mentioned before, the theoretical thought of: Butler (1998; 2001; 2002; 2003), Felipe (1999; 2007), Scott (1995; 1999), Lima and Souza (2002; 2011), Miskolci (2012; 2009; 2007), Messeder (2009; 2012), Louro (2012; 2010; 2008; 2003; 1997), Foucault (1996; 2006), among others. The results show that the teachers demonstrated to be based on specific theoretical and philosophical assumptions of Biology, Psychology and Religion to think or act in Early Childhood Education with content related to gender and sexuality. The study found that the teachers discourse almost always develops in the idea that children are asexual, heterosexual, being ignored interpellations of the children that fleeing the heteronormativity. On the other hand, it is worth remembering that children does not request letters, numbers and colors, and, every day, in schools, daycare centers and pre-schools those are the contents that they are induced to learn.

Keywords: Early Childhood Education. Gender. Sexualities. Social Representations. Teacher Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Cartaz dos combinados da sala da Professora Odália.....	83
Figura 2 - Prendedores de mochilas para meninas e para meninos da sala da Professora Marilda.....	85
Figura 3 - Prendedores de mochilas para meninos.....	86
Figura 4 - Jogo dos sete erros.....	88
Figura 5 - Cartaz de aniversariante do mês da Professora Clotilde.....	93
Figura 6 - Livros utilizados pela Professora Vivian em atividade com cores definidas para meninos e meninas	94
Figura 7 - Capa do livro utilizado pela Professora Vivian, presente em quase todos os CMEI's.....	96
Figura 8 - Decoração da sala de aula usada pela Professora Corina	101
Figura 9 - Cartaz da sala usada pela Professora Odália	108
Figura 10 - Cartaz da sala de aula da Professora Joana.....	109
Figura 11- Cartaz na porta da sala usada pela Professora Bethânia	109
Figura 12 - Cartaz da sala de aula da Professora Adenildes.....	110
Figura 13 - Cartaz da sala usada pela Professora Telma	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grupo focal. CMEI/BA. 2013	22
Quadro 2 – Perfil professoras colaboradoras dos CMEI’s. SSA/BA - 2012.....	28
Quadro 3 - Periodicidade de visitas para observação. CMEI’s. SSA/BA – 2012/2013	33
Quadro 4 - Bases de dados consultadas com a temática: gênero, sexualidade e educação infantil. Brasil – 1999-2013	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Atividade Complementar
ADI – Auxiliar do Desenvolvimento Infantil
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAO – Centro de Estudos Afro-orientais
CLAM – Centro Latino Americano em Sexualidades e Direitos Humanos
CMEI- Centro Municipal de Educação Infantil
CNAP – Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
FACED – Faculdade de Educação
GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – leis de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTTI – Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e Intersexos.
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NEIM – Núcleo de estudos Interdisciplinares sobre a Mulher
UNICAMP – Universidade do Estado de Campinas
RCN – Referencial Curricular Nacional
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
SECULT – Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer.
SPM – Secretaria de Promoção e Políticas para a Mulher
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESP – Universidade Paulista Júlio Mesquita Filho

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Abordagem teórico-metodológica	19
1.2 Sujeitos (colaboradoras) da pesquisa – como as encontrei?	25
1.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa (colaboradoras)	27
1.4 Estrutura física dos loci da pesquisa	32
2 EU A “PROFESSORINHA” DA EDUCAÇÃO BÁSICA – REFLEXÕES DE UM SUJEITO LOCALIZADO	35
3 E COMO FICAM OS ESTUDOS QUE ARTICULAM SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL? – UM ESTUDO EM CONTRUÇÃO	57
4 EU CALÇO É 24, MINHA PRÓ ME DÁ 23: SILENCIAMENTOS, INSEGURANÇA E REPRESSÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	72
4.1 Uma rotina “padrão” nos CMEI's	74
4.2 Papéis sociais de gênero	76
4.2.1 Menino = Força Física X Menina = Delicadeza.....	79
CENA 1	79
CENA 2	80
CENA 3	81
4.2.2 Meninos = Inquietos X Meninas = Quietas.....	83
CENA 4	83
CENA 5	86
4.2.3 Rosa = Menina X Azul = Menino	91
CENA 6	92
CENA 7	93
CENA 8	96
4.2.4 Manutenção das feminilidades para as meninas e masculinidades para os meninos.	97
CENA 9	98
CENA 10.....	99

CENA 11.....	102
CENA 12.....	103
CENA 13.....	105
CENA 14.....	105
CENA 15.....	106
CENA 16.....	108
4.3 Sexualidades.....	111
CENA 17.....	117
CENA 18.....	120
CENA 19.....	122
4.4 Atos Performativos de Gênero.....	124
CENA 20.....	125
CENA 21.....	128
CENA 22.....	129
CENA 23.....	132
CENA 24.....	134
CENA 25.....	135
CENA 26.....	136
5 REFLEXÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICES.....	153
APÊNDICE A - PLANEJAMENTO DE GRUPO FOCAL (DATA: 20/03/2013 – 21/03/2013 – 26/03/2013).....	153
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO I.....	155
APÊNDICE C - PLANEJAMENTO DE GRUPO FOCAL (DATA: 03/04/2013 – 04/04/2013).....	158
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO II.....	159
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO III.....	161
APÊNDICE F - PLANEJAMENTO DE GRUPO FOCAL (DATA: 10/04/2013 – 11/04/2013).....	162

APÊNDICE G - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO.....	164
APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	166

1 INTRODUÇÃO

Atuando como professora e coordenadora pedagógica da Educação Básica desde 1988 e tendo a oportunidade de atuar nos níveis da Educação Infantil ao Ensino Médio e também como mediadora em formação de professoras/es, foi possível conhecer a realidade da prática docente frente às questões de gênero e sexualidade.

O interesse em articular o tema gênero e sexualidade surgiu porque presencio constantemente a resistência da efetivação das discussões de gênero e sexualidade na prática escolar, bem como a reprodução/naturalização dos papéis e atributos de gênero nos conteúdos ministrados em sala de aula.

O meu ingresso no Mestrado ocorreu no primeiro semestre de 2012, após ser aprovada em 4º lugar no processo seletivo ocorrido em 2011. No primeiro momento, fiz uma revisão teórica indicada por minha orientadora, Profa. Dra. Ângela Maria Freire de Lima e Souza, com o propósito de ampliar conhecimentos sobre os estudos de gênero, que estavam basicamente referenciados no que se convencionou chamar de terceira onda do feminismo, fato que refletia o meu desconhecimento do desenvolvimento histórico dos marcos teóricos de gênero. Ademais, as aulas das disciplinas obrigatórias e optativas que cursei, ao longo dos semestres que se seguiram, serviram para consolidar os conhecimentos básicos essenciais ao desenvolvimento de um estudo no campo do pensamento feminista, tentando a articulação do gênero com outras categorias também essenciais, como raça/etnia e sexualidade/diversidade sexual.

Uma informação merece destaque: o projeto originalmente apresentado na seleção foi intitulado de *Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas por educadoras/educadores da educação infantil na rede municipal de ensino em Salvador*. Após algumas leituras que ajudaram a esclarecer questões sobre a valorização de profissionais que atuam na educação infantil, decidi mudar o nome do projeto para *Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas por professoras/professores da educação infantil*. Esta mudança reflete um reconhecimento advindo do contato com as profissionais da Educação Infantil que preferem que sejam chamadas e reconhecidas como professoras, pois algumas justificam que a palavra educadora cotidianamente é utilizada por muitas pessoas para designar pessoas que não possuem formação superior, mas que ensina crianças na Educação Infantil.

Este trabalho é produto de inúmeras inquietações do pensamento. Ao verificar o discurso da Educação¹ a partir das suas diretrizes, referenciais, dentre outros documentos que a normatizam. Discurso que se desenvolve sob a ideia de que a criança é heterossexual por natureza e só deve ser informada quanto às temáticas de gênero e sexualidade quando requisitar. No entanto, as crianças não requisitam letras, números e cores, e, cotidianamente, na escola esses são os conteúdos que elas são induzidas a aprender. Então, por que nas questões de gênero e sexualidade quase sempre ocorre o silêncio?

Assim, sempre acreditei que a formação pessoal e a formação profissional resultarão na qualidade do fazer pedagógico do/da professor/professora. Contudo, os assuntos ligados à temática de gênero e sexualidade são interditados na nossa sociedade, além de existir uma ausência de formação continuada para profissionais que atuam no primeiro nível da educação básica, que é a Educação Infantil. A partir do Programa Brasil sem Homofobia (2004), criado por pressão dos movimentos LGBTTI - Lésbicas, gays, bissexuais, travesti, transexuais e Intersexo, desde 2006 o MEC - Ministério da Educação, vem ofertando cursos com o propósito de preparar professores/professoras, gestores/gestoras e coordenadores/coordenadoras pedagógicos/pedagógicas do ensino fundamental em diante.

Os corpos de crianças de 06 meses a 05 anos de idade são vistos pelas professoras/professores como artefatos humanos onde os sentidos que lhes são dados e as práticas nas quais são induzidos a se envolver atendem ao padrão de uma heterossexualidade compulsória. Visto que essas mulheres e esses homens são sujeitos que seguiram a performatividade de gênero e sexual, na qual é reiterada ou repetida as normas mediante as quais se construíram: não se trata de uma fabricação radical de um sujeito sexuado genericamente. É uma repetição obrigatória de normas anteriores que constituem o sujeito, normas que não se podem descartar por vontade própria. Butler (2002, p. 64-65). Os discursos surgem para disciplinar o corpo real, mas não deixando que este corpo subjetivo/individual se pense como uma ficção arquitetada pela cultura para manutenção do poder.

Compreender o ambiente escolar como espaço de disseminação e formação das condutas “adequadas”, considerando-o como reprodutor do *status quo* sexista,

¹ Um exemplo é o discurso vinculado, em documento, pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, no volume 2, onde se afirma que, por volta dos cinco e seis anos, a questão de gênero ocupa papel central na construção da identidade e que ocorre uma separação espontânea entre meninos e meninas. Observamos aí um enfoque essencialista, em que são naturalizados os comportamentos das crianças, sem considerar as construções históricas, sociais e culturais, o que evidencia uma abordagem equivocada da variável gênero.

heteronormativo e segregador, é percebê-lo como território de distinção dos sujeitos que não correspondem à “normalidade”. Em consequência desta imposição social de modelação de condutas, os sujeitos que são considerados desviados/marginais, por não corresponderem às expectativas de gênero que lhes são atribuídas/impostas, acabam direcionando seu comportamento aos padrões correspondentes ao sexo que possuem, compatibilizando-o, externamente, com o gênero correspondente.

A realização desta pesquisa se expressa também a partir da fala da maioria das professoras, que afirmam não ter conhecimento de como lidar com crianças que não se comportam “seguinto certinho” o sexo com que nasceram, mas, contudo, demonstraram disponibilidade para uma formação continuada sobre as questões de gênero e sexualidades. Maurice Tardif (2002, p 31) define os professores como

[...] pessoas que possuem saberes sociais e saberes pedagógicos, portanto saberes docentes, profissionais. No entanto, há uma relação problemática entre os professores e os saberes, mais problemática que entre os professores e os alunos. É a problemática do saber docente, que é composto de vários saberes provenientes de diferentes fontes.

Percebendo este cenário, surgiu a necessidade de pesquisar as representações e práticas elaboradas pelas Professoras da Educação Infantil, na rede pública municipal da cidade de Salvador, sobre gênero/sexo/sexualidade. Consoante com a questão apresentada, foi definido como objetivo geral: Analisar as representações sociais e as práticas sobre gênero/sexo/sexualidade elaboradas por professoras/professores da Educação Infantil da rede municipal de ensino na cidade do Salvador.

Constituem os objetivos específicos deste estudo:

- a) Identificar o que as/os professoras/professores identificam na perspectiva biológica e cultural no que diz respeito a sexo/gênero/sexualidade;
- b) Analisar que pressupostos teóricos e filosóficos conduzem as interpretações/conhecimentos das/dos professoras/professores acerca do sexo/gênero/sexualidade;
- c) Identificar a permanência e a reprodução dos estereótipos de gênero e de sexualidade definidos socialmente nos diferentes *loci* analisados;
- d) Investigar se e como as representações sociais interferem ou influenciam na prática dos/das professoras/professoras.

1.1 Abordagem teórico-metodológica

Com o propósito de buscar respostas para os questionamentos norteadores da presente proposta de pesquisa, é necessário, primeiramente, compreender de qual perspectiva eu estou falando ao me referir às questões de gênero. Nesse sentido, cabe especificar o campo epistemológico, que é, dentre as diferentes abordagens feministas, a teoria do Ponto de Vista ou Standpoint Theory, segundo a qual a posição dominante dos homens na vida social se traduz em um conhecimento parcial e distorcido da realidade; a situação – privilégio epistemológico - das mulheres lhes permitiria uma visão mais verdadeira, concreta, mais próxima do real e menos distorcida dessa mesma realidade; é o que Sandra Harding chama de a objetividade forte: diferente da objetividade clássica, que, segundo a referida autora, é irremediavelmente frágil, porque sempre será parcial. Nessa direção, as autoras que sustentam os argumentos aqui apresentados, do ponto de vista epistemológico, são Sandra Harding, Nancy Hartsock, Hilary Rose e Dorothy Smith e Donna Haraway, com seu conceito de saberes localizados e privilégio do sujeito situado.

Como pesquisadora, adoto o conceito de gênero trazido por Guacira Louro no livro *O Corpo Educado* (2001), onde afirma ser a construção do gênero um fato histórico e social, pois o ser feminino e o ser masculino são constituídos num processo sócio-político-econômico. Ou seja, constroem-se, assim, modos de ser e agir, delimitados a partir de uma ordem binária, que revelam a dinâmica da produção de subjetividade.

Ao tratar da subjetividade, parto da concepção de “como o sujeito se produz” (WOODWARD, 2007). Nessa concepção, o autor questiona a noção unitária e essencialista do sujeito como uma entidade autônoma e situa essa subjetividade em um tempo e um espaço onde o diálogo acontece, ou seja, no registro do social, onde ela se produz e não totalizada no indivíduo.

Desse modo, pensar em subjetividade é compreender como a identidade do sujeito é construída. Conforme ressalta Stuart Hall (2001, p. 38) “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”.

A “fabricação” dos sujeitos acontece a partir de práticas rotineiras e comuns, as palavras e os gestos devem ser vistos com desconfiança quando tomados como algo “natural”. Portanto, representações apresentam formas culturais de nomear um grupo ou um sujeito. As

representações são múltiplas, mas o importante é compreender que elas estão sempre ligadas ao poder. Quem tem o poder utiliza-o para representar o outro.

O conceito de representações sociais ao qual me refiro está relacionado aos significados que são produzidos e postos em circulação através das relações de poder.

Dessa forma, representar implica designar aquilo que conta como realidade numa determinada cultura e num determinado tempo histórico, produzindo, assim, conhecimentos e verdades em torno daquilo que se quer representar. (SILVA, 1999, p.32)

Tendo Durkheim como ancestral, a Teoria das Representações Sociais (TRS), de maneira mais que adequada, cobre o quanto o indivíduo é um produto da sociedade (FARR, 2012, p. 45)

Segundo Farr (2012, p. 54), a TRS se articula tanto com a vida coletiva de uma sociedade, como com os processos de constituição simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entendê-lo e nele encontrar o seu lugar, através de uma identidade social. Isso significa deixar claro como as representações sociais, como fenômeno psicossocial, estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e se abre para a diversidade de um mundo de Outros.

Jodelet (1984; 1981 *apud* FARR, 2012) analisa o pensamento que discute o conceito da representação social e seu desenvolvimento em uma teoria a partir do que uma representação é. Ele argumenta que o ato da representação supera as divisões rígidas entre o externo e o interno, ao mesmo tempo em que envolve um elemento ativo da construção e reconstrução; o sujeito é autor da construção mental e ele a pode transformar na medida em que se desenvolve. Sua análise do ato de representação também delimita algumas características fundamentais na construção das representações sociais. Essas características são: o aspecto referencial da representação, quer dizer, o fato de que elas sempre são a referência de alguém para alguma coisa; seu caráter imaginativo e construtivo, que a faz autônoma e criativa e, finalmente, sua natureza social, o fato de que “os elementos que estruturam a representação advêm de uma cultura comum e estes elementos são aqueles da linguagem” (JODELET, 1984, p. 365 *apud* FARR 2012, p. 64). Fica evidente que o ato da representação é imprescindível para a construção das representações sociais e como esta relação pode ser

observada no seu processo de desenvolvimento nas noções de espaço potencial e atividade simbólica em Winnicott² e Piaget³.

Os processos que engendram representações sociais estão mergulhados na comunicação e nas práticas sociais: diálogos, discursos, padrões de trabalhos e produção, arte, rituais, enfim na cultura.

Então, vale a primeira pergunta, quem é este educador ou esta educadora? Segundo Hall (2001), não existe uma identidade única, prescrita e permanente. O ser/tornar-se educador/educadora é muito mais do que o desempenho de um papel é, acima de tudo, uma em meio às diferentes identidades que os constituem. Assim, o sujeito traz consigo os discursos, as práticas e o aprendizado que o constituíram até o presente momento.

Outra pergunta: que formação teve esse educador ou esta educadora? Para Castro (2003), deve haver uma formação que conduza a reflexões sobre a relação entre sexualidade e a escola, numa intersecção de percursos entre a viagem da sexualidade e a viagem de tornar-se educador/educadora.

Pensando que a identidade não é única, é necessário e importante se saber que representações e práticas sobre gênero/sexo/sexualidade são reconhecidas e legitimadas por quem será mediador/mediadora de conhecimentos historicamente interditados em nossa sociedade. Valladares (2002) afirma ser necessário que o educador/educadora possa reconhecer os valores que conduzem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos distintos dos seus.

A análise das representações sociais e práticas elaboradas pelas/pelos educadoras/educadores de Educação Infantil da Rede Municipal acontecerá a partir das afirmações a respeito dos temas, pois, de acordo com Minayo (1994), as categorias temáticas são elaboradas partindo de afirmações a respeito de um determinado assunto. Em suas palavras, “qualitativamente, a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamentos presentes no discurso”(p.21).

Considerando os objetivos deste estudo, já explicitados anteriormente, foi utilizada a técnica de Grupo Focal (GF), que é uma técnica de discussão não diretiva em grupo, que

² Para o autor espaço potencial é um estado intermediário entre a capacidade e a progressiva capacidade da criança para reconhecer e elaborar a realidade. (FARR, 2012, p.62)

³ O autor em seus estudos sobre desenvolvimento cognitivo da criança, afirma que, logo no início de seu desenvolvimento, o recém-nascido apreende tudo em relação a si mesmo. Quando a linguagem e o pensamento se iniciam a criança apenas será um elemento entre outros tantos. O universo gradativamente construído pela criança, a partir de então será experienciado como algo exterior a ela. (FARR, 2012, p.64)

reúne pessoas com alguma característica ou experiência comum para discussão de um tema ou área de interesse. Tendo em foco um determinado assunto, a discussão não busca o consenso, mas levantar as diferentes opiniões, atitudes, pensamentos e sentimentos, expressos verbalmente ou não, em um tempo relativamente curto (PLACCO, 2005, p.302).

O número de 31 pessoas é uma quantidade grande para a realização de grupo focal. Assim, as 31 pessoas foram divididas em dois grupos de trabalho, de modo que um grupo foi realizado no turno da manhã e o outro grupo no turno da tarde. O tempo de cada grupo era de duas horas e trinta minutos.

Para apreensão das representações, gênero foi utilizado como categoria de análise, como propõe Scott (1991 *apud* ANDRADE, 2011), levando-se em consideração a experiência pessoal, subjetiva, buscando identificar nas representações sociais das professoras os modos pelos quais os estereótipos de gênero perpassam a sua vida, implicando em suas práticas educativas. Para tanto, foi realizada uma atividade na qual se evidenciava o que as professoras sabiam sobre sexo e sexualidade. A seguir, um quadro com o quantitativo de grupos focais realizados.

Quadro 1 – Grupo focal. CMEI/BA. 2013

ORDEM	DATAS	TEMÁTICAS	NÚMERO DE PARTICIPANTES
1	20/03/2013	Gênero	07 colaboradoras
2	21/03/2013	Gênero	08 colaboradoras
3	26/03/2013	Gênero	10 colaboradoras
4	03/04/2013	Sexualidade	12 colaboradoras
5	04/04/2013	Sexualidade	13 colaboradoras
6	10/04/2013	Sexo	12 colaboradoras
7	11/04/2013	Sexo	10 colaboradoras

Fonte: Dados primários da pesquisa.

O primeiro, segundo e terceiro encontro tiveram como foco central o conceito de gênero. Algumas professoras colaboradoras da pesquisa não puderam comparecer nos dois primeiros dias. Assim, por solicitação das que faltaram, realizei mais um grupo focal com a mesma temática. Os três encontros inicialmente apresentavam certa tensão, pois quase 90%

dos sujeitos (colaboradoras) nunca haviam participado de grupo focal. Só depois de mais de uma hora, as pessoas começaram a conversar de forma descontraída.

O quarto e o quinto encontro tiveram como tema a sexualidade e o sexto e sétimo, sexo. Nesses quatro encontros, as colaboradoras já mostraram disponibilidade para falar desde o início.

Para a realização do grupo focal, no período de março a abril de 2013, foram sete encontros no total. Estes, é necessário destacar, não contaram sempre com a totalidade das professoras colaboradoras da pesquisa. Tal fato, porém, não comprometeu os dados da pesquisa, em virtude de ter sido possível observar todas as 31 pessoas.

Alguns cuidados foram necessários para a realização dos encontros, como agendamento prévio do local, comunicação por telefone para lembrar as datas aos sujeitos participantes, preparação da sala (iluminação, cadeiras, ventilação), manutenção do gravador, preparo antecipado do material a ser utilizado em cada encontro. A formação em círculo a interação face a face, estabelecendo o mesmo campo de visão para todas as participantes.

A técnica do Grupo Focal exige a presença de um/uma moderador/moderadora que promove a participação de todos/todas presentes, evita dispersão dos objetivos da discussão, como também evita a monopolização da discussão por parte de alguns participantes sobre os outros. A moderação foi feita pela própria mestrandia. Essa técnica também exige um/uma observador/observadora que fica atento/atenta às expressões corporais, aos detalhes das falas dos/das participantes e faz anotações. A observação foi feita pela Professora Mestre Izaura Santiago da Cruz.

Durante os encontros para realização do grupo focal, as pessoas demonstram suas convicções sobre o assunto proposto, mas ao perceber o encaminhamento da maioria das falas, foram capazes de mudar suas respostas e opiniões quando retornavam para o encontro seguinte. Esta questão só foi possível de se observar em virtude de que as pessoas externavam a mudança de posição. Minha experiência com GF tinha sido apenas uma, em 2009, com os responsáveis por alunos/alunas da Educação Infantil da escola onde atuo como professora e coordenadora pedagógica. O planejamento usado nos grupos focais foi uma readaptação de um planejamento utilizado pela Mestre Izaura Santiago da Cruz, pois minha experiência no papel de mediadora da técnica era mínima. No entanto, eu já tive experiência como participante em diferentes grupos focais e sempre era a pessoa sabotadora do conteúdo em discussão.

Assim, para garantir a coleta de dados, usei a estratégia de pegar um planejamento e adequar à clientela com a qual iria trabalhar. Já conhecia o planejamento utilizado pela Mestre

Izaura Santiago da Cruz, pois tinha lido a dissertação intitulada Educação Sexual e Ensino de Ciências: dilemas enfrentados por docentes do Ensino Fundamental. O planejamento apresenta em sua sequência didática⁴ elementos que propiciam o direcionamento da fala, independente da vontade de cada participante em externar suas convicções.

Também foi realizada preliminarmente a observação da prática pedagógica em sala de aula, para a qual foi utilizada, por seu caráter exploratório, a técnica de observação⁵ não estruturada e não participante. A observação permite ao pesquisador e a pesquisadora identificar situações e práticas que, mesmo que os sujeitos não tenham consciência, orientam seu comportamento, especialmente.

Em Educação, a observação é uma das mais importantes fontes de informações quando a pesquisa é qualitativa. Ao observar, cabe à pesquisadora não simplesmente olhar, é necessário saber ver, identificar e descrever os processos humanos e diversos tipos de interações. Assim, a escolha pela pesquisa não participante foi feita com o objetivo de não perder o foco dos objetivos da pesquisa.

Outro dado importante na realização da observação foi o seu caráter “aberto”. Segundo Vianna (2012), uma observação “aberta” se caracteriza pelo fato de que o observador fica visível aos observados, que sabem que estão sendo objeto de uma pesquisa.

As observações das aulas foram registradas através de anotações em diário de campo e de fotografias.

A realização da observação foi feita no período de sete meses (agosto de 2012 a março 2013), período em que foram observadas, em média, 12 horas de cada professora na ação pedagógica com alunas/alunos.

Esse momento foi importante para a dimensão de como a prática pedagógica ligada às questões de gênero e sexualidade ocorrem no espaço escolar.

Para mergulhar no espaço que se conhece, é necessário ter um disciplinamento na visão, para estranhar, pois tudo pode ser reconhecido como familiar.

A cada primeira vez que chegava em uma sala para observar determinada professora, eu me apresentava aos alunos/alunas como uma pessoa que estava fazendo estágio para aprender ser professora, pois ainda não sabia nada. Esta estratégia já tinha sido combinada com as colaboradoras quando fui apresentar a pesquisa em cada CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil. A intenção era ter o máximo de concentração, pois, por experiência com crianças pequenas em sala de aula, quando está presente em sala de aula uma pessoa que elas

⁴ Planejamento em anexo

⁵ Vê roteiro em anexo

sabem que é professora, solicitam a participação desta em atividades, pedem para amarrar os sapatos, pedem ajuda em momentos de conflitos. As crianças desconsideram completamente a pessoa que diz não saber alguma coisa.

E isto aconteceu. Nos momentos de sala de aula, as crianças agiam como se eu não fosse capaz de nada. A ponto de agredir os/as colegas, pegar objetos escondidos, apanhar alimentos do chão e ingerir na minha presença quando a professora e as Auxiliares do Desenvolvimento Infantil - ADI's não estavam observando.

Só estava demarcada a minha posição de pesquisadora para a gestão e funcionários. A precaução de deixar transparente este meu papel, para não ser requisitada na resolução de problemas, pelo fato de as pessoas conhecerem o meu perfil de questionadora junto às pessoas responsáveis nos setores da SECULT – Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer pelo fornecimento de itens básicos para o funcionamento das unidades como: merenda, material didático, manutenção diária dos prédios etc..

É importante salientar que a análise das representações e das práticas das professoras não apresenta qualquer caráter avaliativo, no que tange ao desempenho profissional de cada uma delas.

1.2 Sujeitos (colaboradoras) da pesquisa – como as encontrei?

Como já conhecia o trabalho realizado pela Mestra em Educação Railda Maria Bispo de Jesus⁶, decidi realizar a pesquisa com professoras/professores que atuavam em CMEI's – Centro Municipal de Educação Infantil de todas as CRE's – Coordenadoria Geral de Ensino. O desafio para a pesquisa seria, então, perceber a regularidade das representações sobre gênero/sexo/sexualidade das/dos professoras/professores. Partindo dessa constatação, é que o meu projeto de pesquisa foi direcionado a pesquisar professores/professoras que atuam em creches e pré-escolas, pois a clientela é de crianças de seis meses a cinco anos de idade.

⁶ Dissertação intitulada *Gênero e sexualidade no contexto da educação infantil: dilemas, desafios e perspectivas no fazer pedagógico da sala de aula*, apresentada no Programa de Pós-Graduação da FACED/UFBA, em 2010, orientada pela Profa. Dra. Ângela Maria Freire de Lima e Souza. O trabalho foi assumido no final por outra orientadora pela saída da Profa. Ângela, do referido Programa.

Houve também a preocupação em selecionar professores/professoras que atuassem em CMEI's das 11 CRE's.

Os sujeitos da pesquisa são professoras que atuam na primeira etapa da Educação Básica/Educação Infantil, na rede pública municipal de ensino na cidade do Salvador. Para a localização das docentes, foi feito um contato com a SECULT onde o projeto de pesquisa foi apresentado. Recebido o aceite da instituição para ter o acesso às professoras, foi feito um sorteio dos CMEI's com a presença da coordenadora da CENAP – Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico, a professora especialista Gilmaria Cunha, que iria buscar as colaboradoras. A decisão de fazer o sorteio, foi com o objetivo de não ser tendenciosa na escolha dos CMEI's em virtude de muitos ficarem localizados em lugares de difícil acesso.

A cidade do Salvador é dividida em 11 grandes regiões e existe uma CRE em cada região: Cidade Baixa, Cajazeiras, Liberdade, Subúrbio I, Subúrbio II, Orla, Itapuã, Centro, São Caetano, Cabula e Pirajá. O sorteio contemplou todos os CMEI's que ficam localizados em cada região. A única exceção, em termos do sorteio, foi o CRE Cidade Baixa, pois ali fica localizado o Centro Municipal de Educação Infantil Azaleia⁷, escola pioneira, na Bahia, na oferta da educação pré-escolar/educação infantil. Esta escola foi fundada em 13 de maio de 1935.

Após o sorteio, recebido o aceite da Secretaria de Educação, o passo seguinte foi apresentar a proposta de pesquisa aos sujeitos do estudo, solicitando-se neste momento a participação daquelas que se disponibilizaram para tal, o que se oficializou a partir da assinatura do termo de consentimento. Esta etapa foi realizada durante o mês de julho.

Nesse contexto, após a visitação para apresentação do projeto de pesquisa nos 11 CMEI's: Azaléia, Arezzo, Dissantini, Datagle, Magic, Olimpikus, Adidas, Dafiti, Detagle, Havahianas, e Ipanema, no momento da apresentação, 32 professoras aceitaram participar da pesquisa. Contudo, uma delas, em momento posterior, por motivos pessoais, se retirou da pesquisa.

⁷ Todos os nomes dos CMEI's são fictícios, para garantir o anonimato dos *loci* da pesquisa.

1.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa (colaboradoras)

Os dados a seguir (Quadro 2) foram fornecidos pelas participantes. Como se pode observar, as 31 professoras colaboradoras têm idade entre 27 e 64 anos. Dentre elas, 17 se declaram casadas, 10 solteiras, 3 divorciadas e 1 viúva. Todas se declaram heterossexuais. Em relação à cor, 10 se declaram negras ou pretas, 4 brancas, 15 se dizem pardas e 2 se declaram morenas. Quanto à religião, 13 professoras se disseram católicas, 5 pertencentes a outras denominações cristãs, 6 espíritas, 2 pertencentes ao candomblé, 1 à umbanda e 4 declararam não ter religião. Todas se disseram pertencentes á classe média. No que tange à formação acadêmica, 25 delas são Pedagogas, 1 formada em Letras Vernáculas e 5 em Curso Normal Superior. O tempo de serviço varia de 04 a 35 anos, a lotação no CMEI entre 01 e 21 anos. Quanto à aproximação teórica ou discussão anterior sobre a temática de gênero e sexualidade, 27 colaboradoras declararam que nunca tiveram esta oportunidade, enquanto 5 disseram ter alguma experiência.

Quadro 2 – Perfil professoras colaboradoras dos CMEI's. SSA/BA - 2012

Professoras	Idade	Situação Conjugual	Orientação Sexual	Cor	Religião	Classe Social	Formação Inicial	Tempo De Serviço	Tempo De Lotação no CMEI	Participação em Curso Sobre Gênero e Sexualidade
Joana	52 Anos	Solteira	Heterossexual	Preta	Católica	Media	Pedagogia	30 Anos	21 anos	Não
Vilma	34 Anos	Solteira	Heterossexual	Negra	Espírita	Media	Pedagogia	09 Anos	06 anos	Não
Nadia	37 Anos	Solteira	Heterossexual	Branca	Católica	Média	Pedagogia	14 Anos	01 ano e 8 meses	Não
Odália	38 Anos	Divorciado	Heterossexual	Parda	Evangélica	Média	Pedagogia	15 Anos	04 anos	Não
Vivian	46 Anos	Casada	Heterossexual	Branca	Católica	Média	Pedagogia	13 Anos	06 anos	Sim, discussão rápida na disciplina de Psicologia
Lúcia	36 Anos	Casada	Heterossexual	Negra	Batista	Média	Pedagogia	15 Anos	05 anos	Não
Valda	47 Anos	Casada	Heterossexual	Parda	Espírita	Média	Pedagogia	17 Anos	06 anos	Não
Síria	58 Anos	Casada	Heterossexual	Morena	Não tem	Média	Normal Superior	13 Anos	02 anos	Não
Mairá	49 Anos	Casada	Heterossexual	Parda	Católica	Média	Letras VernácuLas	21 Anos	21 anos	Não

Sandra	27 Anos	Casada	Heterossexual	Negra	Evangélica	Média	Pedagogia	04 Anos	01 ano e 06 meses	Sim, discussão rápida na disciplina de Psicologia
Joelma	57 Anos	Solteira	Heterossexual	Parda	Espírita	Média	Pedagogia	18 Anos	10 anos	Não
Selma	37 Anos	Divorciada	Heterossexual	Parda	Espírita	Média	Pedagogia	05 Anos	5 anos	Não
Nelcina	43 Anos	Solteira	Heterossexual	Negra	Candomblé	Média	Pedagogia	20 Anos	01 anos e 05 meses	Não
Eunice	38 Anos	Solteira	Heterossexual	Parda	Espírita	Média	Pedagogia	14 Anos	09 anos	Não
Láila	44 Anos	Solteira	Heterossexual	Parda	Espírita	Média	Pedagogia	13 Anos	1 ano e 06 meses	Não
Fabiana	39 Anos	Casada	Heterossexual	Parda	Católica	Média	Normal Superior	15 Anos	05 anos	Não
Leonarda	32 Anos	Solteira	Heterossexual	Branca	Umbanda	Média	Pedagogia	09 Anos	06 anos	Não
Valentina	44 Anos	Casada	Heterossexual	Parda	Católica	Média	Pedagogia	11 Anos	06 anos	Não
Clotilde	33 Anos	Solteira	Heterossexual	Preta	Candomblé	Média	Normal Superior	17 Anos	1 ano e 06 meses	Não

Berenice	43 Anos	Solteira	Heterossexual	Branca	Católica	Média	Pedagogia	15 Anos	2 anos	Não
Silvana	60 Anos	Casada	Heterossexual	Morena	Católica	Média	Pedagogia	13 Anos	01 ano e 09 meses	Não
Corina	36 Anos	Casada	Heterossexual	Negra	Católica	Média	Pedagogia	18 Anos	02 anos	Não
Adenildes	30 Anos	Casada	Heterossexual	Parda	Não Tem	Média	Pedagogia	08 Anos	02 anos	Sim, discussão rápida em uma disciplina
Rosana	41 Anos	Casada	Heterossexual	Parda	Católica	Média	Normal Superior	22 Anos	05 anos	Não
Telma	56 Anos	Viúva	Heterossexual	Preta	Católica	Média	Pedagogia	20 Anos	05 anos e 10 meses	Sim, discussão rápida em uma disciplina
Virna	57 Anos	Casada	Heterossexual	Parda	Católica	Média	Normal Superior	18 Anos	06 anos	Não
Bethânia	45 Anos	Casada	Heterossexual	Parda	Protestante	Média	Pedagogia	15 Anos	02 anos	Não
Marilda	34 Anos	Casada	Heterossexual	Negra	Não tem	Média	Pedagogia	05 Anos	05 anos	Não
Zaíra	40 Anos	Casada	Heterossexual	Parda	Evangélica	Média	Pedagogia	13 Anos	03 anos	Não

Livoneide	27 Anos	Divorciada	Heterossexual	Parda	Não tem	Média	Pedagogia	01 Ano	01 ano	Não
Andréia	64 Anos	Casada	Heterossexual	Negra	Católica	Média	Pedagogia	35 Anos	03 anos	Não

Fonte: Dados primários da pesquisa.

Nota: Os nomes são fictícios para preservação das identidades das professoras colaboradoras.

Todas as informações foram fornecidas pelas professoras colaboradoras.

1.4 Estrutura física dos *loci* da pesquisa

As creches e pré-escolas eram coordenadas e financiadas pelo Estado da Bahia, através de uma autarquia conhecida como Voluntárias Sociais da Bahia. Porém, em 2008, com o processo de municipalização instituído na LDB de n 9.394/96, as creches e pré-escolas passaram a ser de responsabilidade da SECULT.

Os espaços físicos, em sua maioria, são construídos com pré-moldados, com estrutura de 05 a 12 salas de aula, uma sala para direção e recepção; um banheiro para funcionários/funcionárias; um banheiro em cada sala ou um banheiro conjugado para duas salas com mais de um vaso sanitário e chuveiro para o uso das crianças; uma cozinha; lavanderia; almoxarifado; área ao redor do prédio para as crianças brincarem. A estrutura aqui descrita é básica para os CMEI's: Detagle, Vulcabrás, Ipanema, Magic, Olimpikus e Havaianas. Havendo uma variação, às vezes, do tamanho da área ao redor do prédio, do tamanho das salas, e da quantidade de banheiros para as crianças, do estado dos prédios que, na maioria, foram construídos há mais de 30 anos, havendo pouca manutenção, dentre outras fragilidades.

Outra matriz de arquitetura encontrada nos CMEI's que foram construídos pelo Estado há mais de trinta anos, mas que eram destinados ao desenvolvimento de um trabalho de referência na comunidade ou, até mesmo, foram doados pelas instituições comerciais ou por entidades filantrópicas, apresenta uma estrutura composta de 1 banheiro com diversos compartimentos para uso infantil de crianças do sexo genital masculino; 1 banheiro com diversos compartimentos sanitários para uso infantil de crianças do sexo genital feminino; cozinha; almoxarifado; dispensa; sala de enfermagem; salão para eventos coletivo; quantidades de salas de aula, variando de 04 a 08 salas; sala para direção; recepção; lavanderia. A estrutura descrita aqui é básica para os CMEI's: Dissantini, Adidas, Dafiti e Azaleia. Com exceção do CMEI Dissantini, os outros CMEI's citados neste parágrafo têm estrutura de anfiteatro.

O CMEI Arezzo é o único cuja construção atende aos padrões estabelecidos pelo MEC. Funciona há dois anos e sua estrutura é de encher os nossos olhos e de nos fazer pensar que a estrutura “adequada” para a clientela infantil é indispensável para a realização de um trabalho que possa garantir mobilidade às crianças de 06 meses a 05 anos de idade com maior segurança. Faz parte da estrutura física do prédio: jardim; secretaria; sala de direção; cozinha; lavanderia; brinquedoteca; sala de repouso para os profissionais; sala das professoras;

almoxarifado; dispensa; salas de aula – cada uma com um banheiro e uma área de lazer para o uso das crianças; área para a realização de eventos coletivos, com estrutura básica de anfiteatro; refeitório; banheiro para funcionários e banheiro para direção.

Alguns CMEI's possuem brinquedotecas, mas o espaço físico não foi construído para essa finalidade. A direção da escola, conjuntamente com as professoras, organizam-na em um espaço disponível, por achar indispensável tal ambiente para o desenvolvimento das crianças.

Possuem quadra esportiva os CMEI's: Detagle, Vulcabrás, Dafiti e Dissantini. Nesse último, o espaço existe, mas sem condições de uso, em virtude da má conservação do piso.

O Quadro 3, a seguir, demonstra o número e a periodicidade de visitas para observação da pesquisadora junto aos CMEI's.

Quadro 3 - Periodicidade de visitas para observação. CMEI's. SSA/BA – 2012/2013

	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
2012	–	–	–	–	–	–	20	17	19	16	12
2013	10	18	–	–	–	–	–	–	–	–	–

Fonte: Dados primários da pesquisa

A observação direta das 31 professoras foi realizada com a carga horária de 12 horas para cada uma delas, individualmente, perfazendo um total de 372 horas de observação. Além do tempo estabelecido, outro critério, seguindo para a observação, é que nenhuma professora foi observada menos de 3 vezes, em diferentes dias.

Sobre a observação direta e não participante realizada é necessário fazer algumas considerações: é importante informar que classifico assim porque eu pouco interagia com o cenário. Também não a defino como pesquisa participante por considerar curto o tempo de observação de 12 horas, com base em experiência anteriormente realizada, quando pude perceber que uma pesquisa participante deve ter uma periodicidade maior, o que permite à pesquisadora mergulhar com bastante intensidade na pesquisa.

Outro ponto interessante é sobre como garantir que a forma como estava realizando a pesquisa seguia o rigor da Ciência, já que não há ensinamento que qualifique alguém como pesquisador ou pesquisadora. Aprende-se a fazer pesquisa, pesquisando. Ainda que se façam todas as leituras das disciplinas de Metodologias Científicas indicadas desde a graduação.

Assim, a realização das observações resultou em um extenso diário de campo, escrito mediante anotações rápidas e lembranças das cenas assistidas durante todo um dia.

Após a explanação sobre como foi feita a pesquisa, apresento a estrutura da dissertação em três capítulos: **EU A “PROFESSORINHA” DA EDUCAÇÃO BÁSICA – REFLEXÕES DE UM SUJEITO LOCALIZADO**, apresento reflexões sobre a minha trajetória pessoal/profissional, a motivação e a consequente busca de conhecimento e aprofundamento na temática do estudo, bem como situo o estudo no contexto do pensamento feminista.

Em **E COMO FICAM OS ESTUDOS QUE ARTICULAM SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL? – UM ESTUDO EM CONSTRUÇÃO**, estruturei um breve Estado da Arte⁸ sobre as pesquisas que articulam gênero, sexualidade e educação, com foco específico na Educação Infantil, partindo de pesquisas internacionais chegando as pesquisas locais.

Enquanto que no **EU CALÇO É 24, MINHA PRÓ ME DÁ 23: SILENCIAMENTOS, INSEGURANÇA E REPRESSÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**, dedico-me a mostrar o resultado da pesquisa. Os dados empíricos obtidos a partir dos Grupos Focais e da observação direta são apresentados e discutidos, segundo três categorias de análise definidas *a priori* e outras que surgiram ao longo da coleta dos dados. Autores e autoras já apresentadas/apresentados nos capítulos anteriores serão aqui resgatados e outros serão apresentados estabelecendo-se um diálogo que sustenta a minha argumentação

Nas **REFLEXÕES FINAIS** apresento as possíveis sugestões para o enfrentamento das questões que envolvem sexo, sexualidade e gênero no contexto da Educação Infantil.

⁸ É uma sistematização do conhecimento produzido sobre um campo de estudo num determinado momento. O conceito será melhor apresentado, com mais aprofundamento, no terceiro capítulo.

2 EU A “PROFESSORINHA” DA EDUCAÇÃO BÁSICA – REFLEXÕES DE UM SUJEITO LOCALIZADO

“A minha vida pessoal não se separa da minha atividade política. Para mim (...) fundir o pessoal com o político até o ponto em que já não possam mais ser separados. Dessa maneira (...) já não se vê a própria vida, a vida individual, como algo importantíssimo”.

Ângela Davis (1976)

A frase da ativista Ângela Davis traduz o que frequentemente acontece em trabalhos que se realizam no contexto dos estudos feministas, a escolha da temática está associada ao meu pertencimento profissional, minha opção epistemológica e minha orientação ideológica no campo da Educação.

À medida que vou revelando a minha trajetória profissional ao longo deste capítulo, serão evidenciados os seguintes pontos: como fui sensibilizada sobre as questões de gênero e sexualidade? Como cheguei à compreensão de que era a pesquisa desejada em virtude de minhas inquietações, diante do que eu tenho observado no cotidiano da educação escolar? Que caminhos percorri para aprender e me tornar capaz de enfrentar as questões que me sensibilizavam? Que desafios encontrei na caminhada pela busca do conhecimento? Onde busquei fortalecimento?

No Brasil, as mulheres tiveram entrada maciça na educação fundamental a partir do século XIX com as escolas de improviso, que não mantinham vínculos com o Estado, intensificando-se essa situação com a instituição das escolas seriadas após a República e com a progressiva extensão das escolas públicas, já em meados do século XX (FARIA FILHO; VIDAL, 2000 *apud* VIANNA, 2013, p. 164).

O Ministério da Educação, em 1999, através do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, realizou pela primeira vez no Brasil o censo do professor. Através

dessa pesquisa se constatou a feminilização⁹ da Educação Básica, pois 85,7% da categoria são de mulheres.

Porém, apesar de ter ocorrido, em 2009, uma redução no percentual feminino para os/as que ocupam o cargo docente, quando se analisam os níveis da Educação Básica em que estão concentradas as mulheres docentes, verifica-se que, na Educação Infantil, 97,9% dos docentes em creches são mulheres e elas constituem 96,1% dos que atuam nas pré-escolas. Já no Ensino Fundamental, as mulheres correspondem a 82,2%, no Ensino Médio a 64,1% e no Ensino Superior o percentual é de 44, 8% de docentes mulheres. Assim, é possível afirmar que a Educação Infantil está para as mulheres, assim como o Ensino Superior está para os homens (VIANNA, 2013, p. 166).

Para Cláudia Vianna (2013, p. 168), a presença das mulheres na Educação Básica chancela nas políticas públicas o que se tem de pior em “termos de discriminação de gênero: o rebaixamento salarial e o desprestígio social presentes nas profissões femininas também marcam as distintas etapas da Educação Básica nas diferentes regiões do Brasil”.

Quanto a feminilização da docência na Educação Básica, trago o meu exemplo. Cresci no bairro do Nordeste de Amaralina, especificamente na localidade do Alto da Santa Cruz, ouvindo minha mãe dizer que “mulher tem que fazer magistério para ter uma profissão, que possa arranjar emprego”. E assim o fiz, depois de ter ingressado no curso de Patologia Clínica, no Colégio Central da Bahia, em 1985. Com isso pude observar os homens conseguirem estágios remunerados, enquanto as mulheres estagiavam porque se disponibilizavam a fazê-lo sem remuneração.

Assim, terminei o 3º ano do curso de Patologia Clínica e decidi fazer o curso do Magistério. Este se deu no Colégio Professor Carlos Sant’Anna, localizado no bairro do Nordeste de Amaralina. Ainda cursando o último ano do magistério, iniciei a minha carreira como docente. Foi no ano de 1988, há 25 anos, com crianças de 06 meses a 05 anos de idade, na Creche Dália de Menezes, localizada também no Nordeste de Amaralina, em Salvador-BA, que iniciei minha jornada como professora. Esta creche era coordenada pelas Voluntárias Sociais da Bahia.

⁹ Para Yannoulas, há duas grandes maneiras de entender o fenômeno da feminização: uma perspectiva fundamentalmente quantitativa, que ela chama de feminilização e que se refere ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição da mão de obra em um determinado tipo de ocupação e uma perspectiva fundamentalmente qualitativa, a qual denomina feminização propriamente dita, que se refere às transformações em um determinado tipo de ocupação, vinculadas à imagem simbólica do feminino predominante na época ou na cultura especificamente analisadas.(YANNOULAS, 2001, p. 283)

As creches na década de 1980 tinham um cunho assistencialista em que o cuidado com a criança se resumia à alimentação e proteção. O desenvolvimento intelectual ficava sob a vontade da coordenadora imediata de cada creche. Em sua maioria, as coordenadoras eram assistentes sociais indicadas pela presidente das Voluntárias Sociais. A presidente era a esposa ou filha do governador da época. Com isso, fica evidente que o papel de cuidar era destinado às mulheres, pois eles governavam o Estado da Bahia - um cargo de reconhecido “poder”, e sua esposa ou filha ficava responsável por cuidar das crianças pobres desse mesmo Estado. Nesse sentido, Claudia Vianna (2013, p.173) nos informa que,

Em nossa sociedade, é convencionalmente atribuída às mulheres a dedicação ao universo privado, enquanto que aos homens é reservada a participação na vida pública. De acordo com essas representações tradicionais, tudo o que não se refere ao universo doméstico, a casa e aos cuidados dos filhos tem sido, ainda que imprecisamente, considerado participação pública reservada aos homens.

As professoras que atuavam nas creches coordenadas pelas Voluntárias Sociais da Bahia tinham como formação mínima o Curso Normal (Magistério) ou, pelo menos, deveriam estar no último ano do curso, como era o meu caso. As auxiliares de classe que atuavam também nas creches eram pessoas que possuíam o 1º grau completo, o que hoje equivale ao ensino fundamental completo.

O relato que se segue contempla as minhas impressões e percepções sobre o ambiente da escola e a posição dos sujeitos/agentes ali presentes, filtradas pela minha própria subjetividade. Assim se configura a minha posição de sujeito situado, posição que pode ser entendida como um privilégio do ponto de vista epistemológico, uma vez que “apenas a perspectiva parcial promete visão objetiva” (HARAWAY, 1995, p. 21).

É interessante, do ponto de vista deste trabalho, uma breve descrição da rotina das crianças na creche. As crianças chegavam das 06h30min até às 8 horas. Quem ia chegando tinha suas roupas trocadas por roupas da creche pelas auxiliares de classe. Às 07h30min tomavam café, às 08h30min faziam a rodinha de conversas – nesse momento, se fosse acontecer alguma atividade, a professora já explicava. As atividades, na maioria das vezes, era de artes, letras, numerais, psicomotricidade, dentre outras.

A única notícia que se tinha, naquela época, de creche que oferecia uma educação preocupada com as questões de letramento se referia à Creche Dália de Menezes e a Creche Baronesa de Sauipe. Esta última era coordenada por uma entidade privada, mas era gratuita ao público.

Às 09h30min as crianças iam para a área externa e só retornavam às 11 horas para tomar o banho. Às 11h45min almoçavam. Em seguida, escovavam os dentes e depois, aproximadamente às 12h10min, deitavam-se para dormir. Todos/Todas – alunos/alunas, professoras e as auxiliares, acordavam às 14 horas. Quando acordavam, já tinham à disposição uma bandeja com frutas. Após o lanche, faziam alguma atividade motora, sob a orientação da professora de sala e, em dias alternados, com o/a recreador/recreadora. Os/as recreadores/recreadoras eram profissionais formados/formadas em Educação Física.

Às 15h40min, as auxiliares e professora trocavam as roupas das crianças, penteavam os cabelos, organizavam os pertences de cada criança. Às 16 horas todos/todas jantavam. A partir das 16h30min até às 17h30min iam para casa.

Durante 04 anos e meio atuei nessa Creche e fui observando minhas fragilidades e as das minhas companheiras de trabalho em relação a como tratar meninos e meninas em determinadas situações. Como, em alguns momentos, deixar ou não deixar os meninos brincarem de boneca, permitir ou não permitir as meninas brincarem com revólver¹⁰.

Um caso marcou a minha performance de professora que queria fazer diferente, mas que queria também não destoar do grupo. Eu tinha uma sombrinha rosa e vermelha e, em um dia de chuva, eu a coloquei num canto da sala para escorrer. Um aluno pegou a sombrinha para brincar, como se estivesse dançando frevo. Uma professora que passava pela porta e viu a cena disse: *olhe, você é jovem, então, não sabe ainda que não é bom deixar ele utilizar coisas de mulheres, pois depois que ele ficar “abicharado”¹¹ vão dizer que a culpa é sua.* A minha reação foi de tentar distrair o aluno com outros brinquedos. A professora tinha ficado na porta esperando eu resolver a questão. Ela percebeu que eu não convenci o menino a brincar com outros brinquedos. Assim, ela foi em direção a ele dizendo que com ela não tinha conversa não, e que ele tinha que deixar de brincar com a sombrinha. Arrebatou a sombrinha da mão da criança e foi para sua sala.

Esta atitude autoritária merece uma breve reflexão sobre a questão do sujeito situado. Como disse Haraway, não basta estar na posição de oprimido, há outros engajamentos e pertencimentos que operam juntos na percepção do mundo (HARAWAY, 1995, p. 23),

¹⁰ O brinquedo revolver era usado nas brincadeiras de lutas que rememoravam a ação de heróis e bandidos dos desenhos animados da década de 80 do século XX. A violência nas brincadeiras infantis não era vista como problemáticas à saúde mental das crianças.

¹¹ Termo usado, em certas regiões, para designar a pessoa homossexual.

há um sério perigo em se romantizar e/ou apropriar a visão dos menos poderosos ao mesmo tempo em que se alega ver desde a sua posição. Ter uma visão de baixo não é algo não problemático ou que se aprenda facilmente; mesmo que "nós" "naturalmente" habitemos o grande terreno subterrâneo dos saberes subjugados.

A atitude da professora me incomodou, por considerar um absurdo ela não respeitar a minha forma de agir com o menino. E me incomodou mais ainda por acreditar que o uso de um objeto, como a sombrinha, não determina a performance de gênero do aluno, levando-o a uma performance feminina.

O fato citado acima não era o único problema na construção de assimetrias de gêneros naquele ambiente. Na decoração da sala, dos classificadores, de cadernos e lembrancinhas, o que permeava era a demarcação de azul ou verde para meninos e rosa ou vermelho para as meninas. As gravuras geralmente que remetiam à fragilidade, cuidado, espaço privado, por exemplo, eram para as meninas. Para os meninos, as gravuras representavam poder, força, espaço público etc..

Algumas vezes tentei modificar a lógica do tratamento diferenciado para meninos e meninas, mas não conseguia argumentar. Minha posição destoava do pensamento do grupo, pois eu não tinha conhecimento suficiente para convencer as colegas e nem me sentia segura que o meu pensamento ou forma de agir fossem os mais indicados para situações que envolviam as questões de gênero. Sempre estava a me questionar se a minha posição de, por exemplo, deixar meninos brincarem de boneca causaria danos à formação deles, se isso os conduziria à orientação homossexual quando se tornassem adultos.

Em 1992, iniciei o curso de graduação em Pedagogia, onde pude me envolver em várias atividades acadêmicas que me proporcionaram crescimento pessoal e profissional. Participei de grupos de estudos, congressos, seminários, além de ter participado como bolsista em um projeto sobre violência urbana, coordenado pelo Professor Gey Espinheira.

No exercício da docência e pesquisando sobre vulnerabilidade social, fui processando conhecimentos sobre a construção da identidade humana. Ainda no curso de graduação comecei a escrever sobre os “fenômenos/cenas”, que observava, sobre as violências impostas a indivíduos que não seguem o padrão etnocêntrico e heterossexual.

Em 1994, participei da organização de um evento científico em que estavam envolvidos alguns cursos de licenciatura da Universidade Federal da Bahia e a Secretaria de Educação do município de Salvador, onde estiveram presentes alguns/algumas pesquisadores/pesquisadoras que se dedicavam a compreender como o indivíduo processa o

conhecimento. Mas não houve nenhuma discussão sobre as questões de gênero, sexualidades e raça/etnia.

Em 1995, fui exercer minha docência no curso de magistério de uma escola privada, onde lecionava a disciplina História da Educação e fazia estágio na mesma disciplina no curso de magistério de uma escola estadual. Nesse período, existia uma tensão na sociedade baiana pela comemoração de 300 anos de Zumbi. Discussões públicas sobre a sexualidade e performance de Zumbi serviram de base para a minha compreensão sobre discriminações dos sujeitos que fogem dos padrões requisitados pela sociedade. Assim, inseri a discussão da educação promovida no Brasil desde o processo de libertação dos/das escravizados/escravizadas. A desculpa do conteúdo era para discutir os estereótipos vinculados a mulheres negras e homens negros, pois a discussão dos/das baianos/baianas era de que Zumbi não podia ser gay, porque era um homem negro e o homem negro era visto como varão. Caso fosse ele gay, seria ainda pior para a personalidade, assim seria um ser muito “inferior”, pois além de preto, também era “viado”¹². Talvez, à época, fosse interessante ao movimento Gay proclamar tal informação para desconstruir a ideia da masculinidade essencialista direcionada aos homens negros.

Para o trabalho final de curso de Pedagogia, apresentei um texto com o resultado de uma pesquisa sobre o que os/as professores/professoras atuantes no 1º grau (atual ensino fundamental) sabiam sobre homossexualidade e raça, baseado nas leituras que tinha feito dos livros: *A importância do ato de ler*, de Paulo Freire (1989), *Identidade Negra e Educação*, de Marco Aurélio Luz (1989), *O que é homossexualismo?*, de Edward Macrae e Peter Fry (1991), *A discriminação do negro no livro didático*, de Ana Célia da Silva (1995) como também o texto publicado na revista Afro-Asia, *Das línguas africanas ao português brasileiro*, de Yeda Pessoa de Castro (1983), dentre outros.

Nesse sentido, as leituras anterior desses textos, me fizeram perceber as hierarquias criadas para a supremacia de alguns grupos humanos. Como também me fizeram perceber, a partir do resultado da pesquisa, que a educação é um processo importante na construção de conhecimentos pluriculturais, que favorece a convivência respeitosa com as diferenças. Mas a realidade que eu vivenciava não era de um espaço de transformação e respeito às diferenças. Os conteúdos contemplados nos currículos e planejamentos anuais eram copiados de um ano para o outro sem nenhuma reflexão do que seria válido para os/as discentes aprenderem com o

¹² Palavra que designa o indivíduo que é homossexual.

objetivo de exercer plenamente sua cidadania. Com conteúdos descontextualizados da realidade, como se instaura uma consciência crítica?

De 1997 a 1998 fiz uma especialização em Coordenação de Grupos Empresa/Escola. O curso foi bastante extenso, carga horária de 660 horas-aula. Como trabalho de conclusão, apresentei a monografia *A Construção de uma Relação Prazerosa Dentro da Sala de Aula*. Nesse trabalho acadêmico, demarquei aspectos de gênero e sexualidade, a partir da observação participante da prática de três professoras/professores em uma escola municipal do ensino fundamental II, no bairro do Cabula, na cidade do Salvador.

Durante o período de 1992 a 1998, trabalhei em diversas escolas particulares onde a minha atuação se restringia a ensinar os conteúdos que constavam no currículo de cada estabelecimento de ensino. Os questionamentos que tentava fazer, geralmente sobre questões relacionadas à assimetria de gêneros ou sobre a folclorização dos conteúdos afrobrasileiros,¹³ eram motivos para que fosse aconselhada a mudar o meu posicionamento ou isso resultaria em demissão no ano seguinte.

No período de 1997 a 2001, trabalhei como consultora educacional em duas empresas de Assessoria Pedagógica. Durante esse período, pude perceber como se davam as formações continuadas para professores/professoras em Salvador, como também em alguns municípios da Bahia. Essas eram sempre direcionadas para técnicas de como trabalhar os conteúdos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais. Outro conteúdo que fez muito sucesso nas formações dessa época foi a Psicogênese da Língua Escrita, Construtivismo, Sócio-interacionismo, Inteligência Emocional, Habilidades e Competências, Avaliação Diagnóstica, dentre outras.

Formações referentes a gênero e raça/etnia eram sempre oferecidas por instituições que tinham o pertencimento político com a temática. A exemplo do Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO, com as questões de raça/etnia e o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher – NEIM, com as questões de gênero. O número de vagas era bem reduzido para esses cursos.

As questões de sexualidade não apareciam aqui na Bahia para nós, professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, da rede municipal de ensino, até mais ou menos o início da primeira década do 3º milênio.

Em 1998, aprovada no concurso público da Secretaria Municipal de Educação, no Município de Salvador, comecei a lecionar na Escola Municipal Anita Barbuda, localizada no

¹³ Utilizo a palavra afrobrasileiro e suas derivações sem o hífen, pois parto da concepção de que as duas descendências se unem e não são à parte.

bairro do Nordeste de Amaralina. Nessa escola, ocorreu um fato que me fez buscar estudar, entender e agregar informações sobre as questões de gênero e sexualidade na educação.

Um aluno de 10 anos de idade era constantemente agredido, verbal e/ou fisicamente, pelos colegas em virtude de o acharem “afemenado” ou “afeminado”. Eu, como professora, sempre pronunciava esse discurso para os alunos agressores: *ele não é afemenado, pois ele é uma criança e ainda não gosta nem de homem e nem de mulher*. Certo dia, na saída da escola, o aluno em questão foi agredido de tal forma que retornou para a escola em busca de ajuda e, quando me encontrou, me abraçou dizendo: *ô, pró, eu quero ir embora daqui, porque esses meninos vão me matar*. O estado em que estava o rosto do menino era aterrorizante! Não tive reação, só o abracei e choramos juntos. Houve um momento em que ele disse: *eles fazem isto comigo e a senhora não faz nada*. E eu argumentei: *eu faço sim, você não vê que todas às vezes eu reclamo, coloco de castigo e chamo o responsável*. O aluno então, me olhou e disse: *a senhora deixa sim, pois a senhora diz a eles que eu não gosto de homem, mas eu gosto sim*. Eu não consegui falar mais nada - tamanha era a emoção e o sentimento de culpa, que eu somente chorava e limpava os machucados do menino.

Passei o resto do dia me sentindo péssima, pois o que aquele aluno falou como um desabafo, ecoou em meu sentimento como se ele tivesse me dito: *eu gosto de homem sim e quero ser respeitado dentro desta minha particularidade e a senhora colabora quando nega o meu desejo*. Mas eu, como professora, nunca tinha ouvido falar que criança tinha desejos dentro do padrão da heterossexualidade e, muito menos, no padrão da homossexualidade.

Retomei a leitura de um livro que havia lido há algum tempo: *O que é homossexualismo?* de Peter Fry e Edward Macrae (1991), procurei informações sobre instituições que discutissem o assunto. Queria fazer com que a minha atuação docente fosse mais eficaz, pois eu compreendia que não estava conseguindo educar a todos/todas em virtude dos conflitos existentes nas relações sociais presentes na sociedade brasileira e consequentemente no ambiente escolar.

Procurando informações sobre instituições que faziam discussão sobre homossexualidade, cheguei a obter informações sobre o NEIM: um grupo formado por mulheres brancas da classe média, que falava sobre as “questões da mulher” como a desigualdade salarial, violências domésticas que as mulheres sofriam etc.. Mas eu pensava: *eu quero é que me digam o que eu faço para esse menino não apanhar mais, pois quando ele apanha fisicamente e psicologicamente, eu apanho psicologicamente*.

Nessa época, com pouco acesso à Internet, procurei livros que falassem sobre temas desta ordem. Não me lembro como, mas consegui a informação de que havia uma mulher na

região Sul que pesquisava sobre gênero e sexualidade na educação, era a Professora Doutora Guacira Lopes Louro. Assim, fui até uma livraria que havia na av. Sete de Setembro, no centro comercial da cidade do Salvador, e procurei algum livro da pesquisadora Guacira Louro. Na livraria encomendei o livro que o livreiro me indicou: *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista* (1997). Chegou quase dois meses depois do pedido que fiz.

Ao lê-lo, compreendi que a escola é uma instituição em que o poder se estabelece através dos discursos dos códigos, das práticas e dos símbolos, produzindo as hierarquias entre os gêneros. E ainda uma passagem que me transmitiu a esperança de que eu podia fazer uma educação diferente da performance que se espera das/dos professoras/professores na Pedagogia Tradicional foi quando Guacira Louro, analisando o pensamento de Michel Foucault sobre poder, afirma ‘lá onde há poder, há resistência e, por isso mesmo esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder’. – A ‘multiplicidade dos pontos de resistência’ seria inerente ao exercício do poder. – O poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também ‘faz’, produz, incita (LOURO, 1997, p. 40).

Para tentar buscar mais conhecimentos sobre a temática que eu desconhecia, comecei a participar de palestras ou encontros que aconteciam aqui na Bahia e em outros estados, para descobrir o que eu poderia ler, para conhecer mais sobre as questões de gênero e sexualidade.

No período de 2005 - 2006 cursei algumas disciplinas, como aluna especial e ouvinte, no Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB, com o objetivo de aprofundar, de forma crítica e reflexiva, os meus conhecimentos sobre a questão da práxis docente, foco do meu permanente interesse. As disciplinas *Introdução ao Estudo de Gênero* (2005), e *Educação e Desigualdades* (2006) contribuiriam para a construção de um referencial teórico para investigação sobre as questões de gênero e sexualidade na educação.

No trabalho de conclusão das disciplinas, apresentei um esboço de projeto intitulado: *O disciplinamento dos corpos no ambiente escolar* (2006). Esse trabalho me conduziu a investigar situações em que são utilizadas técnicas pedagógicas para disciplinar os corpos de alunos/alunas em relação a sua performance de gênero e sexualidade, durante os anos de 2007 e 2008, em duas escolas do Ensino Fundamental I e em uma escola do ensino médio. A pesquisa resultou em artigos, publicados em anais de seminários nacionais e internacionais, como o artigo: *As técnicas pedagógicas disciplinando corpos*, apresentado e publicado no Seminário Internacional Fazendo Gênero, em 2010. O objetivo da observação foi identificar situações em que são utilizadas técnicas pedagógicas para disciplinar os corpos dos/das alunos/as em relação as suas performances de gênero e sexualidade. Um caso que talvez tenha

direcionando a minha pesquisa no mestrado foi quando eu, na função de coordenadora pedagógica, e uma professora arrumávamos crianças para um desfile da primavera, em setembro de 2007, numa escola municipal que atendia ao ensino fundamental. Para enfeitar as crianças de 06 e 07 anos de idade, colocávamos uma tira de papel com gravuras em suas cabeças. Havia enfeites com flores, carros, bonecas, animais em cores variadas. Um aluno escolheu um enfeite de flores; imediatamente um de seus colegas chamou a professora e falou: - *Pró... fulano pegou o enfeite de menina. Isso pode?* A professora olhou para o aluno que fez a escolha e disse: *Menino, você não tá vendo que isso é coisa de mulher! Tem coisa aí para homem, porque você não escolhe o que é para você?* O aluno em questão perguntou a professora: *E qual é o meu?* E ela respondeu: *Você não sabe? É o que tem carrinhos, animais e a tira é na cor azul*¹⁴.

É possível perceber que o aluno, quando pergunta: *E qual é o meu?* deixa evidente que ele não dispõe de um ideário que o classifica ou o coloca especificamente em um lugar de menina ou menino, mas ele apenas faz a sua escolha dentro daquilo que lhe dá prazer ou lhe interessa. Considerando o discurso do outro aluno (*Pró... Fulano pegou o enfeite de menina. Isso Pode?*), é nítido que já está internalizando identidades de gênero, com base no qual, inclusive, se questiona o comportamento ou escolhas diferentes. Esse caso me fez refletir sobre o fato de que gênero e sexualidade são construções sociais, e, se são construídas, são passíveis de mudanças.

A conclusão da pesquisa aponta para uma urgência na formação continuada a respeito dos direitos humanos, direitos sexuais, que conduzam a todos/todas que participam da escola a uma nova prática pedagógica voltada para a criação de novos conceitos, pautado na equidade de gênero, no respeito à diversidade sexual, e na garantia do exercício da cidadania plena (MIRANDA, 2010, p. 08)

Em 2006 fui aluna do curso Gênero e Diversidade na Escola, promovido pelo MEC/SECADI. O curso, nessa primeira versão, só aceitava inscrição de profissionais que atuavam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nesse mesmo ano, eu atuava como coordenadora de uma escola municipal que atendia o Ensino Fundamental II. O curso foi uma atividade ímpar na minha formação, pois me proporcionou sistematização dos conteúdos de gênero e sexualidade, melhorando minha performance nas atividades de socialização do conhecimento, como: oficinas, palestras etc. Por que eu que não era especialista era

¹⁴ Este caso e a reflexão pertinente a ele e aqui apresentada, consta no texto *As Técnicas Pedagógicas Disciplinando Corpos* escrito por Amanaiara Miranda, publicado nos anais eletrônicos do Seminário Fazendo Gênero 9 Diasporas, Diversidades, Deslocamentos no ano 2010.

convidada para tais atividades? Refletindo sobre esse fato percebo que, quando há falta de determinado conhecimento nas escolas públicas, as pessoas se sentem na obrigação de tentar buscar pessoas amigas, que elas presumem serem detentoras das informações ausentes no seu quadro de funcionários. Esta ação é exercitada principalmente por quem tenta melhorar a qualidade da educação. Mas também é uma atitude arriscada, pois nem sempre as pessoas são detentoras do conhecimento em questão, mas, como na escola a ausência é total sobre tal conhecimento, o que for proferido pela pessoa convidada pode se tornar verdade absoluta. Na condição de professora e coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino, também costumava convidar pessoas conhecidas que, acredito, tenham determinado conhecimento para socializar informações com as minhas companheiras de trabalho. O fato se estabelece pela ausência de uma política permanente de formação continuada com temáticas que proporcionem às pessoas que atuam no ambiente escolar, condições teóricas e práticas para organização situações e intervenções didáticas que contemplem o respeito às diferenças.

No último módulo do curso *Gênero e Diversidade na Escola*, elaboramos um projeto de intervenção e o colocamos em prática. O meu projeto tinha o objetivo de oportunizar às crianças de 04 a 10 anos de idade a experimentação de atividades que desmontassem as performances de gênero instituídas conforme o padrão heterossexual. Com esta pesquisa conclui que os/as alunos/alunas maiores demonstravam mais preconceitos do que as crianças menores.

Assim, em novembro de 2007, o projeto que elaborei e executei em uma escola onde havia classes de Educação Infantil e Ensino Fundamental I foi escolhido pelas instituições responsáveis pelo curso **Gênero e Diversidade na Escola**, CLAM/SECADI/SPM¹⁵ para ser apresentado como uma experiência exitosa no Ministério da Educação – DF.

Em 2009, participei do projeto de extensão coordenado pela Professora Doutora Suely Aldir Messeder: **Enlaçando Sexualidades e os Professores da Rede Municipal de Ensino: uma proposta de pesquisa-ação para os/as professores/professoras relatarem seus desejos e necessidades sobre o dispositivo de sexualidade nas Escolas**. Este projeto teve como objetivo treinar quinze professora/professores da Rede Municipal de Ensino, através da SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) para que eles e elas pudessem efetivamente participar do Seminário Enlaçando Sexualidades, não como meros ouvintes, mas como cooperadores/cooperadoras, participantes e construtores/construtoras desse evento no

¹⁵ CLAM – Centro Latino Americano em Sexualidades e Direitos Humanos/SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SPM – Secretaria de Promoção e Políticas para a Mulher

espaço designado como relato de experiência. Neste mesmo ano, participei da comissão de educadoras/educadores do **I Seminário Enlaçando Sexualidades**.

Durante o processo do curso de extensão e da realização do seminário, durante 2009 houve a realização de uma pesquisa-ação em que foram apreendidos os dispositivos¹⁶ da sexualidade citadas pelos/pelas educadores/educadoras como fontes de conflito no cotidiano escolar.

Da referida pesquisa resultou o texto: *Gênero está para corpos masculinos e femininos, assim como sexualidades está para homossexualidades e abjeções: uma breve reflexão a partir das representações das sexualidades elaboradas pelos/pelas professores/professoras da rede metropolitana de Salvador* (2010). O artigo é de minha autoria, juntamente com a Professora Doutora Suely Aldir Messeder e do Professor Mestre Marco Martins. Em 2010, o texto foi publicado como capítulo do livro *Enlaçando Sexualidades*, volume I, pela editora EDUNEB.

Durante os encontros do curso, observei que todas as/os profissionais participantes eram do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. Não havia um/uma professor/professora da Educação Infantil. Como o critério para a escolha dos/das profissionais que participariam ficou sob a responsabilidade dos técnicos da secretaria, cheguei à conclusão de que os/as professores/professoras da Educação Infantil ficam excluídos das discussões de gênero e sexualidade, pois não havia um deste segmento participando do curso.

A partir da visão dos/as docentes que participaram do projeto, fica evidente a inexistência de uma discussão aprofundada sobre os aspectos de gênero e sexualidade, durante o processo de qualificação, nas licenciaturas oferecidas pela rede superior de ensino, no Estado da Bahia (MESSEDER; MARTINS; MIRANDA, 2010, p.66).

A política de formação sobre questões de gênero e sexualidade já foram requisitadas em documentos oficiais, produzidos, por exemplo, a partir dos eventos de âmbito internacional – **Conferência sobre População e Desenvolvimento**, ocorrida no Cairo (1994); **IV Conferência Mundial sobre a Mulher**, promovida pelas Nações Unidas, em Beijing-China (1995) e a **Conferência Internacional sobre melhor saúde para mulheres e crianças** (1996), através dos quais foi solicitado que os governos tomassem providências para a

¹⁶ Para Michel Foucault dispositivo é [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (FOUCAULT, 1996, p. 244).

promoção da saúde de mulheres e crianças, enfatizando a necessidade de uma política educativa na área da sexualidade.

É neste contexto que, em 1997, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais que, dentre outras questões, sugeriram a realização de um trabalho ordenado e sistematizado de Orientação Sexual, como tema transversal dentro do espaço escolar, desde o ensino fundamental, com vistas à promoção da saúde das crianças e adolescentes. Os parâmetros preveem, portanto, ações preventivas referentes às doenças sexualmente transmissíveis, à infecção pelo vírus da AIDS e uma reflexão acerca da temática da sexualidade, em que devem ser valorizadas as dimensões culturais, afetivas e sociais.

Esse indicativo do que deve ser trabalhado nos currículos escolares, no entanto, excluiu questões de desejo, de afetividade e de desenvolvimento da sexualidade infantil. De maneira subliminar, demarca a idade apropriada para a manifestação da sexualidade. Por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, publicado em 1998, no volume 2, afirma que, por volta dos cinco e seis anos, a questão de gênero ocupa papel central na construção da identidade e que ocorre uma separação espontânea entre meninos e meninas. Observamos aí um enfoque essencialista, em que são naturalizados os comportamentos das crianças, sem considerar as construções históricas, sociais e culturais, o que evidencia uma abordagem equivocada da variável gênero.

De qualquer modo, formuladas ou não, as propostas pedagógicas na perspectiva de gênero e no respeito à diversidade sexual, não há como omitir que as proposições advindas da prática política feminista e do movimento LGBTTI têm produzido algumas inovações nas práticas educativas no ensino fundamental. Porém, o mesmo não ocorre na educação infantil, talvez pela invisibilidade dada a este segmento no campo da sexualidade. Estas inovações influenciam parâmetros e diretrizes nacionais, que apontam para a necessidade da inclusão destas temáticas em todos os níveis de ensino, dentre os quais a educação infantil encontra-se incluída. Podemos citar, como exemplos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/Professoras da Educação Básica (CNE¹⁷/2002) que, em seu artigo segundo, inciso II, orienta que a organização curricular das licenciaturas deve preparar o/a docente para “o acolhimento e o trato da diversidade”; o próprio **Programa Brasil sem Homofobia** (2004), criado por pressão dos movimentos LGBTTI que, no item V – Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual, recomenda que sejam elaboradas diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na

¹⁷ Conselho Nacional de Educação

implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e não-discriminação por orientação sexual, bem como sejam fomentados e apoiados cursos de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade, dentre outras recomendações.

Tais recomendações são feitas a partir do entendimento de que a escola é um importante espaço de construção e reprodução de valores sociais, permeado por relações de poder que se estabelecem através dos códigos das práticas e dos símbolos, produzindo hierarquias entre os sujeitos que dela fazem parte. No que se refere a gênero/sexo/sexualidade, são perceptíveis as tensões existentes no cotidiano educacional acerca dessas temáticas, fato que tem sido objeto de vários estudos nacionais na área de Educação. No âmbito estadual, no entanto, poucos são os estudos no campo da educação infantil que realizam uma análise a partir da perspectiva de gênero/sexo/sexualidade, tornando-se necessárias pesquisas que busquem verificar como educadoras/educadores da rede municipal de ensino da cidade do Salvador lidam com as questões de gênero, sexo e sexualidade.

Deve-se salientar que, em 2005, Salvador foi a segunda capital brasileira a implementar a Lei 10.639/03, incluindo no currículo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Como parte dos recursos para a concretização da proposta, foi elaborada uma pasta de textos direcionados às educadoras e aos educadores, cujo texto de número 01 tem o título de *Gênero e raça: desafios à escola*. Naquele momento, pensamos que, efetivamente, num futuro próximo, teríamos uma educação que contemplasse as temáticas em questão. Após sete anos da implementação da Lei em questão, presenciamos alguns avanços nas questões de raça/etnia/etnicidade, porém, percebe-se a ausência no fazer pedagógico no que diz respeito a questões relacionadas a gênero, sexualidade e diversidade sexual,

Talvez a nossa dificuldade, como professor/professora em trabalhar na perspectiva do respeito às diferenças entre meninos e meninas, na atuação da performance de gênero e suas sexualidades, seja em decorrência da nossa falta de conhecimento sobre as temáticas e ainda por nos preocuparmos sobre como seremos classificadas por “Outros” em relação a nossa sexualidade. Suscito tal pensamento em virtude de constantemente as pessoas de diferentes escolaridades me perguntarem se sou lésbica, em virtude de defender o respeito à diversidade sexual. Confesso que, inicialmente, com intuito de desfazer rapidamente o “mal entendido”, eu fazia questão de responder que era casada com homem, “portanto” heterossexual. Com o passar do tempo fui deixando de lado a urgência em afirmar a minha sexualidade.

Destaco que a produção de análises acerca de como as questões relativas a gênero/sexo/sexualidade estão sendo trabalhadas na Educação Infantil faz-se necessária, tanto

para subsidiar as ações e práticas educativas que promovam uma educação não sexista, não racista, não homofóbica e não lesbofóbica, conforme previsto no II Plano Nacional de Política para as Mulheres (2008), nesse nível de ensino.

Através do conhecimento dos documentos citados e da constatação da falta de formação continuada para profissionais da Educação Infantil, comecei a observar como as professoras que atuavam na escola em que eu era coordenadora, na rede pública de ensino, em Salvador, tratavam as questões de gênero e sexualidade. Naquele momento, observei a ausência do fazer pedagógico em relação às temáticas aqui apresentadas. Contudo, comecei a visualizar que há, sim, elementos curriculares que atuam no sentido de conduzir à heteronormatividade: a condução pedagógica, desde os livros didáticos, histórias infantis. Enfim, o currículo escolar em todas as suas dimensões, é direcionado para a construção da identidade heterossexual dos sujeitos que estão dentro do sistema de educação escolar.

Após tal constatação, comecei a buscar pesquisas que tratassem do assunto. Encontrei poucos estudos. Achei algumas pesquisas realizadas no Sul do Brasil. A orientadora dos dois trabalhos a que tive acesso, era a Professora Jane Felipe de Souza, que conheci ao pesquisar os anais da 22^a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (1999), através do texto *Gênero e sexualidade nas Pedagogias Culturais: implicações para a Educação Infantil*. A ausência de discussão, ou relatos sobre como os/as professores/professoras da Educação Infantil atuam pedagogicamente me deixou inquieta. Pois, a partir do caso da agressão sofrida constantemente pelo meu aluno, passei a acreditar que é na primeira infância que é possível construir valores que contribuam para uma sociedade onde as diferenças sejam respeitadas.

Os dois trabalhos sistematizados e publicados com os nomes: *As técnicas pedagógicas disciplinando corpos* e *Gênero está para corpos masculinos e femininos, assim como sexualidades está para homossexualidades e abjeções: uma breve reflexão a partir das representações das sexualidades elaboradas pelos/as professores/as da rede metropolitana de Salvador* me deram um panorama que permitiu entender que era preciso investigar as representações sociais das/dos professoras/professores da Educação Infantil.

Então, em 2010, procurei saber no órgão central da Secretaria Municipal de Educação de Salvador se já havia sido feita alguma pesquisa sobre a temática de gênero na Educação Infantil. Encontrei a pesquisa da Mestra em Educação Railda Maria Bispo de Jesus¹⁸ que foi

¹⁸ Dissertação intitulada *Gênero e sexualidade no contexto da educação infantil: dilemas, desafios e perspectivas no fazer pedagógico da sala de aula*, apresentada no Programa de Pós-Graduação da FAGED/UFBA, em 2011, orientada pela Profa. Dra. Ângela Maria Freire de Lima e Souza.

desenvolvida em 2010, com 08 professoras do Centro Municipal de Educação Infantil Baronesa de Sauípe, localizado na cidade baixa. Esta escola é caracterizada como pré-escola, pois atende somente crianças de 04 e 05 anos de idade. No capítulo II, voltarei a falar, com detalhes, sobre essa pesquisa, quando farei o Estado da Arte das pesquisas realizadas sobre gênero e sexualidade na Educação Infantil.

O desafio a minha pesquisa seria, então, perceber a regularidade das representações sobre gênero/sexo/sexualidade das professoras. Partindo dessa constatação é que o meu projeto de pesquisa foi direcionado a investigar a atuação de professores/professoras que trabalham em CMEI. Os CMEI's administrados pela SECULT, de Salvador, atende a clientela de crianças de 6 meses a 5 anos de idade.

Tomando por base a compreensão do sujeito como ser imerso num complexo de relações sociais, a pesquisa em questão não foge das minhas convicções políticas e, talvez, até do meu pensamento “ingênuo” e “pretencioso” como sendo o sujeito capaz de colaborar para a efetivação de uma educação que tenha como premissa o respeito às diferenças.

Pelo fato de ser uma mulher, negra, professora da educação básica numa instituição pública, não poderia haver neutralidade nesta pesquisa. O feminismo radical, ao analisar a ideologia científica nas ‘ciências duras’, aponta para a percepção da ciência como produto social que sofre influências do contexto social, político e econômico (KELLER, 1996 *apud* ANDRADE, 2011). Ainda Sandra Harding (1996, p.57 *apud* ANDRADE, 2011, p. 24) afirma que, ao considerar a ciência como uma atividade totalmente social, é possível começar a entender as múltiplas formas em que ela também se estrutura de acordo com as expressões de gênero.

Nesse contexto, a pesquisa em questão é eivada de emoção e, segundo Alison Jaggar (1997, p.165), emoções não são totalmente involuntárias como afirmam alguns pensadores. As emoções são interpretadas pelas teorias psicológicas como ações negadas por nós, como não sendo de nossa responsabilidade. Vistas de forma equivocada, as emoções não são passivas ou involuntárias ao mundo. Jaggar afirma que são trajetórias em que nos engajamos ativamente e com as quais até construímos o mundo.

Elas tem tanto aspectos mentais como físicos, que se condicionam mutuamente. Em alguns casos são escolhidas, mas, em outros, são involuntárias; pressupõem uma linguagem e uma ordem social – atribuídas às chamadas ‘pessoas integrais’, engajadas na atividade contínua da vida social (1997, p. 166).

Concordo com Alison Jaggar quando afirma que as emoções humanas não correspondem a respostas instintivas, a situações ou eventos, mas que dependem exclusivamente dos modos como estes são percebidos, sendo possível aprender ou decidir por responder eles.

A emoção que sinto quando percebo que a educação se desenvolve numa perspectiva de assimetria de gêneros, de não respeito aos direitos humanos e, conseqüentemente, aos direitos da criança e do adolescente¹⁹ me impulsiona a busca de tentar construir conhecimentos que me colocam em constante reflexão de como é possível contribuir para o aprimoramento da minha prática e a dos meus pares, no exercício da docência na Educação Básica.

Assim, Cecília Maria Sardenberg (2002, p. 91), em uma discussão sobre feminismo e ciência, evidencia que as práticas científicas feministas fundamentam-se, assumidamente, em uma práxis política – em um projeto de transformação das relações de gênero – ao contrário dos fundamentos da Ciência Moderna, que impõem a necessidade de se separar os fatos dos valores, colocando a neutralidade como primordial para assegurar a objetividade necessária na busca de ‘verdades científicas’.

Francisco Andrade (2011, p.25) cita que Sardenberg (2002) aponta que, pensar em ciência feminista requer a desconstrução da pretensa neutralidade científica, havendo a necessidade da construção de uma epistemologia feminista sobre o conhecimento – que possa autorizar e fundamentar esse saber politizado. O autor ainda nos informa que o pensamento feminista está relacionado com a construção e teorização do conhecimento em torno das relações de gênero, no qual gênero constitui um objeto teórico para investigações e reflexões feministas, que pode ser utilizado como categoria de análise.

Considerando tudo o que foi dito até aqui, posso afirmar que a pesquisa: *GÊNERO/SEXO/SEXUALIDADE: representações e práticas elaboradas por professoras/es da Educação Infantil na rede municipal de ensino em Salvador*, como um trabalho que pode ter consonância com as Epistemologias Feministas. Segundo Ângela Maria Freire de Lima e Souza (2008, p. 150), a pesquisa em Educação deve sempre buscar uma compreensão mais ampla sobre os processos interativos em sala de aula em suas múltiplas e complexas variáveis, não apenas aquelas relacionadas à dimensão cognitiva, mas também as que dizem respeito aos

¹⁹ A lei 8.069/90 dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente onde em seu Título I, Art. 3. preconiza que: A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

aspectos subjetivos e emocionais. O papel da escola na construção das identidades de gênero, numa sociedade ainda marcada por estereótipos que hierarquizam homens e mulheres no campo cognitivo, é umas das mais importantes entre essas variáveis. Esta pesquisa se situa no campo das epistemologias feministas, pois se alinha com Sandra Harding, quando esta discute as diferenças entre epistemologia e metodologia, descreve que se deve considerar a singularidade do sujeito epistêmico – os propósitos da investigação e da análise são inseparáveis das origens dos problemas de investigação – as crenças e comportamentos da/do investigadora/investigador fazem parte da evidência empírica e o fazem tomar partido, a favor ou contra, os argumentos que sustentam as conclusões da pesquisa, segundo Lima e Souza e Tatiane Chates (2011, p.280).

Dentre as linhas teóricas em que estão divididas as epistemologias feministas²⁰, esta pesquisa se alinha também à opção perspectivista (*Standpoint Epistemology*). Francisco Andrade (2011) explicita que esta abordagem metodológica proposta por Sandra Harding (1996), Nancy Hartsock (1983), entre outras, tem como fonte de inspiração a epistemologia marxista. Sendo, portanto, uma estratégia epistemológica reconhecidamente politizada que defende um saber alavancado na perspectiva e experiências das mulheres, que são tomadas como sujeitos com um conhecimento sobre a realidade singular, por sua condição de opressão – o ponto de vista feminista no qual se fundamenta o feminismo perspectivista proposto por Sandra Harding (1996) defende a superioridade do conhecimento do subjugado sobre o conhecimento dominante, sempre parcial e perverso que distorce o conhecimento da realidade. Sandra Harding denomina tal situação como ‘objetividade forte’ pois o conhecimento dos oprimidos/marginalizados pode contribuir para criar representações sociais mais objetivas do mundo. – a objetividade forte permite a aproximação no contexto em que se inserem as mulheres –. Para a autora, não se pode confundir o ponto de vista feminista com ‘ponto de vista de indivíduos do sexo feminino’. Homens também podem colaborar na realização de pesquisas que proporcionem um melhor conhecimento da realidade.

Donna Haraway (1995) diz que as feministas têm interesse num projeto de ciência que ofereça uma explicação mais adequada do mundo, de modo que se possa viver melhor nele. Ela ainda pondera:

²⁰ Além da Epistemologia do Ponto de Vista, as epistemologias feministas incluem: Enfoque psicodinâmico (sexismo e androcentrismo são vieses corrigíveis com a observação rigorosa dos métodos científicos vigentes; Empirismos feministas contextuais) o sujeito do conhecimento não seria um indivíduo, mas grupos sociais ou a própria sociedade; abordagem pós-moderna (negação dos parâmetros da Modernidade e dos grandes esquemas explicativos).

[...] creio que o meu e o ‘nosso’ problema é como ter, simultaneamente, uma explicação da contingência histórica radical sobre todo conhecimento postulado e todos os sujeitos cognoscentes, uma prática crítica de reconhecimento de nossas próprias ‘tecnologias semióticas’ para a construção de sentido, e um compromisso a sério com explicações fiéis de um mundo ‘real’ que possa ser parcialmente compartilhado. [...] A objetividade feminista trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto (p. 15 – 21).

Como já foi delineado neste estudo, a autora em questão ainda nos alerta que ter uma visão de baixo não é algo não problemático, ou de fácil aprendizagem, mesmo para os que são subjugados e que habitam o terreno dos saberes subjugados. Os posicionamentos dos subjugados não estão isentos de uma reavaliação crítica, de decodificação, desconstrução e interpretação. Ela segue argumentando que é a favor de uma doutrina e de uma prática da objetividade que privilegia a contestação, a desconstrução, as conexões em rede e a esperança nas transformações dos sistemas de conhecimento e nas maneiras de ver. Sujeição não é base para uma antologia; pode ser uma pista visual. Ver requisita instrumentos de visão, uma ótica é uma política de posicionamentos. Não é possível ver de imediato. É preciso fazer parte do ambiente, olhar de diferentes posicionamentos. A objetividade não pode ser realizada a partir de uma visão fixa quando a temática faz parte da história do mundo.

Joan Scott (1999) nos lembra que ver é a origem do saber, e escrever é reprodução, transmissão e comunicação do conhecimento adquirido através da experiência visual e visceral. A experiência é a origem do conhecimento. A visão da pessoa que teve a experiência torna-se a base da evidência sobre a qual é feita a explicação.

A experiência entre as historiadoras feministas tem ajudado a legitimar uma crítica à falsa objetividade dos relatos históricos tradicionais. Para Scott (1999)

[...] experiência é uma história do sujeito. A linguagem é o local onde acontece a história encenada. A explicação histórica não pode, portanto, separar as duas. Experiência faz parte da linguagem cotidiana, estão tão imbricadas nas nossas narrativas, que seria em vão querer eliminá-las (p. 15 – 16).

Na pesquisa proposta nesta dissertação eu, como pesquisadora e as colaboradoras da pesquisa, temos uma experiência compartilhada de exclusão: acesso à informação, trabalho diário sem suporte de materiais didáticos, descaso governamental de como acontece a educação destinadas a crianças de 06 meses a 05 anos de idade, recebimento de baixo salário, dentre outros.

Assim, concordo com Dona Haraway quando a autora afirma ser a favor de políticas e epistemologias não universalistas. O feminismo tem a ver com ciências dos sujeitos múltiplos, com um posicionamento crítico do espaço social heterogêneo e marcado pelo gênero. Os saberes localizados requisitam que o objeto do conhecimento seja um/uma ator/atriz e agente.

A observação é paradigmaticamente clara nas abordagens críticas das ciências sociais e humanas, nas quais a própria agência das pessoas estudadas transforma todo o projeto de produção de teoria social. De fato, levar em conta a agência dos ‘objetos’ estudados é a única maneira de evitar erros grosseiros e conhecimentos equivocados de vários tipos [...] nas ciências universalistas (HARAWAY, 1995, p. 36).

A objetividade feminista possibilita espaço para o inesperado e zombarias no meio da produção do conhecimento. Não seremos um Deus com verdade absoluta, a proposta É estabelecer diálogos não inocentes a partir dos lugares que podemos enxergar. Donna Haraway (1995, p. 38) metaforicamente diz “gosto de pensar na teoria feminista com o discurso do coite reinventado, devedor de suas fontes de possibilidades nos muitos tipos de explicação heterogênea do mundo”.

Com a objetividade que acredito ter feito a pesquisa em questão, é que me coloco como uma simples mortal, assumindo riscos com as minhas tecnologias de visualização para recolhimento e interpretações das representações e práticas das professoras que colaboraram com a pesquisa. Contudo, não acho que seja esta pesquisa possa ser classificada como de menor importância por ter este caráter perspectivista, ou por ser uma pesquisa realizada no âmbito da Educação Infantil. Pois o engajamento de professoras/professores nos diferentes níveis de escolaridade, em discussões e ações que procurem reverter assimetrias que ainda existem na sociedade quanto ao gênero, que se refletem na escola, tanto nas práticas pedagógicas utilizadas, como na veiculação, por diferentes meios, de antigas concepções sobre as identidades de mulheres e homens, contribuindo para a perpetuação de preconceitos que podem repercutir nas escolhas de meninas e mulheres jovens quanto aos seus destinos, em nível pessoal e profissional (LIMA JUNIOR, 2001, p. 12 *apud* LIMA E SOUZA, 2008, p. 155). E eu ainda acrescento que tais assimetrias também são direcionadas para a meninos e meninas que fogem ao padrão heteronormativo prescrito pela sociedade brasileira.

Esta pesquisa incorpora ainda a idéia de Evelyn Fox Keller (2006 *apud* LOURDES BANDEIRA, 2008, p. 219) que a crítica feminista buscou apoio conceitual nos filósofos pós-estruturalistas – Michel Foucault, Gilles Deleuze, Roland Barthes, Jacques Derrida e Julia Kristeva -, que intensificaram a discussão sobre a crise e o descentramento da noção de sujeito, introduzindo, como temas centrais do debate acadêmico, as ideias de marginalidade,

alteridade e diferença. Conjugadas com a crítica feminista, esses temas serviram como um suporte teórico à mudança social que a crítica feminista produziu e que forneceu novos ângulos, novas maneiras de ver o mundo, de ver as coisas comuns e abrir novos espaços cognitivos. Portanto, o pensamento feminista introduziu novos sujeitos, como atores e novos sujeitos como objetos de pesquisa na teoria social.

Há pouco tempo não era possível às profissionais da Educação Básica realizar pesquisas acadêmicas - presenciei inúmeras vezes, em eventos científicos, da área de educação ou não, as/os pesquisadoras/pesquisadores pronunciarem o discurso de que as professoras da Educação Básica não tinham conhecimento necessário para realizar pesquisas. Isto porque essas/esses pesquisadoras/pesquisadores têm o sujeito centrado no conhecimento iluminista, branco, heterossexual e masculinista.

E ainda, apesar de ouvir cotidianamente discursos de que na Educação Infantil não é o lugar da problematização de gênero e sexualidade, com base na crença de que as crianças não serão afetadas pelas hierarquizações proscritas socialmente de quais papéis são destinados para homens e para mulheres, Castellanos (1996, p. 38 *apud* LIMA E SOUZA, 2008, p. 158) afirma que onde o gênero aparece menos relevante, é onde é mais pertinente.

Traduzo que a minha oportunidade de pesquisa é fruto do movimento feminista, ao estabelecer que a ciência pode ser feita por sujeitos subalternizados e ter como os sujeitos pesquisados pessoas também subalternizadas. Eu, a pesquisadora, e as colaboradoras –sujeitos da pesquisa – professorinhas. A utilização irônica da palavra professorinha, tanto no título do capítulo quanto aqui neste texto, é para reafirmar que sou professora da Educação Básica sim. Pois é assim que classificam, com o intuito de diminuir o exercício profissional das professoras da Educação Básica, que atuam no nível da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Quando se pergunta qual é a profissão de uma pessoa e se responde que é professora, vem logo em seguida a pergunta: *qual a disciplina que leciona?* e nós enquanto professoras da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental I respondemos: *ensinamos todas as disciplinas para as crianças*. Ao responder que atuamos com crianças, aparece a ideia recorrente de que nesta fase é o momento do cuidado, e não dos saberes. Portanto, não teríamos competência profissional, pois o cuidado, qualquer pessoa, sem formação, pode fazer.

Se a educação é o lugar de construção de hierarquias, pode ser também o lugar de desconstrução ou de problematização. Neste sentido, alguns estudos vêm sendo realizados, algumas políticas públicas estão sendo implementadas com o objetivo de instaurar uma nova perspectiva nas pedagogias, na tentativa de superar o sexismo, a homofobia, a lesbofobia, a

misoginia, dentre outros aspectos de discriminação humana. Contudo, são ações ínfimas que têm pouca reverberação no contexto escolar. Nesse contexto, Lima e Souza (2008) nos informa que “as ações efetivas são fracas e os debates insignificantes - faltam ações robustas, produzidas a partir da realidade concreta; faltam debates sérios contra práticas perigosas como racismos e a homofobia” (p. 10).

A pesquisa que se faz nesta dissertação não deixa de ser um trabalho artesanal, no sentido de que foi realizado com atividades manuais, mentais, emocionais da pesquisadora, fugindo um pouco do trabalho industrializado que admite universalismo, que se realiza numa perspectiva essencialista e binária. Assim, a subjetividade da pesquisadora em relação às etapas do processo de produção do conhecimento esteve imbricada na realização da pesquisa. Um exemplo disto foi o fato de não ter, no momento da observação “direta”, feito áudio, vídeo ou imagens, por achar que iria incomodar por demais as colaboradoras da pesquisa, podendo alterar a forma como agiriam por talvez se sentirem vigiadas. Assim, assumindo o registro da fala através de anotações em diários de campo, onde se desenrolam como cenas assistidas e interpretadas pela telespectadora que não interfere na programação diária de quem é autor/autora e ator/atriz – alunas/alunos, ADI's e professoras - dos conteúdos disponíveis na programação – convivência na escola – para quem deseja assistir sem o propósito de interferir no momento em que a atuação ocorre.

Os dados empíricos e as análises deles decorrentes, bem como possíveis articulações com a literatura pertinente, serão apresentados no capítulo III, na perspectiva de levantar uma discussão que parece não escapar de uma tentativa sempre renovada de invisibilização ou de simples negação: a articulação entre Sexualidade, Gênero e Educação Infantil, o grande desafio deste estudo.

3 E COMO FICAM OS ESTUDOS QUE ARTICULAM SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL? – UM ESTUDO EM CONTRUÇÃO

Ontem um menino que brincava me falou
 Hoje é semente do amanhã
 Para não ter medo que este tempo vai passar
 Não se desespere e nem pare de sonhar
 Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
 Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
 Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
 Nós podemos tudo, nós podemos mais
 Vamos lá fazer o que será

Nunca pare de sonhar
 (Gonzaguinha, 1984)

O conteúdo da letra da música *Nunca pare de sonhar*, do compositor carioca Gonzaguinha, ilustra a necessidade de se fazer pesquisas no âmbito da Educação Infantil sobre gênero e sexualidade, pois é ainda na primeira infância que é possível fazer uma intervenção sobre o conhecimento adquirido ou ainda por adquirir. É na primeira infância²¹ que considero possíveis aprendizagens significativas para a construção do sujeito respeitoso com seus “semelhantes e diferentes”.

Mas, pensando no título deste capítulo: *E COMO FICAM OS ESTUDOS QUE ARTICULAM SEXUALIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL?* A pergunta propõe que sejam demonstradas quais as pesquisas realizadas na área em questão. Então, sugere que seja feito o estado da arte das pesquisas realizadas na temática enunciada. E o que vem a ser Estado da Arte?

Nos últimos quinze anos, no Brasil e em outros países, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas pela denominação ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’. Definidas de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos dimensões vem sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzido certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em

²¹ Infância é uma construção social elaborada pelas e para as crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. É um fato biológico, mas uma maneira como ela é compreendida é determinada socialmente (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003).

periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p.257).

Norma Ferreira, em seu artigo intitulado: *As pesquisas denominadas “Estado da Arte”*, levanta algumas questões como: seria possível fazer um esforço de interrogar a história, a produção acadêmica sobre determinada área do conhecimento, optando por ler apenas dados bibliográficos e resumos dos trabalhos. O que significa ler esse lugar (catálogos), instituição de divulgação dos trabalhos, tomando como fonte documental para um mapeamento da produção acadêmica, em pesquisas denominadas ‘estado da arte’ (2002, p.257).

O ‘estado da arte’ de pesquisas são definidas como pesquisas bibliográficas, pois trazem em comum o desafio de mapear e discutir sobre a produção acadêmica em diferentes campos. Ferreira ainda nos informa que as pesquisas com esse cunho também são reconhecidas porque adotam uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais, em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

E para quê o “estado da arte” sobre um determinado assunto? O estudo deve ser feito com o objetivo de se ter conhecimento da “totalidade” de pesquisas desenvolvidas sobre um determinado assunto. Ou, pelo menos, apresentar um panorama mais ou menos real/atualizado sobre o que se tem produzido sobre uma determinada temática.

A questão é que, principalmente as pesquisas realizadas ao nível de pós-graduação, são pouco divulgadas. A academia não possui ainda um sistema eficiente de difusão do conhecimento que produz. As dissertações, teses, textos, relatórios, anuários, geralmente permanecem nas bibliotecas das universidades e só são consultadas esporadicamente, quando alguém se refere à existência daquele trabalho. Parece não ser hábito nosso, quando decidimos fazer uma pesquisa, procurar informações sobre o que já foi realizado/produzido sobre o assunto. Nesse sentido, estudos se repetem em todo o Brasil. Isto é perceptível quando vamos aos congressos, simpósios, dentre outros, em que apresentamos nossos textos com resultados das pesquisas em andamento ou já realizadas. Se pegarmos o caderno de resumos daquele evento, é fácil encontrar pesquisas tão parecidas que poderá se ter dúvida se não é o mesmo pesquisador, pois objetivos e instrumentos metodológicos são idênticos e se aproximam na temática proposta por diferentes pessoas em diferentes *loci*. O que pode justificar a relevância de estudos tão semelhantes é que cada caso tem suas peculiaridades, e sempre é possível trazer uma nova luz sobre determinado assunto a partir de uma dessas peculiaridades.

Soares justifica que a relevância de trabalhos sobre estado da arte é que

essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e viés. (1987, p. 3 *apud* FERREIRA, 2002, p. 259).

O/a pesquisador/pesquisadora é incitado/incitada pelo desafio de conhecer o que já se construiu do assunto que lhe interessa estudar. Em sua maioria, os/as que fazem as pesquisas denominadas “estado da arte” têm como opção metodológica o levantamento e avaliação do conhecimento. A fonte básica dessas pesquisas, em geral, são faculdades, universidades, associações nacionais e órgão de fomento de pesquisa (FERREIRA, 2002, p. 259).

Apesar do fato de que de 10 anos para cá as universidades produzem catálogos para colocar a comunidade acadêmica e não-acadêmica a par de sua produção, para que se tenha acesso ao avanço da ciência, ainda é insuficiente, pois na atualidade são muitas universidades no país, sendo urgente um banco de dados informatizado que possa ser acessado de qualquer lugar do país sobre qualquer estudo realizado nas universidades até dois anos anteriores à busca.

Nesse contexto, o presente capítulo pretende apresentar, dentro das possibilidades, em termos de tempo e de acesso às informações neste tempo exíguo, um “estado da arte” das pesquisas sobre gênero e sexualidade na educação infantil. Vale ressaltar que não tenho a pretensão de esgotar todos os meios de busca para a realização deste projeto, em virtude das questões aqui apontadas.

Consultei o banco de dados ou as entradas nos sites: BDTD – Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações; Banco de dissertações de mestrado e pesquisas de doutoramento da CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Biblioteca Digital da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas e Centro de Documentação e Informação Luiz Henrique Dias Tavares, da Universidade do Estado da Bahia. Para a busca nos referidos sites, utilizei as entradas: educação infantil, gênero e sexualidade em diferentes arranjos.

Também estive na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, onde também utilizei o mesmo procedimento já descrito.

Encontrei, de início, um total de 204 trabalhos, entre 1999 e 2013, mas, ao iniciar a leitura dos resumos, percebia um distanciamento do conteúdo que buscava. Outro dado importante é que dentre os trabalhos também encontrei pesquisas quase idênticas nas suas temáticas, no que se refere aos objetivos e procedimentos. A leitura dos resumos definia o caráter do estudo em relação à articulação pretendida.

Quadro 4 - Bases de dados consultadas com a temática: gênero, sexualidade e educação infantil. Brasil – 1999-2013

PERIODO TIPO DE PRODUÇÃO	1999	2000-2013
Banco de dados da CAPES	20	73
Anais de Congresso ANPED	01	18
Banco de Dados da BDTD	00	20
Biblioteca Digital da UNICAMP	08	46
Centro de Documentação e Informação da UNEB	00	00
Biblioteca da Faculdade de Educação da UFBA	05	13

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora. 2014.

Após a leitura de resumos, passei à leitura dos trabalhos que despertaram meu interesse a partir dos resultados da busca sobre as pesquisas que estão sendo desenvolvidas desde 1999 até 2013. A escolha por pesquisar a partir de 1999 se dá pela ocorrência de um fato emblemático que aconteceu neste mesmo ano na reunião da ANPED. A Professora Jane Felipe de Souza apresentou o primeiro trabalho sobre gênero, sexualidade e educação infantil. O fato repercutiu em diferentes setores da sociedade, mas foi marcante para as/os pesquisadoras/pesquisadores que tinham interesse em se aventurar na pesquisa sobre a temática de gênero e sexualidade na educação infantil. O trabalho em questão integra a apresentação dos trabalhos selecionados para compor esta proposta do “estado da arte” em construção aqui neste capítulo.

Assim, a partir dos passos percorridos, selecionei algumas pesquisas que me possibilitaram uma leitura mais aprofundada.

Nos últimos anos, alguns estudos têm sido realizados para a educação de crianças de zero a 06 anos de idade, porém são direcionados, em sua maioria, aos aspectos de motricidade, afetividade, epistemologia do conhecimento, formação das/os profissionais,

propostas pedagógicas, currículo e políticas públicas. A maior parte consiste em relatos de experiências coletados a partir de vivências no ambiente das escolas infantis, nos quais não aparecem as relações de gênero presentes neste espaço.

Segundo Fulvia Rosemberg e Regina Pinto (1985), pouco se escreveu sobre a educação de meninas e meninos, principalmente na educação infantil. Ela observa que os trabalhos se limitam a discutir o sexismo no livro didático e a relação professora/professor-aluna/aluno.

Os estudos mais importantes sobre as relações de gênero na infância são feitos em outros países. A título de exemplo, podemos citar os estudos da Socióloga Marina Subirats (1988; 1995), que pesquisou, na Espanha, crianças de quatro a seis anos de idade. A pesquisa tinha como objetivo demonstrar como as crianças aprendem, desde muito cedo, a desvalorizar as atividades classificadas como femininas. Ao analisar os registros verbais das professoras, a autora constatou a negação do gênero feminino, desde a linguagem, referindo-se às crianças sempre no masculino, como também a negação sistemática de qualquer conduta que se identificasse com comportamentos classificados como “femininos”.

Uma obra que analisa, de modo crítico, a construção da identidade das crianças na relação entre gênero e sexo é *Meninos e Meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminilidades*²², de Carrie Paechter (2009), professora de Educação na Universidade de Londres. A pesquisa²³ destaca, de maneira precisa, como as crianças aprendem a ser homens e mulheres em um contexto social diverso, onde as mais variadas ideias do coletivo e do individual, produto das relações de poder, convergem entre si e geram construções específicas para cada pessoa. De acordo com a autora, “três lugares-chaves na construção e na aprendizagem coletiva das masculinidades e feminilidades: a família, o grupo de seus pares e a escola” (p.12) são decisivos no desenvolvimento da identidade. Trata-se de um processo dinâmico, e, de tal modo, que, inevitavelmente, seus conceitos são incorporados e passam a fazer parte do comportamento das crianças, seja na escola, na família ou na comunidade em que vive.

Ao abordar sobre sexo e gênero, a autora coloca em questão o fato de que, logo quando uma criança nasce, as pessoas, de imediato, querem saber qual é o sexo da criança, e

²² No texto original a tradução consta feminidade, porém acredito que a palavra a ser utilizada para a nossa Língua Portuguesa deva ser feminilidade.

²³ Especificamente não encontrei esta pesquisa nas buscas mencionadas, pois tive conhecimento dela a partir das referências utilizadas na dissertação da Mestra Railda Maria Bispo de Jesus, onde busquei a aquisição do livro traduzido pela Professora Doutora Rita Terezinha Schmidt e publicado pela editora Artmed.

afirma que esse fator já categoriza o bebê e as pessoas à sua volta, e criam expectativas para o seu futuro. Isso regula o modo como a criança será tratada e, conseqüentemente, o modo como se comportará; passará a se inserir numa categoria social que tende a delinear qual o seu papel.

Paechter compreende que o tornar-se um homem ou uma mulher é um processo extremamente complexo, fundamentalmente social, e inerentemente cognitivo, “pois as crianças aprendem pela observação dos outros e de sua participação em comunidades de práticas de masculinidade e feminilidade, o que é ser homem ou uma mulher em seus respectivos contextos locais” (2009, p.169).

No Brasil, Jane de Souza Felipe (1999) desenvolveu uma pesquisa sobre gênero e sexualidade nas pedagogias culturais: implicações a educação infantil. O objetivo da pesquisa era problematizar as relações existentes entre Pedagogia, gênero e sexualidade na educação infantil, a partir da perspectiva dos Estudos Feministas e Estudos Culturais, tendo como marco teórico da análise a abordagem pós-estruturalista. A Pedagogia é considerada, não só como domínio de habilidades e técnicas, mas também modo de produção cultural de como o poder e o significado são utilizados na construção e sistematização do conhecimento. A pesquisa em questão foi o primeiro trabalho a ser apresentado na 22ª. Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação, no ano de 1999. De acordo com a autora, professoras e professores não devem ser meros transmissoras/transmissores de conhecimento, já que, em princípio, são profissionais culturais literalmente relacionados com as questões públicas.

Jane Felipe (1999) afirma que a pedagogia e o currículo devem estar para além do domínio de tecnologias e processos. A linguagem, no ambiente escolar, é um amplificador dos elementos que compõem o pensamento, por exemplo, de uma criança. Então, deve-se analisar a expressão e o funcionamento desta linguagem, ou melhor, deste discurso que permeia a criança, pois o que se ativa nela mesma é o que foi excluído ou incluído através do que se produz e circula em seu entorno.

A autora ainda pontua que essas questões têm sido pouco discutidas nas escolas, e também nos cursos de Pedagogia, além dos cursos de formação de professoras/professores em geral.

No Rio Grande do Sul, através do GEERGE – Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero, Bianca Salazar Guizzo e Jane de Souza Felipe (2004) avaliaram os estudos culturais, gênero e infância quanto aos expressivos processos de transformação ao

longo dos últimos séculos. Apontam que as crianças têm recebido visibilidade, enquanto “sujeitos dignos de atenção, seja na área científica, jurídica, política ou tecnológica” (p.1).

Nessa pesquisa elas fazem uma trajetória, referindo-se às instâncias citadas, isto é, cientificamente há um corpo teórico e metodológico das formas possíveis de educar; juridicamente, criaram-se institutos, departamentos, estatutos e leis que visam a garantir proteção e bem-estar às crianças e adolescentes. Politicamente, o governo tem promovido políticas públicas que, como diretrizes, incrementam uma série de amparos à criança.

Exploram também o grande foco social dos últimos tempos, ou seja, a sociedade capitalista consumidora e a infância. O consumo desenfreado e o crescimento do mercado de produtos direcionados a crianças estão cada vez mais em voga. Além disso, há também as tecnologias profissionais - diversas áreas da saúde e educação têm-se voltado ao atendimento desses sujeitos, seja da área de Pedagogia, Psicologia, Medicina, especificamente, Pediatria, Recreacionistas, Fonoaudiologia e outras (GUIZZO; FELIPE, 2004, p.1). Ao longo desse trabalho, as autoras buscam avaliar os limites, impasses e possibilidades nos Estudos Culturais com crianças e reafirmam a “importância de desenvolvermos pesquisas com crianças pequenas, especialmente em relação às temáticas de gênero, sexualidade, raça e etnia, considerando suas falas, sentimentos e ações” (GUIZZO; FELIPE, 2004, p.8).

Em sua dissertação de mestrado, *Identidades de Gênero e Propagandas Televisivas: um estudo no contexto da Educação Infantil*, Bianca Salazar Guizzo (2005) traz reflexões da pesquisa realizada numa escola pública de Educação Infantil de Porto Alegre-RS, onde aborda as identidades de gênero como domínio que define os acontecimentos, isto é, a identidade é móvel e elaborada, está sempre em processo de formação, “além do que, elas só se definem por meio de processos de produção da diferença” (p.72). Aponta, inclusive, que identifica uma preocupação social mais voltada para os meninos no sentido de regular, vigiar, já que são o alvo, desde muito cedo, daquilo que se considera definitivamente masculino, sendo isso aspecto de maior valor e ideal; assim, desde cedo, formam-se “pequenas versões de hegemonia masculina” (GUIZZO, 2005, p.74).

Para exemplificar essa ideia, a autora cita a fala de um menino que diz: *rosa é de bicha e de mulher* (p.75). Este é um discurso cultural que, desde muito cedo, já fora internalizado pelo menino - aí se encontra o convencimento de que ele não é mulher, nem homossexual. É a consagração, de modo intenso, do que significa força, presteza, virilidade, coragem e tantas outras características instituídas como definidoras da masculinidade.

Enquanto que, ainda exemplos da autora, em conversa com as meninas, um delas falou: *eu acho muito estranho (...) [meninos dançarem balé] é mais para menina* (p.77).

Nesse caso, Guizzo aponta que a menina também já reconhece culturalmente o ideal das características ditas femininas.

Outro ponto de extrema importância citado pela autora, é a preocupação que as crianças têm tido com a sua aparência, ou a importância que os adultos têm dado a este aspecto em referência a esses sujeitos. Guizzo explana detalhadamente como se encontra o contexto social dos meninos e das meninas quanto às festas infantis, às brincadeiras e também nos momentos de lazer. Em sua análise, essas ocasiões têm sido apresentadas com outro formato, como novas tecnologias. As crianças não estão se satisfazendo com aquilo que outrora era prazeroso, ou seja, “os bolos, brigadeiros, chapéus, palhaços, balões e línguas de sogra” (p.85); o que se vê são iluminações, espelhos, decorações ao extremo; encontra-se a formatação de um verdadeiro salão para as meninas, com adereços de cabelo e maquiagem completa; esta é a nova aparência da criança, o consumo e a moda é o potencial de consumo desta população infantil.

A autora apresenta alguns apontamentos sobre a questão: ressalta a importância das crianças como sujeito de pesquisa; o desejo das crianças de consumir produtos específicos; observou como meninos e meninas conseguem nomear o que é “adequado” para cada sexo; considera importante o investimento na formação de educadoras infantis; salienta que caricaturas e entendimentos são construções culturais. Dentre tantos outros aspectos relevantes, Guizzo enfatiza a importância e os desafios que são encontrados ao se pesquisar o campo de vivência das crianças.

Realizando, também, pesquisa no Rio Grande do Sul, Alexandre Toaldo Bello (2010) abriu discussão sobre as “masculinidades líquidas na infância” (p.176), a partir do que Zygmunt Bauman (2001) discorre sobre liquefação da modernidade. Bello, em sua pesquisa de mestrado: *Sujeitos Infantis Masculinos: Homens Por Vir?*, realizada em uma escola infantil da Rede Municipal de Porto Alegre, em um bairro da periferia, explora esta ideia e sugere que as masculinidades esboçadas na infância também são líquidas e estão conectadas com as perspectivas adultas, pois apresentam comportamentos e falas que, em certa medida, se relacionam com as definições sociais dos adultos quanto ao gênero.

Podemos notar isso quando elas fazem gestos, mantêm posturas corporais, empostam a voz de forma diferenciada, utilizam vocábulos inusitados para se expressarem de forma tão teatral que parecem estar tentando nos mostrar que possuem um saber sobre o que é ser homem ou ser mulher (p.176).

Arelado a isso, o autor ainda entende que esses comportamentos e falas existem de forma tal que vai depender do olhar do adulto, ou seja, a fala, o tom de voz, os gestos, os

comportamentos, de maneira geral, são influenciados a partir da presença ou ausência dos adultos. Nesse sentido é que, muitas vezes, a sexualidade e o corpo podem ser mantidos em sigilo ou não.

Bello (2006), em sua dissertação de mestrado, explora a ideia “de meninos a homens” (p.18) como sendo uma complexa formação da identidade, onde jogos locais de poder se estabelecem, permitindo apenas a oposição entre masculinidade e feminilidade, mas expõem também que, ainda que haja essa polarização, o projeto de formação da identidade será único, isto é, serão investidas diversas identidades.

O referido autor, assim como outros já citados neste texto, reafirma que “as meninas devem criar espaços de sobrevivência sob o poder masculino” (p.28), uma vez que os elementos constituintes da dita masculinidade são considerados hegemônicos. Ao abordar essa questão, ele deixa expresso que este fator hegemônico não coloca os meninos em situação de vítimas, pois eles se constituem dos próprios empenhos sociais, são os discursos das escolas, instituições religiosas, família e comunidade.

Bello aborda, de forma precisa, que “não basta estarmos atentos àquilo que as normas sociais determinam, é central que estejamos o tempo todo nos comparando, escrutinando, reelaborando” (p.66), pois todos nós nos constituímos a partir de discursos infundáveis. As manifestações dos discursos relacionados à masculinidade e feminilidade são amplas, e se elaboram e reelaboram ao longo do tempo.

O autor relaciona esse processo dinâmico com o panóptico, devido ao fato de ser um sistema que coloca o indivíduo em constante vigilância - a todo tempo a pessoa é observada. E sinaliza que não se deve definir a escola como um panóptico, mas “um alerta é necessário que seja feito, não é exatamente nesse aspecto arquitetural que pretendo me deter, quero falar daquilo que estou chamando de *panóptico de gênero*”. São as relações que se estabelecem no contexto escolar ou em outros ambientes que definem os espaços como hetenormativos. São relações que buscam adequar, regular, delimitar e definir de que maneira aquela ou aquele indivíduo constituíram suas identidades, “comparativamente aos adultos, creio que as crianças estão mais expostas às observações, intervenções, talvez porque elas ainda estejam desenvolvendo seus mecanismos de escamotear o que não se deve apresentar” (p. 100).

O estudo agora analisado é de autoria de Zandra Elisa Arguello Arguello (2005), que elaborou a sua pesquisa com base em conversas sobre questões de gênero com as crianças de uma escola particular de educação infantil, em Porto Alegre-RS, tendo como ponto de partida histórias da literatura infantil. De acordo com a autora, para abordar tal temática foram escolhidas as histórias a partir de já que este é o público alvo.

contos que problematizassem alguma questão relativa a gênero; que não tivessem sido escritas de uma forma moralizadora, porém, conservando seu senso estético; que possuíssem uma estrutura narrativa adequada e uma imagética e temática atrativas para crianças de 4 a 6 anos de idade (p. 9),

Assim, através dos comportamentos e falas das crianças, a autora analisou suas representações de gênero, ao tempo em que buscava identificar também como se posicionavam frente às questões de gênero abordadas nas histórias infantis.

A autora parte para a análise a partir da sua própria vivência, buscando tecer, em seu primeiro capítulo da dissertação de mestrado, aquilo que permeou a trajetória de sua formação de identidade de gênero, e, a partir daí, ela soma essas vivências com as experiências obtidas como pedagoga na educação infantil.

Essa forma de expor tais questões favoreceu a autora quando pautou os discursos de “sua época” e os relacionou com os discursos que se transformaram nas “épocas atuais”. A partir daí, ao utilizar a literatura infantil, a autora beneficia-se mais uma vez no percurso da pesquisa, pois consegue se aproximar do imaginário infantil. E esta ideia de valer-se das historinhas, está relacionada com a sua própria infância - ela também escutou histórias infantis e acredita que “os contos oferecem um mundo de emoções vividas através das situações que os personagens nos provocam” (p.27).

Arguello argumenta que a literatura, assim como outras expressões da cultura humana, autentica um determinado valor, conferindo ao discurso o lugar do diferente e o lugar da lei. E as crianças, através da escuta dos contos, exprimem valores e representações de gênero.

Aponta que cada época produziu um tipo de discurso literário, a partir de certas conjunturas e especificidades. O discurso literário também não está fora do empenho do poder, ele é como outros dispositivos produzidos pela sociedade, o sentido e o significado das representações e identidades culturais.

Nesse cenário, Zandra Arguello faz ponderações sobre músicas populares, folclore infantil, livros, poesias, contos, novelas. Questiona como tudo isso têm formado e transformado as representações e identidades das crianças no domínio de gênero. Essas manifestações culturais legitimam ou não as práticas individuais. Representam questões de gênero, raça, classe, e tantos outros marcadores sociais.

Arguello deixa claro também que não esperava, como pesquisadora, que as crianças iniciassem grandes debates sobre as questões de gênero, nem almejava fazer nenhum trabalho de “conscientização” com elas (p.115). Apenas pretendia, usando o instrumento da literatura infantil, entender a narrativa das crianças quanto às questões de gênero.

De acordo com a pesquisadora, as crianças empregam seus conhecimentos e experimentos para aproximar-se do enredo das histórias e para falar das situações em que os personagens estão vivendo, e deste modo, vão dando significado e sentido aos contos. E

as respostas das crianças são pistas interessantes sobre a forma como elas pensam as questões de gênero, mas também espelham as maneiras como essas crianças se tornam sujeitos generificados. Essas maneiras não são lineares, não são estáveis, nem estão isentas de contradições e conflitos, e é por isso que crianças podem migrar de um discurso hegemônico para um outro, que proponha determinadas rupturas, sem maiores problemas (p.131).

A pesquisa evidencia que os ensinamentos não são difusões simples. O que se busca passar são as normas do padrão hegemônico, contudo, as narrativas das crianças demonstram que esses discursos podem ser atravessados por outras marcas, que são as novas identidades a serem constituídas, “a pesquisa permite pensar muitas situações sob diversos pontos de vista” (p.139).

Tratando do mesmo assunto, mas direcionando o olhar para outro público, isto é, a formação dos professores, vale aqui citar a pesquisa realizada por Célia Maria Guimaraes (2007) que aborda como se dá as práticas educativas e a formação das/dos professoras/professores da educação infantil. A autora discutiu a construção da identidade profissional docente, enfatizando os métodos de trabalho necessários para promover a transformação da realidade atual. Utiliza a Teoria das Representações Sociais, de Moscovici, para entender quais são as representações sociais das/dos professoras/professores em formação continuada, que atuam na educação infantil. Os professores envolvidos na pesquisa são alunas/alunos universitários da Habilitação para o Magistério em Educação Infantil, do curso de Pedagogia. Observar os comportamentos e conhecimentos desses futuros profissionais implica em fazê-los repensar sobre as contradições, as ideias, e vivências que eles mesmos têm elaborado para, então, analisar como será a atividade prática com os sujeitos em processo de construção de identidade. Essa pesquisa demonstrou que é possível transformar o modo como esses profissionais em formação concebem as crianças. A pesquisa em questão vincula-se à linha de pesquisa “práticas educativas e formações de professores” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Arelado a isso é que Danielle Limeirinhas Carvalhar (2009) realizou, em Belo Horizonte, a pesquisa intitulada: *Relações de Gênero no Currículo da Educação Infantil: a produção das Identidades de Princesas, Heróis e Sapos*, cujo objetivo foi analisar como o

currículo da educação infantil discursa diante das questões de identidade e gênero. A pesquisa mostrou que as identidades são atravessadas por uma norma social, que controla a infância.

Ressalta, no entanto, que

apesar de todo investimento para normatizar as crianças em certos padrões de condutas generificadas, seus efeitos constitutivos não estão completamente garantidos, uma vez que há, no interior do próprio discurso investigado, confrontos, disputas, escapes, resistências e negociações ao que é ensinado pelo currículo[...] (p. 10).

Em destaque neste texto também a pesquisa de Letícia Prezzi Fernandes (2006), que se dedicou ao estudo das relações entre professoras e mães de alunos, na Educação Infantil, em uma escola pública do Rio Grande do Sul, quando observou, como, culturalmente, se constituem os ensinamentos sobre maternidade e como estes influenciam o ambiente escolar. A pesquisadora observou que a instituição escolar também permeia decisivamente a relação mãe e filho, pois este ambiente possui discursos e efeitos pedagógicos que se propagam para além do ambiente educacional. À medida que a criança vai se desenvolvendo, sua trajetória é marcada pelos princípios maternos e, também, já que boa parte de seu tempo é vivido na escola, pelos princípios da educação infantil. Essa pesquisa é sub-projeto vinculado à pesquisa intitulada *Educar e assistir corpos grávidos para gerar e criar seres humanos “saudáveis”*, de responsabilidade da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Judith Guerra (2005) afirma que “a escola infantil é generificada” (p.20), e, portanto, produtora de relações sociais de gênero. Sua pesquisa foi centrada na linguagem, no tempo e no espaço da escola. De tal modo que tudo foi observado, desde a estrutura física até os comportamentos e falas daqueles/daquelas que se encontram naquele ambiente. Letícia P. Fernandes destacou que as rotinas educativas são tão estruturadas que se tornam repetitivas, e as coisas que perpassam naquele ambiente passam a ser naturalizadas. O que há é uma sistemática de condutas e falas, e essa articulação configura uma forma tal de educar que encaminha a proposta pedagógica para algo que seria o normal e o regular. A pesquisa em questão é intitulada *Dos “Segredos Sagrados”: Gênero e Sexualidade no Cotidiano de uma Escola Infantil* (2005) foi realizada numa escola particular de Educação Infantil, no município de Porto Alegre-RS, com crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos de idade, tendo como objetivo discutir questões em torno da sexualidade e das identidades de gênero.

Guerra conclui que seria imprescindível que na educação de crianças as/os professoras/professores pudessem estabelecer relações entre sexualidade e educação com a

“finalidade de questionar os significados produzidos e de explorar os conhecimentos expressos pelas crianças, permitindo que suas idéias e descobertas sobre o seu mundo possam se dar de forma prazerosa” (p.106).

No Rio Grande do Norte, sob outro ângulo, Josenildo Soares Bezerra (2006) pesquisou o ato de brincar e sua importância no universo infantil. A pesquisa intitulada *Escola e Gênero: Representações de Gênero na Escola* foi realizada em uma creche-escola na Zona Sul de Natal. O objetivo principal da pesquisa foi analisar o ato de brincar na infância e de como este ato constitui aspecto importante na construção simbólica do universo infantil. De acordo com o referido autor, o brinquedo “já chega à sociedade com indicação de seu uso, finalidade e funcionalidade” (p.40). Sua designação inicial é para fins mercadológicos, para então, ao chegar às mãos das crianças, vir a ser finalmente um brinquedo. Apesar do valor simbólico, os objetos carregam significados que encaminham as crianças, dependendo do tipo de brinquedo, para brincar com “maternidade, docilidade, agressividade” (p.41) e tantas outras formas possíveis de se tratar o brinquedo. E, acrescenta que os brinquedos também determinam conceitos de feminilidade e masculinidade, pois, dentro de um contexto histórico e cultural, o brinquedo promove a ideia daquilo que os meninos brincam e daquilo que as meninas brincam.

Tizuko Morchida Kishimoto (2008) centrou sua pesquisa na brinquedoteca da USP, relacionando neste espaço o brinquedo, o gênero e a educação. Sua pesquisa demonstrou que aquele ambiente constantemente se reconstrói em função do tempo e do espaço. O brincar das crianças muitas vezes se repetem, e muitas vezes estão passíveis de mudanças. A brincadeira é processo de socialização, que conduz, conseqüentemente, a outro processo, que é o de formação da identidade. A partir das escolhas dos brinquedos e de como se brinca, os elementos constitutivos do gênero e do sexo dão encaminhamento para a criação dos estereótipos. Essas manifestações já fazem parte da vivência da criança, pois elas têm em outros espaços dizeres que remetem ao gênero e ao sexo, nesse caso, a própria família e a comunidade. Contudo, na escola, ou mais especificamente, na brinquedoteca, a força dos estereótipos suscitam as preferências das crianças.

Outra pesquisa com o foco nas relações de gênero nas brincadeiras entre meninos e meninas foi realizada por Daniela Finco, intitulada *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Pré-escola* (2004). A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, na cidade de Campinas-SP com crianças de 0 a 06 anos de idade.

A pesquisa buscou analisar com o/a professor/professora que atua na Educação Infantil está refletindo sua prática educativa diante do potencial que o ambiente da creche e da pré-escola oferece para a convivência na diversidade. A partir de observações dos momentos de brincadeiras de meninos e meninas, foi analisado o modo como as crianças se relacionam e como se manifestam culturalmente frente às questões de gênero.

Daniela Finco informa que, geralmente, as pesquisas que estudam as relações de gênero na infância preocupam-se em responder o porquê da separação entre os sexos. Mas ela procurou pesquisar o ‘como’ acontece a separação.

O resultado dessa pesquisa é a constatação de que as crianças observadas não possuíam práticas sexistas em suas brincadeiras, do mesmo modo como o sexismo está disseminado na cultura construída pelo adulto. Os resultados apontaram, segundo Finco (2004), para confirmar as constatações de Louro (1997): *as crianças vão aprendendo a oposição e a hierarquia dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola.*

Contudo, ela afirma ter percebido que os/as meninos/meninas sofrem pressão a partir das práticas das/dos professoras/professores para se enquadrarem no padrão heteronormativo. Ela, porém, identificou algumas resistências de meninos e meninas que, apesar de toda a pressão, ainda conseguiam manifestar seus desejos e vontades através dos brinquedos e das brincadeiras.

Considerando outro espaço de atuação, mais precisamente em Salvador, a pesquisadora Railda Maria Bispo de Jesus (2010), com a pesquisa intitulada *Abordagens de Gênero e Sexualidade Na Educação Infantil: Dilemas, Desafios e Perspectivas no Fazer Pedagógico da Sala de Aula*, investigou a existência de prática pedagógica sobre o gênero e a sexualidade na educação infantil, como indica os RCN’s – Referências Curriculares Nacionais, publicado pelo MEC em 1998. A pesquisa foi realizada numa escola infantil pertencente ao Sistema Municipal de Ensino. A pesquisa revelou que há forte reprodução no ambiente escolar dos padrões heteronormativos. Essa reprodução acontece em função do modelo hegemônico econômico, político e ideológico, que a sociedade mantém.

A autora cita que, em muitos momentos, observou-se a tentativa de considerar errôneas algumas ideias acerca de gênero que as crianças tinham. Isso implica em manter as ideias heteronormativas em detrimento de captar novos comportamentos e dizeres expressados pelas crianças.

De acordo com a autora, o grande desafio é

resgatar o debate de gênero e da sexualidade, trazendo-os para o centro das questões políticas, econômicas e sociais que regulam as práticas cotidianas, começando pela revisão de ideias e concepções que carregam os/as docentes acerca do gênero [...] (p. 130).

Considera desafiador também a realização de um trabalho que esclareça e informe àquelas pessoas que pertencem ao círculo de relações da criança, quanto a essas questões que envolvem a temática de gênero e sexualidade, pois as crianças também são influenciadas por elas.

A autora aponta para a necessidade de se sensibilizar com a questão, de planejar um tempo pedagógico para uma conversa franca sobre o que diz respeito ao tema da sexualidade e do gênero. Considera importante adotar estratégias que plantem mudanças e contribuam para a valorização daquilo que é diferente.

Railda Maria Bispo de Jesus (2010) diante de tudo isso, considera relevante também uma atitude que supere aquilo que já está tradicionalmente determinado. Fazer-se ativo, ocupando com outro saber, aquele lugar que é desprestigiado, minimizado e ridicularizado socialmente e, também, academicamente.

Embora ainda iniciante, este levantamento preliminar permite, de certo modo, uma configuração das pesquisas realizadas no nosso país que articulam gênero, sexualidade e Educação Infantil, apresentando estudos que constituem uma amostra bastante representativa do que se conseguiu produzir sobre os temas aqui analisados.

4 EU CALÇO É 24, MINHA PRÓ ME DÁ 23: SILENCIAMENTOS, INSEGURANÇA E REPRESSÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

*Eu calço é 37/ Meu pai me dá 36 / Dói, mas no dia seguinte
 Aperto meu pé outra vez/ Eu aperto meu pé outra vez
 Pai eu já tô crescidinho / Pague prá ver, que eu aposto
 Vou escolher meu sapato / E andar do jeito que eu gosto
 E andar do jeito que eu gosto / Por que cargas d'águas
 Você acha que tem o direito / De afogar tudo aquilo que eu
 Sinto em meu peito / Você só vai ter o respeito que quer
 Na realidade / No dia em que você souber respeitar / A minha vontade
 Meu pai / Meu pai
 Pai já tô indo-me embora / Quero partir sem brigar
 Pois eu já escolhi meu sapato / Que não vai mais me apertar
 Que não vai mais me apertar / Que não vai mais me apertar
 Por que cargas d'águas / Você acha que tem o direito
 De afogar tudo aquilo que eu / Sinto em meu peito
 Você só vai ter o respeito que quer / Na realidade
 No dia em que você souber respeitar / A minha vontade
 Meu pai / Meu pai
 Pai já tô indo-me embora / Eu quero partir sem brigar
 Já escolhi meu sapato / Que não vai mais me apertar (Êêêê)
 Que não vai mais me apertar (Aaaa) / Que não vai mais me apertar
 (Êêêê)*

Sapato 36
 (Raul Seixas. 1977)

O conteúdo da letra da música “Sapato 36”, do compositor baiano Raul Seixas, pode ilustrar o que foi vivenciado no período em que fiz a observação direta de 31 professoras que atuam na Educação Infantil pública do município de Salvador, durante 7 meses (agosto de 2012 a março de 2013). Cada professora foi observada em média 12 horas, perfazendo um total de observação de 372 horas.

Na música, Raul Seixas diz que calça 37, mas o pai dá 36 - eu utilizo a ideia metaforicamente para nomear o capítulo, mas substituindo os números porque os números 24 e 23 se aproximam da numeração dos sapatos das crianças na faixa etária de 3 a 5 anos de idade, além disso, o número 24, no Jogo do Bicho representa o animal veado, palavra que serve para nomear pejorativamente os homossexuais em algumas regiões do Brasil.

Entendo os homossexuais como pessoas que “transgridem” as normas de gênero e sexualidade na sociedade, o que, no contexto desta pesquisa, se estende às normas de gênero e sexualidade na escola, conforme percebi durante as observações, nas escolas da rede.

A substituição da palavra *pai* por *minha pró* se dá porque esta é a forma mais recorrente que as crianças de 02 a 05 anos de idade usam para chamar as professoras, como se poderá constatar durante as análises dos dados da pesquisa neste capítulo.

Ainda pensando que a figura do pai geralmente se concentra na pessoa do sexo masculino e a substituição foi feita por uma palavra linguisticamente feminina, não se altera o pensamento do regime patriarcal, no qual o poder masculino se impõe sobre todas as pessoas que estão submetidas às normas instituídas nas sociedades em que o regime se faz presente.

Assim, utilizando ainda a metáfora já referida, os CMEI's são grandes fábricas que podem disponibilizar instrumentos para as professoras/colaboradoras, atuando como grandes sapateiras que confeccionam sapatos para os/as alunos/alunas usarem sem respeitar o tamanho do pé de cada um/uma ou o modelo que desejam usar, pois são pés (corpos) em construção, que são pensados como matéria que poderá ser modelado para serem colocados dentro de sapatos, que, acreditamos, sejam acessórios que recobrem parte do corpo para protegê-los de pedras, sol, água, e que também impulsionam a caminhada do próprio corpo para a busca de elementos que os farão “gente”.

Agora vejo-me também como “sapateira/pesquisadora”, adentrando no “setor de produção/salas de aula” nas fábricas/CMEI's para observar o trabalho de confecção dos “sapatos/exercício da prática pedagógica” das sapateiras/professoras que atuam junto ao público infantil.

A cada sala que adentrei para a observação da ação pedagógica de cada professora, fui apresentada às crianças. Para minha surpresa, elas não demonstraram curiosidade. Isto talvez porque já estivessem acostumadas com a presença de estagiárias/estagiários e pesquisadoras/pesquisadores das Universidades dentro da sala de aula.

Também não percebi desconfiança das professoras nos momentos das observações. Isso talvez tenha se dado em virtude da garantia, no momento da apresentação da pesquisa, do anonimato dos envolvidos. Ou ainda, pelo fato de já ser conhecida na rede por debater sobre a necessidade de uma educação de qualidade, respaldada no respeito às diferenças e, como também, pelo meu comprometimento de retornar à escola para dar a devolutiva dos resultados da pesquisa. Em todos os CMEI's, quando fui apresentar a proposta de pesquisa, com vistas à adesão dos sujeitos a esta, as professoras, coordenadoras e diretores/diretoras falaram sobre a prática das/dos pesquisadoras/pesquisadores que já passaram pelos CMEI's. A fala de uma professora ilustra a insatisfação com as posturas dos/das pesquisadoras/pesquisadores:

Esse pessoal vem aqui vê o que bem entende, classifica como quer e depois nem volta aqui para mostrar nada para a gente. Você, pelo menos, é da rede, a gente vai ter como lhe cobrar o retorno. E sua pesquisa é pior ainda, porque você vai observar aquilo que a gente não sabe, nunca aprendeu. A rede nunca deu uma formação sobre gênero e sexualidade. (PROFESSORA CORINA, 2012).

O discurso da professora talvez reverbere na quantidade de profissionais que quiseram participar da pesquisa. Na verdade, para mim, foi uma surpresa a quantidade de adesões.

Em referência à formação sobre gênero e sexualidade, quatro professoras confirmaram já ter participado de alguma discussão sobre a temática. Contudo, as quatro sinalizaram que foi uma discussão rápida, na graduação, no contexto de uma disciplina semestral da área de Psicologia.

Durante as observações, procurei prestar atenção aos comportamentos das professoras. Contudo, foi necessário ver o comportamento dos alunos/alunas, materiais pedagógicos utilizados nas aulas - cartazes, brinquedos, livros, dentre outros.

4.1 Uma rotina “padrão” nos CMEI’s

Apesar de existir uma rotina padronizada pela coordenadoria da Educação Infantil, algumas mudanças podem acontecer, de acordo com o planejamento da professora ou da especificidade da clientela atendida. A rotina é flexível para que sejam realizadas as atividades propostas da melhor forma possível.

O horário de chegada das crianças vai de 08h00min as 08h30min. Quem vai chegando tem suas roupas trocadas pelas ADI, que tiram a roupa com a qual a criança vem de casa e vestem um short da creche ou outra roupa enviada pela família. Enquanto esperam o café, ficam brincando na sala com livros de história infantil, brinquedos, fantasias, dentre outros. Com exceção do CMEI Azaleia, que funciona em tempo parcial, onde as crianças não trocam de roupa, não tomam banho e só merendam; não tomam café, não almoçam e nem jantam ali.

Às 9h fazem a rodinha de conversas – neste momento, a professora já começa a explicar as atividades do dia. Essas atividades quase sempre têm consonância com o indicativo prescrito nos referenciais curriculares nacionais para a educação infantil de 1998 e as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil de 2010, onde se prevê que as práticas pedagógicas possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e

interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos [...] recriação em contextos significativos: quantidade, medidas, formas e orientações espaço temporais (MEC, 2010, p.25 - 26).

Assim, é possível perceber que houve uma mudança qualitativa na preocupação do desenvolvimento intelectual da criança, fato que não era comum nas creches na década de 90, quando atuei em uma creche-escola pública mantida pelo governo do Estado da Bahia, através das Voluntárias Sociais da Bahia. No capítulo II, descrevo como era desenvolvido o trabalho nessa época.

Às 10 horas, quase sempre ocorre uma atividade recreativa no espaço externo à sala. Às 11 horas, tomam banho e às 11h30min almoçavam. Em seguida escovam os dentes, descansam e depois, aproximadamente às 12h, se deitam para dormir. Quase sempre todos/todas, professoras, ADI's e alunos acordam às 14 horas. Havendo um revezamento na vigilância das crianças. Com isso, a professora, durante uma hora, tem seu horário de descanso e as ADI's, em horário diferente ao da professora, também descansam. Ao acordarem, geralmente se alimentam com um lanche leve, frutas, por exemplo. Contudo, às vezes, a SECULT deixava de enviar os itens da alimentação e as crianças ficavam sem o lanche.

Às 14h30min, em geral, é realizada mais uma atividade e, em seguida, as crianças brincavam livremente em sala de aula ou em área externa.

Às 15h30min a professora e as ADI's as auxiliares e professora trocavam as roupas das crianças, penteavam-lhes os cabelos, organizavam os pertences. Às 16 horas, todos/todas jantavam. A partir das 16h30min até às 17h os/as ficavam liberados para serem levados para casa pelos/os seus/suas responsáveis.

Os dados encontrados podem ser colocados em diversas categorias, porém, para facilitar a apresentação do estudo, eu os cataloguei em 03 categorias: Papéis sociais de gênero, Sexualidades e Atos performativos de gênero.

A composição de cada categoria é apresentada em cenas. Cenas, porque me programei para me sentir uma telespectadora das cenas. E, segundo Messeder (2012), as cenas nos envolvem em cenários distintos, quer seja em lugares de grande circulação, quer seja em lugares íntimos.

As cenas que serão analisadas foram transcritas a partir do diário de campo escrito durante a observação direta e não participante e dos registros escritos e audiovisuais utilizados nos grupos focais.

Em virtude de observar 31 professoras, são muitas as cenas a que assisti, mas, para esse trabalho, trouxe algumas cenas que considero interessantes e indispensáveis para se perceber quais são as representações e as práticas das professoras da educação infantil em Salvador.

As falas das crianças, das ADI's, de funcionários/funcionárias dos CMEI's, de familiares e responsáveis pelas crianças aparecem na composição das cenas, mas o foco da análise é no discurso dito e no não-dito das professoras. Também são apresentadas algumas fotos para ilustrar discursos através das imagens de decorações que são usadas pelas professoras como instrumentos para as situações didáticas propostas para as crianças.

As falas retiradas dos grupos focais aparecerão nas cenas acompanhadas com a palavra *Sic*, pois estão transcritas na forma original da fala das professoras/colaboradoras.

Os itens que se seguem, destacam as categorias e suas respectivas análises, a partir dos dados obtidos pela observação não participante. Esses dados estão entremeados pelas observações feitas nos Grupos Focais. Assim, cada categoria será utilizada para analisar dados das duas fontes, que, às vezes, se reforçam e, outras vezes, se contradizem. Por exemplo, as professoras podem dizer algo a respeito de determinada situação no Grupo Focal, mas, durante a observação em sala de aula, ela entra em contradição, pois sua prática nega, não se coaduna com sua fala.

4.2 Papéis sociais de gênero

Os indivíduos, desde a infância, são condicionados a se ajustarem às normas determinadas socialmente. O sexismo, a lesbo-trans-homofobia, assim como outros fatores discriminatórios trazem repercussão à formação psicossocial da criança, proporcionando uma determinada compreensão de sexualidade, influenciando representações de como deve se pensar o tema, de como deve ser interpretado o próprio corpo e o corpo do outro.

A representação do corpo do outro se constitui positiva ou negativamente, de forma visceral, a identidade social do sujeito. E a escola, com seus currículos, metodologias de ensino, teorias, materiais didáticos, processos de avaliação e normas é lugar de representação das diferenças de gênero, sexualidade, etnia/raça e classe. Nesse sentido, Silva (2011) afirma que o poder está escrito no currículo, através da seleção dos conhecimentos, revelando

divisões sociais e legitimando alguns grupos em detrimentos de outros. Ele ainda argumenta que as narrativas contidas no currículo, de maneira explícita ou não, corporificam noções sobre o conhecimento, como a sociedade se organiza em diferentes grupos sociais; assim estabelece o conhecimento que pode ser considerado legítimo, as formas de se conhecer que são válidas, dentre outras. As narrativas que fazem parte do currículo traduzem, subliminarmente, noções sobre quais os grupos sociais legitimados ou excluídos de qualquer representação.

A biologia, isoladamente como composição anatômica, não pode determinar o pleno desenvolvimento humano. Levi Strauss (1982, p. 43) nos traz a seguinte informação:

As crianças selvagens, quer sejam produtos do acaso, quer da experimentação, podem ser monstruosidades culturais, mas em nenhum caso testemunhas fiéis de um estado anterior. [...] Assim, é impossível esperar do homem a ilustração de tipos de comportamento de caráter pré-cultural.

É primordial perceber que o autor nos traz a reflexão que não existe uma essência de ser humano, mas que pode existir uma formação ou deformação da cultura ao qual o sujeito encontra-se inserido. Partindo da ideia de Straus é possível fazer conexão com o conceito de gênero como construção social, a assimetria das relações entre homens e mulheres, que ocorre em toda a sociedade brasileira e que está presente na Educação Infantil. Saffioti (1992, p. 185) evidencia que gênero é uma maneira de existir do corpo e o corpo é uma situação, como também pode ser um campo de possibilidades culturais recebidas e reinterpretadas. O corpo é indispensável para definir quais os lugares serão destinados ao corpo de homem e ao corpo de mulher.

Joan Scott descreve gênero como um elemento constitutivo das relações sociais baseadas em diferenças aceitas entre os sexos onde estão envolvidas as relações de poder. O conceito de gênero é agregado aos estudos sobre a mulher com o objetivo de relatar que as diferenças localizadas no campo biológico refletem no campo social, estabelecendo as desigualdades entre homens e mulheres. Para a autora,

“[...] o gênero é uma forma primária de dar significação às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas” (SCOTT, 1995, p.88).

Para Judith Butler (2003), gênero, como culturalmente construído, diferente do conceito de sexo, como naturalmente adquirido, formaram uma combinação sobre a qual as

teorias feministas se embasaram para desnaturalizar o que o senso comum associava ao feminino, os aspectos inferiores ao masculino. Na tentativa de desmontar a dicotomia sexo/gênero, a filósofa considera que não é a biologia, mas sim a cultura que se torna destino. Ela também pondera que a teoria feminista não problematizou outra relação considerada natural: gênero e desejo. O sexo sempre pode ter sido gênero. Sob essa perspectiva, a distinção entre gênero e sexo nunca existiu. Na sua contestação o sexo é cultural e discursivo, assim como o gênero. Segundo Butler, se aceitarmos o gênero como algo construído e sexo como natural, também estaríamos aceitando que o sujeito é composto por uma essência. Se existir uma essência, teremos que aceitar um eu verdadeiro revelado em sexo, gênero e desejo.

Butler (2003), ao indagar quando é construído o gênero, vai desconstruindo várias teorias feministas sobre o aspecto em questão. Estabelecendo interlocuções com diversas autoras, como, por exemplo, Simone de Beauvoir, partindo da frase já citada “a gente não nasce mulher, torna-se mulher”, ela aponta para uma antecipação de que o “ser” que se torna mulher seja necessariamente fêmea. O gênero seria um fenômeno variável e contextual, não sendo atributo de uma pessoa, não existindo uma identidade de gênero por trás das expressões de gênero, mas sim que a identidade é performativamente organizada. Segundo Carrie Paechter (2009, p. 33), compreender a identidade como pertencimento a uma comunidade coloca a participação e, por extensão, a prática no centro do que significa ser um homem ou uma mulher, um menino ou uma menina.

Assim, nas salas dos CMEI's é possível encontrar cenas que demonstram o pensamento de que a mulher é frágil, sem força física, mas com capacidade de concentração e obediência e que o lugar adequado para ela é a casa. Há uma demarcação de quais papéis sociais são para os homens e para as mulheres. Para Dagmar Meyer e Rosângela Soares, algumas professoras, de forma não intencional, acabam reproduzindo as desigualdades de gênero existentes na sociedade “a partir de concepções essencialistas, pautadas em uma ‘natureza’ capaz de determinar irremediavelmente os comportamentos masculinos e femininos” (MEYER; SOARES, 2008, p. 32).

Entre as ideias que perpassam as práticas pedagógicas observadas, destaco algumas, que passo a apresentar.

4.2.1 Menino = Força Física X Menina = Delicadeza

Para Paechter (2009, p. 43) o corpo está implicado no processo de reificação de determinados conhecimentos como marcadores da prática da masculinidade. Nas relações entre as comunidades de prática, conhecimentos marcadamente masculinos têm uma enorme importância na reivindicação de bens materiais e simbólicos e na preservação das relações assimétricas poder/conhecimento entre homens e mulheres – no Ocidente desde o Iluminismo, uma tendência a valorizar saberes descontextualizados e abstratos como masculinos.

Assim, o corpo assumido, aqui, é aquele que, conforme Meyer e Soares,

se constrói no cruzamento entre o que aprendemos a definir como natureza (ou biologia) e como cultura ou, dito de outro modo, na inserção entre aquilo que herdamos geneticamente e aquilo que herdamos geneticamente e aquilo que aprendemos quando nos tornamos sujeitos de uma determinada cultura. [...] Ainda pode-se dizer o corpo aqui referido [...] além de ser produzido e ressignificado no centro de variadas redes de poder e controle é também, percebido e vivido de forma conflituosa e ambígua, de tal forma que esses modos de viver o corpo envolvem, ao mesmo tempo, disciplinamento, coerção, subordinação, [...] libertação, gozo e prazer. (2008, p. 8 – 9).

Os movimentos (ações motoras) são requisitados mais constantemente aos meninos do que às meninas. Outras vezes, também não são permitidos às meninas movimentos que envolvam ações motoras.

As imagens, os discursos e atitudes produzidos pelas professoras sobre o homem e a mulher reiteram uma hierarquização da força física x delicadeza.

CENA 1

Numa manhã de novembro de 2012, observei o diálogo da Professora Rosana com a turma. A professora informou às crianças-alunos/alunas de 03 anos de idade que as levaria para a área externa. Ela diz:

- Professora Rosana - *Não quero as meninas pegando picula²⁴ com os meninos, viu, pois na hora que cair vão se machucar e depois as mães vem para meu lado, me culpando. Oh! Minha filha tá machucada!*

Presenciei outras cenas com o mesmo discurso por parte da Professora Rosana nas conversas com a turma realizada pelas professoras Berenice e Telma antes de levarem as turmas de 04 anos de idade e de 03 anos de idade, respectivamente, para áreas externas.

A cena demonstra que a professora ordena que as meninas não brinquem de *picula* em virtude das exigências que as mães fazem sobre a integridade física das meninas. A professora acompanha a solicitação das mães favorecendo a construção da identidade das meninas como inferiores aos meninos.

Assim, não há uma intervenção nas relações engendradas pelas famílias. Paechter (2009, p. 69) afirma que intervir nas relações engendradas poder/conhecimento na família é extremamente difícil, em parte porque elas estão tão enraizadas em múltiplos discursos de maneira que é quase impossível identificá-las, tampouco desafiá-las. Contudo, é importante que as crianças experimentem outras rotinas que lhes possibilitem pensar em outros referenciais de ser menino ou menina.

CENA 2

Em outra observação realizada numa manhã de dezembro, na sala da professora Odália, uma criança de 04 anos de idade brincava com um boneco verde ele foi em direção a uma menina que estava com uma boneca e deu um murro na boneca com a mão do boneco. A Professora Odália viu o episódio, mas não problematizou a situação. A ADI²⁵ por sua vez comentou com menino:

- ADI - *Porque você não dá murro no boneco que está na mão de menino?*

- Menino - *Ele é forte, mulher é fraquinha, fraquinha!!!*

²⁴ É uma brincadeira onde uma criança corre atrás de outras e quando consegue tocar em alguém, a pessoa tocada é que correrá para tocar em outra e assim por diante.

²⁵ Auxiliar do Desenvolvimento Infantil

Diante do diálogo entre a ADI e a criança, é importante evidenciar que a professora continuou indiferente à situação, não se posicionando. Essa postura da professora nos revela o quão é naturalizado na instituição escolar: o papel subalterno feminino, bem como, as agressões direcionadas ao corpo feminino.

CENA 3

No pátio, numa manhã de setembro de 2012, os meninos de 05 anos de idade pegaram as bolas para brincar. Cinco meninas foram brincar numa casinha. Uma menina quis tomar uma bola de um menino para brincar com outra colega.

A Professora Lúcia viu o conflito e disse:

- Professora - *vá, minha linda, com a coleguinha brincar igual as outras meninas. Vá para a casinha. Olha como suas colegas estão felizes?*

- Menina - *Ô minha pró, eu não quero brincar de casinha.*

- A professora disse- *vamos, então, para a sala de aula, pois vocês ficam procurando confusão.*

- As duas meninas - *tá, tá, eu brinco na casinha.*

Uma das meninas foi chorando brincar na casinha e a outra foi acalentando-a.

No grupo focal, algumas professoras falando sobre como as meninas e meninos brincam diz:

[...] As meninas brincam de rodas, conversas, passeios, imitam muito o que a mãe faz ou a pró. Falam mais. Os meninos: brincadeiras mais agitadas, como correr, subir descer, escalar. (sic) (PROFESSORA LÚCIA, 2013).

[...] eu encontro na mochila dos meninos muito “trequinhos” que eles acham na rua. “uma linha amarrada em uma pedra”. Na mochila das meninas isso não ocorre. Tem brinquedos de menina: bonequinhas, panelinhas e etc.. E elas brincam de casinha, quietinhas. É um amor! (sic) (PROFESSORA SILVANA, 2013).

A fala da Professora Silvana nos mostra sua satisfação quando as meninas se comportam segundo o padrão esperado. Os brinquedos em questão demarcam brincadeiras sem barulho para as meninas, disciplina – espaço privado - e os meninos que utilizem o espaço fora da sala podem dar mais trabalho para a professora e as ADI's, pois precisam se deslocar para poder resguardá-los.

Em relação às crianças levarem objetos que fazem parte da expectativa para as brincadeiras de meninas e de meninos, Guacira Louro (2001) nos diz que, de acordo com diversas imposições culturais, construímos os nossos corpos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos.

Na escola, as brincadeiras infantis poderiam, em muitos momentos, ser uma atividade infantil que auxiliasse na construção de outros parâmetros sociais diferentes dos que estão instituídos socialmente para meninos e meninas.

Neste caso, fica evidente que a menina se contenta em ir brincar na casinha, pois para ela é melhor do que voltar para a sala de aula. Paechter (2009, p 47) afirma que “os benefícios da conformidade superam os da resistência”.

A fala da Professora Lúcia sobre as preferências das meninas não é condizente com a realidade que ela vivencia. Talvez, por acreditar que as meninas devam realmente brincar desta forma, ela não admita que as duas meninas insistam em brincar com brinquedos que, socialmente, são destinados aos meninos. Outro fator importante: ela afirma que as meninas falam mais, portanto, na prática, a postura da professora é a de inibi-las.

Um cartaz na sala da Professora Odália, contendo informações sobre as ações que as crianças devem ter para manter a harmonia da sala, mostra o desenho de uma menina com a informação *trabalhe em silêncio*.

Figura 1 - Cartaz dos combinados da sala da Professora Odália



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora durante a observação. 2012

Através de desenhos, as professoras transmitem às meninas mensagens que ensinam que o silêncio é a melhor forma de manter uma convivência mais harmoniosa.

4.2.2 Meninos = Inquietos X Meninas = Quietas

A percepção de que as meninas são mais passivas, obedientes e meninos são mais ativos e desobedientes são realçadas nas mais diversas situações didáticas que as professoras propiciam às alunas e aos alunos.

CENA 4

Ao terminar uma atividade, a Professora Lúcia informou às crianças que elas iriam brincar de imitar. Os/as alunos/alunas foram para a rodinha. A professora dividiu a turma em

dois grupos: meninos x meninas. As meninas permaneciam nos seus lugares esperando a criança escolhida fazer a imitação. Os meninos levantaram e ficaram na frente das meninas que não conseguiam enxergar a criança que imitava. Assim, os meninos adivinhavam sempre. A professora, então, começou a ponderar:

- Professora - *as meninas vão receber pontos, pois elas estão ficando sentadas na rodinha.*

Assim, os meninos recebiam pontos porque acertavam e as meninas recebiam ponto, às vezes, porque estavam quietas.

A concepção de que as meninas são obedientes, aparece também em algumas falas das professoras durante os grupos focais, como nos exemplos a seguir.

[...] eu percebo muito a divisão por classe (grupo) e divisão também por gênero. Os meninos costumam brincar entre eles e as meninas também. Agora tem algumas exceções. De menina querer brincar com bola. Agora, eu sempre permiti que eles se envolvessem com todas as brincadeiras. Mas os meninos eles se fecham, quando eles estão brincando de bola... eles não querem deixar as meninas participarem porque acham que elas são frágeis. Não vão aguentar a porrada. [...] Aí eu falo: “por que elas não podem? Podem sim! Os meninos se fecham mais. Eles não permitem que as meninas brinquem. E eles não se permitem a brincar com brincadeiras que são típicas... que as meninas costumam brincar: de panelinhas, essas coisas. Preferem mais os carrinhos, preferem mais outras brincadeiras agitadas mesmo. Não que haja uma separação assim... eles mesmo que procuram... se separam. (sic) (PROFESSORA LÚCIA, 2013).

[...]As meninas são mais meigas e delicadas, eles são mais ativos, mais dinâmicos, elas são mais passivas.(sic) (PROFESSORA VALENTINA, 2013).

Pode-se observar uma contradição entre o que a Professora Lúcia diz fazer e o que ela realmente faz.

A mensagem de que as meninas devem ser delicadas pode ser observada em desenhos que ornamentam os prendedores de mochilas, classificadores, cadernos etc. Os desenhos também informam aos meninos que eles devem mesmo ocupar o espaço público, que é denominado pelo senso comum como o espaço sem limite, e às meninas os desenhos

informam que elas são destinadas a atuarem no espaço privado, portanto, com possibilidades limitadas.

Segundo Jane Felipe e Bianca Salazar Guizzo (2008), as professoras, quando estabelecem dinâmicas de trabalhos baseados em disputas entre grupo de meninos e grupos de meninas, acabam rivalizando as crianças ao invés de estimular uma maior integração e cooperação.

A imagem a seguir, além de ilustrar o discurso da Professora Lúcia na cena 1, tem uma peculiaridade. A Professora Marilda, no segundo grupo focal, relatou que havia repensado sobre a decoração que ela tinha feito para os prendedores das mochilas das crianças, naquele ano, pois, após o primeiro grupo focal, quando ela chegou no CMEI, ficou perplexa em observar as mensagens subliminares contidas nos desenhos escolhidos para as meninas e meninos.

Figura 2 - Prendedores de mochilas para meninas e para meninos da sala da Professora Marilda



Fonte: Fotografia feita pela própria Professora Marilda e cedida para a pesquisadora. 2013

Figura 3 - Prendedores de mochilas para meninos



Fonte: Fotografia feita pela própria Professora Marilda e cedida para a pesquisadora. 2013

CENA 5

A Professora Fabiana e a Professora Leonarda colocavam as meninas sempre para tomarem banho primeiro, pois elas explicaram que, assim, os meninos brincam mais. Isso evita que cheguem agitados à sala. Observei o mesmo fato na prática das Professoras Odália, Vivian, Síria, Mairá, Selma, Valentina, Silvana, Marilda, Livoneide e Andreia. e sempre com a mesma justificativa. Dessa forma, as professoras demonstram que é melhor privilegiar os meninos com mais tempo no recreio, para que possam manter a ordem da turma. As meninas ficam prejudicadas sempre, pois o tempo para elas brincarem na área externa é mais curto do que o tempo reservado aos meninos.

No grupo focal a Professora Valentina, falando sobre o procedimento adotado para as crianças nas brincadeiras, na área externa, afirma:

[...] eles sobem em árvore, catam folhas, pegam flores. Eles se misturam. Os meninos e meninas brincam tranquilos nessa área. Não sei se é porque é uma área grande, verde ... mas não vejo muita separação. Não percebo não. (sic) (PROFESSORA VALENTINA, 2013).

A fala da professora evidencia que as crianças talvez não desejem se separar para realizar as brincadeiras, mas quem termina por separá-los é a própria professora, quando privilegia repetidamente os meninos para ir tomar banho por último, tendo um maior tempo sozinhos, sem as meninas.

Em outra fala, no grupo focal, a professora explica que a direção do CMEI recomenda que as professoras organizem a sala com cantinhos como: o cantinho da beleza, o cantinho da casinha, o cantinho da leitura, o cantinho da oficina mecânica, dentre outros. E quando questionada pela pesquisadora sobre o que ela acha de trabalhar neste formato, justifica:

[...] eu estou começando a trabalhar com os “cantos” esse ano, dessa forma. [...] Mas não está atrapalhando o meu trabalho não. (sic) (PROFESSORA VALENTINA, 2013).

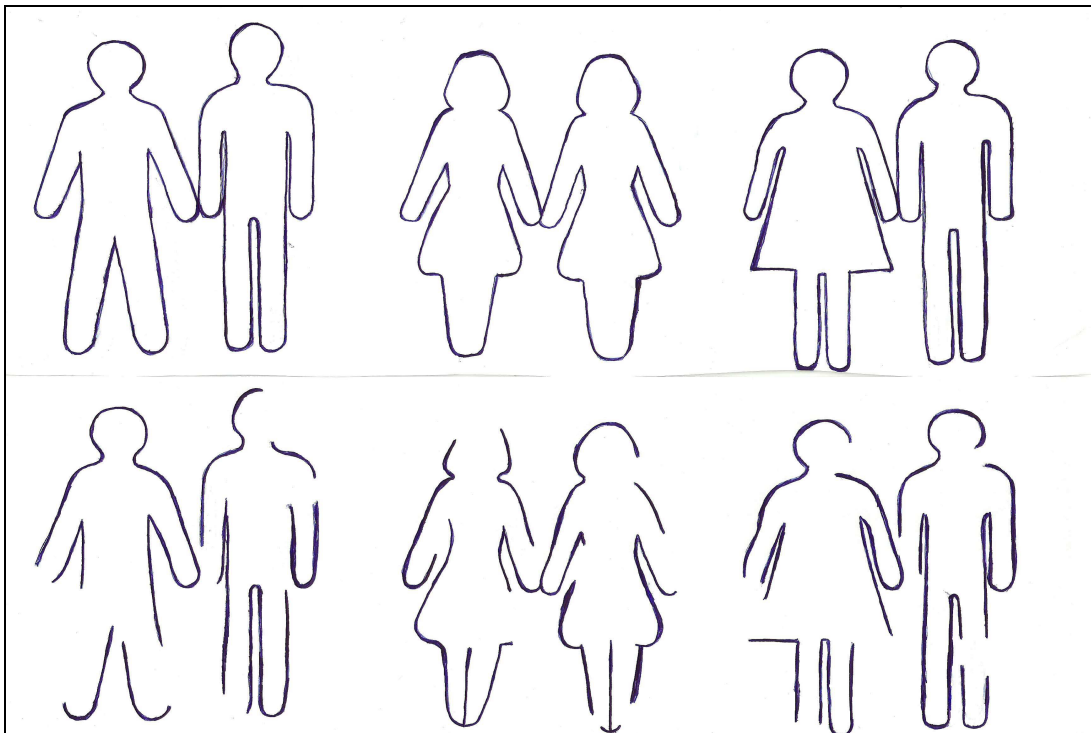
O discurso da professora demonstra como, na sua concepção, trabalhar separando os cantos com objetos/brinquedos que instituem o que é para meninos e para as meninas não atrapalha seu trabalho docente. Talvez por não perceber as mensagens que são transmitidas quando, em situações didáticas, são instituídas diferenciações entre meninos e meninas, pois mesmo quando há separação dos cantos por brinquedos, que são classificados socialmente para meninos e para meninas, já se propõe que cada criança vá brincar no cantinho que possua elementos que ela reconheça como “corretos” para suas brincadeiras.

Durante o grupo focal lancei a pergunta: Vocês observam que essa questão de querer separar as brincadeiras e querer se separar nos momentos das brincadeiras, acontecem mais com as crianças em que idade? As respostas apontam que a separação acontece a partir dos 04 anos de idade.

A propósito, em um dos grupos focais, propus a ideia de elaboração de uma situação didática com uma atividade: o jogo dos sete erros. As professoras visualizaram os desenhos contidos no jogo: casais ou famílias. Assim, ficou definido coletivamente que todas trabalhariam a situação didática dentro da temática família ou casais. Em dupla, realizaram atividades para as crianças onde iriam decidir a idade mínima para realizar as atividades propostas. Durante a socialização, a maioria das professoras declarou que só fariam a atividade com as crianças a partir de 06 anos de idade, pois consideravam que a mensagem subliminar da atividade talvez despertasse outros sentimentos nas crianças que ainda não possuíam maturidade para as temáticas, como: diferentes formatos de relacionamentos afetivos etc.

Eis o modelo do jogo dos sete erros.

Figura 4 - Jogo dos sete erros.



Fonte: Atividade elaborada pela pesquisadora e utilizada no grupo focal. 2013

Uma fala a seguir traduz a preocupação das professoras.

[...] na Educação Infantil até 05 anos, a criança ainda não tem a noção de sexualidade, de alguns conceitos, aí, muitas vezes, até vamos induzindo a criança sobre o que ela deve ser. (sic) (PROFESSORA EUNICE, 2013).

Contudo, durante os grupos focais, apareceram 04 casos relatados pelas professoras que demonstram que as crianças convivem com diferentes formatos de famílias e presenciam cotidianamente relacionamentos diversos. A seguir, o conteúdo de um caso contado pela Professora Telma.

[...] eu tenho um aluno que é uma coisa muito interessante, na hora de fazer a anamnese. Eu recebi um casal de lésbicas: O que é pai, “a figura masculina” é quem pariu. Eu achava que quem pariu a criança é que é mulher. A maneira de se vestir, de se comportar feminino. Eu pensei que fosse ela que pariu o menino e que depois soube que quem pariu o

menino se juntou com outra mulher. Só que depois eu fazendo a anamnese, eu descobri que a mãe [...] três filhos. E depois desses três filhos é que ela assumiu a identidade masculina. E para mim foi um nó na cabeça. Eu perguntava a uma, mas aí quem respondia era a outra. Aí eu fiquei sem saber. Aí depois passado uns dias é que ela foi lá na escola e aí eu chamei novamente. A que vai sempre buscar o menino é a mãe. E aí a secretaria também perguntou a mãe não é aquela não (se referindo a dita feminina) e ela respondeu: Não, a mãe sou eu. E eu tinha pensado que era um homem. A ADI falou assim: parece que é mulher, mas aí eu disse: mas, tem pé de homem. E porque eu achei que é pé de homem, porque o pé é todo espalhafatoso, todo descuidado, e parecia pé de homem que não tem cuidado consigo próprio. Todo largado, magrinho, faz gesto de homem, cabelo rasta. Eu nunca ia imaginar que ali era uma mulher que dirá que tinha tido um filho. (sic) (PROFESSORA TELMA, 2013).

A Professora Nelcina, então, faz uma reflexão referente à reportagem que viu na televisão.

[...] E só para completar, eu também fiquei surpresa quando vi a matéria do Fantástico. Crianças transexuais, que elas nascem com, dentro, com característica de um gênero, mas que elas se sentem de outro. Eu achei bem interessante! (sic) (PROFESSORA NELCINA, 2013).

A Professora Síria, no momento da fala da Professora Nelcina sobre crianças transexuais/transgêneras, diz

[...] Misericórdia. (sic) (PROFESSORA SÍRIA, 2013).

Outras professoras dizem que têm dificuldade em aceitar pessoas homossexuais etc..

[...] eu tenho dificuldade de fazer qualquer intervenção, conversa quando é para resolver com pais que visivelmente são homossexuais ou é travesti. Eu chamo a Coordenadora para poder conversar. Eu disfarço, mas não me sinto confortável. Mas não vejo outra alternativa. E penso que a gente tem que saber lidar com isso sim, amadurecer essa ideia na sala de aula e falar naturalmente com a criança. É o dia a dia da gente. E a cada dia eu acho que o tema está em evidência. Eu fiquei assustada no carnaval em Ondina,

quando eu vi o Bloco de Margareth Menezes, o de Daniela passando, como eu fui criada e como a sociedade está hoje me assusta! (sic) (PROFESSORA VIVIAN, 2013).

[...] e ainda em relação ao casamento de Daniela Mercury [...] quando eu vi a notícia que eu achei assim um absurdo [...] eu pensei assim que fosse um discaramento da parte dela, né. Mas depois eu vi e entendi por um outro lado, porque, até então, o que a gente sabia era que Daniela Mercury era casada com homem, teve filhos, então pra gente aquilo ali naquele momento tava tudo normal, mas, a partir do momento que ela se mostra homoafetiva [...] aí a gente encara aquilo como uma afronta. Eu depois associei por eu gostar muito dela como profissional, as músicas, depois fui interagindo as minhas ideias e foi aceitando com mais calma. (sic) (PROFESSORA MARILDA, 2013).

[...] As pessoas têm o direito de amar, [...] mas quando vocês falaram aí do carnaval de Salvador, as crianças vão para a rua com os pais e de repente se debate com um bloco com homens se beijando, com mulheres se tocando. Então eu acho que isso é uma coisa que realmente choca pra mim e para a maior parte da sociedade choca! Tem que ser mais discreto. (sic) (PROFESSORA FABIANA, 2013).

Os discursos das Professoras Nelcina, Vivian e Marilda nos mostram que as crianças vivenciam cotidianamente a presença da diversidade sexual através das festas, das reportagens, da convivência em comunidade, da televisão, dentre outros.

O discurso da Professora Fabiana traz a ideia da Epistemologia do armário. Elisete França (2011, p. 12) no diz que a metáfora do ‘armário’, muito difundida no senso comum, onde o ato político reivindica a possibilidade de expressão de uma identidade considerada ‘marginal’ no contexto de uma sociedade heteronormativa. A autora, citando Sedgwick (2007) afirma que ‘a epistemologia do armário deu uma consistência abrangente à cultura e a identidade gay, ao longo do século XX’. No entanto, salienta que não podemos exaltar esse ‘armário’, visto que as homossexualidades na sociedade ocidental estão aprisionadas nos dispositivos regulatórios da heteronormatividade, que as colocam no fundo do armário para controlar, vigiar, invisibilizar e manter a norma social, pois as sexualidades ‘anormais’ só cabem no espaço privado.

Todos os discursos nos conduzem a perceber que as professoras, por não terem o entendimento sobre o fato de que a educação deve respeitar todas as pessoas, independente de suas performances, pensam que é necessário ensinar sobre diversidade sexual. Talvez o

conhecimento sobre como se dá a construção do gênero e da sexualidade fosse importante para que se pudesse compreender que as histórias, atividades, músicas, jogos, dentre outros, também demonstram outros padrões fora da heterossexualidade compulsória.

Também nos discursos das Professoras Vivian, Síría e Selma percebem-se reações homofóbicas, transfóbicas, pois homossexuais, travestis e transgêneros são considerados abjetos²⁶. E, segundo Messeder, Martins e Miranda (2010, p. 60), dessa forma, as professoras reproduzem o mal estar de toda a sociedade ao lidar em seu cotidiano com indivíduos que se assumem travestis, homossexuais e transgêneros. A lógica da exclusão aponta para como as professoras organizam sua forma de gênero. Citando Nicholson (2003), as autoras/es assinalam que, de modo geral, existem duas maneiras de tratar este conceito. A primeira que indica o que é socialmente construído para cada sexo numa posição de oposição; a segunda indica para a construção social relacionada distintamente entre o masculino e o feminino. Em ambas as maneiras, o corpo é apreendido através da interpretação social.

Assim, o sexo não se separa do gênero, mas é parte constitutiva dele, onde a concepção de gênero é elaborada a partir da criação de significados com bases nas diferenças corporais (MESSEDER; MARTINS; MIRANDA, 2010, p. 60).

Os conteúdos padronizados em hierarquização do gênero, perpassado cotidianamente para as crianças pequenas é problemático, pois é nessa etapa do desenvolvimento que se possibilitam informações menos condizentes com os preconceitos de gênero, sexualidade, raça/etnia, classe, geração para que se possa colaborar no processo de formação de indivíduos menos preconceituosos. Mesmo considerando que a escola não é a única instituição responsável pela construção da identidade do indivíduo, sabe-se que ela tem ou deveria ter como prática a promoção de um cenário mais respeitoso nas relações entre as pessoas com diferentes marcadores sociais.

4.2.3 Rosa = Menina X Azul = Menino

²⁶ Corpos que não se encontram dentro do aspecto de inteligibilidade social destinada ao gênero. Corpos que encontram-se fora do domínio dos sujeitos. O sujeito é construído através da força da exclusão e abjeção. (BUTLER, 2001, p. 154-155)

As cores são outros marcadores de masculinidade e de feminilidade. Vamos às cenas.

CENA 6

A Professora Lúcia colocou os/as alunos/alunas para escovarem os dentes. As escovas de meninas eram rosas e vermelhas. As escovas de meninos eram verdes, azuis e tinham dois alunos que tinham escovas amarelas. Querendo saber por que foram adquiridas aquelas escovas tão personalizadas para meninas e meninos, decidi, então, perguntar:

- Pesquisadora - *Quem comprou as escovas?*

- Professora - *Eu pedi para a diretora comprar já nas cores certas. Esses dois perderam a escova aí quando os alunos de odontologia tiveram aqui para fazer uma palestra eu pedi duas escovas para eles e como só tinha escova amarela e rosa, eu peguei amarelas para essas duas “benças”²⁷.*

Nesta cena fica evidente que a professora demarca a escolha das escovas com cores determinadas para meninas e meninos. Observei este mesmo ideal de cores nas práticas de mais 13 professoras. Nesses casos, as escovas tinham sido compradas por professoras ou solicitado para que a direção comprasse nas cores indicadas: escovas rosas ou vermelhas para as meninas e, para os meninos, escovas azuis ou verdes.

A imagem a seguir foi feita na sala usada pela Professora Clotilde - mostra um cartaz com a data de aniversário das crianças, em que não aparecem balões azuis para as meninas, nem balões cor-de-rosa para os meninos. Isso indica a existência de uma flexibilidade quanto as outras cores, mas que o rosa é de uso exclusivo das meninas, e o azul dos meninos.

²⁷ Cotidianamente vejo que quando a palavra bença (bênção) é utilizada pelos/pelas evangélicos/evangélicas para designar uma criança, é porque a criança é desobediente. Assim, eles tentam positivar a criança usando a palavra em questão para que elas possam agir diferente.

Figura 5 - Cartaz de aniversariante do mês da Professora Clotilde



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora durante observação. 2012.

CENA 7

Numa tarde de outubro de 2012, no momento da saída para os/as alunos/alunas irem para casa, as ADI's foram entregando os pertences de cada aluno/aluna de 03 anos de idade e a Professora Corina ia entregando um saquinho de lembrancinhas. A professora entregava saco verde e azul para os meninos. Rosa e vermelho para as meninas. A um menino ela deu um rosa e quando ele já estava indo embora ela disse:

- Professora - e eu lhe dei rosa, não, não é esse não. Venha eu lhe dou um azulzinho. Eu sei que você gosta!

Quando todos/todas tinham indo embora, a professora olhou para mim e disse:

- Professora - *eu até esqueço de sua pesquisa.*

Ela sorriu e eu também. O meu sorriso foi estratégico para demonstrar indiferença na atitude que ela teve ou para demonstrar que eu não estava observando para condená-la.

A Professora Joana, no grupo focal, cita que as meninas gostam muito da cor rosa e que elas não veem problema nisso. A Professora Nelcina, então, problematiza dizendo:

[...]. eu faço uma leitura de que elas não adoram esse rosa, pra mim elas são desde cedo ensinadas a adorar esse rosa. (sic) (PROFESSORA NELCINA, 2013).

A fala da Professora Nelcina demarca que algumas professoras possuem o entendimento de que as crianças são ensinadas a gostar de determinada cor. Contudo, é interessante que, nas situações didáticas que muitas professoras promovem, elas reforçam os estereótipos de gênero. Vejamos, a seguir, a imagem de uma atividade realizada pelas crianças com a orientação da Professora Vivian.

Figura 6 - Livros utilizados pela Professora Vivian em atividade com cores definidas para meninos e meninas



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora durante observação. 2012

Contradizendo o que observei, a prática da Professora Vivian reforça a ideia de cores específicas para meninas e meninos. No grupo focal, ela, refletindo sobre como conduz o uso dos brinquedos pelas as crianças, diz:

[...] Em relação com os brinquedos eu deixo bem à vontade, tem uma caixa enorme de brinquedos que eu vou colhendo com os meus vizinhos e aí deixo que eles brinquem, uns pegam uma panelinha e colocam terra, outros brincam de carrinho, outros pegam os bonecos pra brincar, eu não interfiro, deixo bem à vontade [...]. (sic) (PROFESSORA VIVIAN, 2012).

A professora, ao dizer que deixa a criança à vontade nas brincadeiras, demarca um avanço. Contudo, no momento da atividade, a professora não percebe que, ao direcionar as crianças nas cores da colagem do gato, produz também hierarquias de gênero.

Uma informação que acho importante de se registrar é: o livro enviado pela SECULT, independente da atividade que a professora realizou, já transmite também a informação de que existem cores que são específicas para as meninas e para os meninos.

Figura 7 - Capa do livro utilizado pela Professora Vivian, presente em quase todos os CMEI's



Fonte – Fotografia feita pela pesquisadora durante observação. 2012

CENA 8

Durante a distribuição de brindes (copos, petecas e doces), numa tarde de novembro de 2012, um aluno de 04 anos de idade pediu à Professora Eunice para trocar o brinde dele, pois outro aluno tinha falado que o copo dele era de mulher porque era da cor rosa. A professora disse:

- Professora - *Não ligue não, você não vai beber água aí, pois você tem um copo de inox? Então não é problema que seja dessa cor.*

O aluno aceitou e olhou para o colega que havia falado que era copo de menina e disse:

- Menino - *viu, viu abestalhado, eu tenho meu copo de inox.*

No grupo focal as professoras demarcam por meio de seus discursos quais são as cores dos objetos pessoais das crianças, como roupas e mochilas. Elas informam que os/as responsáveis geralmente compram as mochilas, roupas e outros acessórios nas cores rosas ou lilás para as meninas e verde, preto e azul para os meninos. E ainda afirmam que desenhos e cores têm a ver com o apelo ao consumo dos produtos de cada época. A fala a seguir ilustra o fato citado:

[...] As calcinhas, roupas femininas, creme de cabelo tudo na cor de rosa ou lilás para as meninas e para os meninos azul, verde e preto, agora por causa do desenho animado Ben Dez. (sic) (PROFESSORA ODÁLIA, 2013).

A fala acima ainda evidencia que as crianças, em outros espaços de socialização ou “comunidades de práticas” (PAECHETER, 2009), como a família, também recebem as informações diretas ou indiretas, sobre a existência de cores que são de uso exclusivo de meninas e de meninos.

Assim, a escola, como espaço propício para a problematização da reprodução das diferenças, segundo Bourdieu (1999 *apud* MIRANDA, 2010, p.3) é uma instituição importante para gerar transformação, inclusive no que se refere às diferenças de gênero, isto é, criar espaços de discussão que diretamente trate dos preconceitos, rótulos e atitudes discriminatórias.

4.2.4 Manutenção das feminilidades para as meninas e masculinidades para os meninos.

As cenas descritas a seguir mostram como as professoras mantêm padrões de masculinidades e feminilidades cotidianamente.

CENA 9

Numa tarde de dezembro de 2012, alunos/alunas de 05 anos de idade que iam terminando de realizar uma atividade em folha de papel ofício, entregavam-na à professora Síria e pegavam brinquedos. As meninas foram para um canto da sala e ficaram brincando com panelas, fogão, geladeira e bonecas. Um menino pegou a tampa de um fogão rosa de brinquedo e o fez de volante. A professora, então, diz:

- Professora - *porque você não pega outra coisa para fazer de volante. Daqui a pouco chega alguém e pensa que eu estou deixando você brincar com brinquedo de menina.*

Ela olhou para a ADI e comentou:

- Professora - *sabe por que eu não deixo ele brincar? porque depois ele cresce acontece alguma coisa e aí vão dizer que quando ele tinha 05 anos de idade, a professora deixava ele brincar com coisas de mulher.*

A Professora Joelma, no grupo focal, falando sobre como agiria se um aluno dela quisesse usar objetos que são considerados socialmente femininos ou se observasse duas crianças se beijando, diz:

[...]Eu gostaria de ter uma atitude muito mais natural no sentido de fazer uma intervenção e tentaria desviar a atenção deles pra outro tipo de conversa, outro tipo de assunto, outras coisas naquele momento... tipo trazer o interesse dele pra outras coisas.(sic)
(PROFESSORA JOELMA, 2013).

Desse modo, percebe-se que a atitude de desviar a atenção é presente na ação de diferentes professoras, pois é uma forma de negação da possibilidade da criança ser como deseja, de gostar de utilizar objetos, brinquedos que lhe agradem e de diferentes formas. Também se evidencia, na cena, como na visão do panóptico²⁸, de forma intensa, pois, mesmo

²⁸ O *Panóptico* de Bentham é a figura arquitetural [...]. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que

que o menino esteja simulando o ato de dirigir (ação que historicamente foi destinadas aos homens), o fato de ser feito com uma tampa de fogão, que pode nos remeter à cozinha/cozinhar (espaço/ação historicamente destinado às mulheres), a professora o repreende, por temer vir a ser julgada socialmente por uma futura performance de gênero ou orientação sexual “desviante” do aluno, quando este se tornar adulto.

A professora teme a censura de outros, ela também sofre o policiamento de sua prática. Foucault (1977 *apud* PAECHTER, 2009, p. 48), enfatiza que

esse policiamento constante do eu (*self*) está relacionado à observação e ao controle que outros fazem do comportamento de alguém. O controle mútuo da identidade, por meio do olhar internalizado, pode ser compreendido como uma forma de panoptismo localizado. Primeiramente, há um escrutínio constante e internalizado que vem de todos os lugares; como na prisão panóptica, nunca se sabe quando se está sendo vigiado.

CENA 10

Após fazer uma atividade de diagnóstico do conhecimento, numa tarde de novembro de 2012, a Professora Eunice empurrou as mesas para um canto e mandou os meninos brincarem no lado em que o espaço era maior e as meninas para o outro lado em que era menor. No lado dos meninos, tinha carros, maleta de ferramentas, bola, petecas e vai-e-vem. No lado das meninas, havia bonecas grandes e pequenas, jogos de maquiagem, jogos de panelas, vassouras, rodos e apanhador. Os meninos invadiam o lado das meninas, elas se queixaram à professora, que disse:

- Professora - *é porque os brinquedos deles precisam de mais espaço e o de vocês não.*

No grupo focal, a Professora Valda e Corina relatam os comportamentos das crianças em relação às brincadeiras e outros comportamentos.

dá para o exterior, permite que a luz atravessasse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tanto pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. [...] O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto. (FOUCAULT, 1987, p. 165-167).

[...] em relação ao comportamento das meninas, eu percebo que elas são mais atentas, curiosas, mais tranquilas, algumas falantes, mais carinhosas, algumas tímidas, na escolha dos brinquedos e das brincadeiras são mais centradas. Os meninos são mais espertos, mais agitados, alguns tímidos também, algumas brincadeiras são mais violentas, e competitivos na escolha dos brinquedos, são mais destemidos também, e se jogam [...] (sic) (PROFESSORA VALDA, 2013).

[...] O comportamento das meninas, eu observo que elas gostam de cantar e dançar, buscam os meninos pra brincar juntos. Buscam colo e aconchego constantemente. Brincam, mas vira e mexe, encostam (na professora), quer um abraço, quer um beijo. Se tiverem vontade pegam uma bonequinha ou um jogo, sentam e brincam só, numa boa, na maior tranquilidade. Os meninos, na maioria das vezes, estão sempre brincando de maneira coletiva. Sempre no grupo, né? Eles gostam muito de brincar de bola. Só procuram os adultos quando teve algum problema ali, para resolver ou de acordo com alguma necessidade. (sic) (PROFESSORA CORINA, 2013).

A partir da postura da professora, que reservou um espaço maior para os meninos brincarem, quando empurrou as mesas para um canto, podemos fazer uma analogia: o canto menor pode significar o espaço privado, onde as mulheres devem atuar. Enquanto que o canto maior pode significar o espaço público, onde homens devem atuar. O espaço público é o lugar da competição. O espaço privado é o lugar do cuidado. Assim, a construção de feminilidade e masculinidade se dá por tratamentos diferenciados nas brincadeiras das crianças.

Analisando a fala da Professora Valda, durante o grupo focal, vemos que algumas crianças vão incorporando os papéis que lhes são atribuídos, socialmente, através de brinquedos e brincadeiras.

Em referência ao discurso da Professora Corina, sobre os gostos das meninas, é interessante lembrarmos de Luiz Fernando Alvarenga e Maria Cláudia Igna (2008), que dizem ser o corpo um lugar de possibilidades inesgotáveis, mas que, no campo da educação, ele é tratado como uma entidade naturalmente dada, como um "substrato biológico naturalmente dado e inquestionável, em cima do qual se erguem, de forma separada e independente, os sistemas sociais e culturais de significado" (ALVARENGA; IGNA, 2008, p. 65). O cartaz abaixo, retirado da sala usada pela Professora Corina, demonstra o mesmo ideário que as brincadeiras das meninas devem ser aquelas que não incomodem ninguém e

que sejam realizadas no espaço doméstico e, de preferência, que seja simulando o cuidado do outro.

Figura 8 - Decoração da sala de aula usada pela Professora Corina



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora durante a observação. 2012.

As mensagens de que as mulheres devem ser mais delicadas e que devem cuidar do outro são perpassadas cotidianamente através de diversos recursos, até mesmo, de decorações expostas nas salas de aula. Contudo, não é apenas durante um ano letivo, em que as meninas conviveram com esses elementos, que pode induzi-las à incorporação da passividade e da meiguice. As informações/influências são recebidas desde o momento em que a criança nasce, em todas as comunidades de práticas. E ainda nos CMEI's, desde 06 meses, pois observei o mesmo conteúdo na decoração feita por diferentes professoras.

A hierarquização do gênero presente em conteúdos padronizados, que permeiam o cotidiano de crianças em idades iniciais, é problemático. Pois, é nesta etapa do desenvolvimento que poderíamos propagar conteúdos menos condizentes com os preconceitos de gênero, sexualidade, raça/etnia, classe, geração. Assim, colaboraríamos no processo de formação de indivíduos menos preconceituosos. Mesmo sabendo-se que a escola não é a única instituição responsável pela construção da identidade do indivíduo, ela tem, ou deveria ter, como prática, a promoção de um cenário mais respeitoso nas relações entre as pessoas com diferentes marcadores sociais.

CENA 11

A Professora Joana, numa tarde de outubro de 2012, levou alunos/alunas de 05 anos de idade para brincarem, no pátio, com brincadeiras de antigamente. As meninas brincaram de corda; os meninos, de pega-pega. A professora não permitiu que as meninas corressem, justificando-se:

- Professora - *antigamente as meninas se comportavam e brincavam só de brincadeiras femininas. Eu trouxe pedras para vocês jogarem capitão, então vocês podem muito bem brincar de capitão.*

As meninas obedeceram. Um menino quis brincar de capitão. A professora, então, disse:

- Professora - *você é gaiato demais. Eu sempre deixo vocês brincarem de tudo, mas hoje eu disse que nós iríamos brincar igual a antigamente.*

A professora mostra um sentimento saudosista sobre como homens e mulheres cresciam no século passado. As brincadeiras das mulheres, na década de 60 e 70 do século XX, período da infância e adolescência dessa professora, quando as meninas não ocupavam muito espaço, eram direcionadas ao espaço privado e, como também, reproduziam os afazeres domésticos.

Assim, a questão da geração pode interferir também nas formas como as professoras organizam suas práticas. Para Meyer e Soares (2008), o incitamento de determinados comportamentos é uma estratégia para se constituir os ‘sujeitos de gênero’ no espaço escolar, ainda que os discursos não sejam os mesmos em diferentes épocas para diferentes sujeitos. Contudo, o passado “conserva suas raízes e sua memória e expressa-se constituindo, organizando e redefinindo nossa atualidade” (MEYER; SOARES, 2008, p. 14).

CENA 12

Numa manhã de novembro de 2012, no momento da chegada à escola, as crianças de 04 anos de idade iam pegando alguns brinquedos. Um deles pegou uma boneca na estante. Imediatamente a professora interfere em sua escolha:

- Professora Silvana - *Menino, coloque essa boneca no lugar, rapaz.*

Em seguida, se dirigiu a mim e comentando:

- Professora Silvana - *Este é um caso para você estudar, pois ele só brinca de boneca. Eu antes tentava distrair ele, mas não tem jeito. Aí eu agora mando ele colocar no lugar, pois é demais, viu. Ele só quer boneca!*

Em outros momentos observei que o aluno fazia questão de demonstrar para todos o que ele realmente gosta, mesmo contrariando a vontade da Professora Silvana e a ADI da sala.

Ainda a professora, disse em outra oportunidade que o aluno insistia em pegar para brincar os brinquedos de seu desejo.

- Professora Silvana - *A mãe, a tia e as vizinhas desse menino já me disseram que ele age assim mesmo em casa na rua, anda se rebolando, falando que nem mulher. Eu acho que ele faz isso para chamar a atenção de todo mundo.*

No grupo focal, esta mesma professora faz o seguinte depoimento:

[...] O comportamento das meninas é mais tranquilo, brincadeiras mais calmas. Em sua maioria, todas são mais solidárias umas com as outras. Gostam de brincar de música, de casinha e sentam sempre no mesmo grupo todo dia. Os meninos são agitados, gostam de luta, brincadeiras de correr, de pular. (sic) (PROFESSORA SILVANA, 2013).

A professora demarca a boneca como brinquedo para menina, não permitindo que o aluno utilize-o, interditando seu imaginário sobre o cuidar do/da outro/outra. Será que ela estranha quando as meninas só brincam de bonecas?

Este tipo de ação adotada pela professora é classificada por Miranda (2010, p.2) como uma demonstração de que podemos ensinar, desde muito cedo, a criança a considerar que certos comportamentos são próprios do homem ou da mulher, afirmando, por meio da linguagem, que há uma regulação da performance de gênero e sexualidade que impede a criança de fazer, de experimentar, de viver. O corpo é convocado a abrigar uma técnica que, a princípio, não é sua, mas, reiterada cotidianamente, torna-se *uma prática de si*.

Michel Foucault (2006) na sua obra da *História da sexualidade – O uso dos prazeres* Vol. II, utiliza a expressão *prática de si* para designar as ações do sujeito que são percebidas por ele mesmo como criação sua, sendo, na “verdade”, condutas que estão de acordo com as regras e os valores estabelecidos na sociedade. Desse modo, em toda prática ou atitude há um saber e o corpo é que servirá como base para os saberes sobrevirem. E quando o saber é tomado como “verdade”, torna-se parte do corpo, mas que só ganha vida no campo da experiência, quando é tomado como verdade e, ao ser efetuado como prática própria, como *prática de si*.

Quando a Professora Silvana diz que o aluno gosta mesmo de chamar atenção, nos remetemos a Meyer e Soares que, intrigadas com tantas questões, pensam que

talvez desde sempre, crianças e jovens estudantes, de modo geral, vêm manifestando, demonstrando, visibilizando, em seus corpos, sinais de singularidade e de individualidade, como prováveis reações ao anonimato e à homogeneização, que, em seu cotidiano, a escola busca estabelecer [...] O corpo feito cenário, mapa, sinalizador, território de protesto e de criação (MEYER; SOARES, 2008, p. 21-22).

CENA 13

Em dezembro de 2013, a Professora Telma, após mostrar figuras geométricas, pediu aos alunos que desenhassem e pintassem a figura de que mais gostou. Quem ia terminando, ia pegando os brinquedos. Uma aluna pegou a vassoura, o rodo e o apanhador. Ela chamou outra colega para brincar fazendo o papel de filha na brincadeira. Observando a cena, a professora disse:

- Professora - *vá correndo ajudar mamãe, você é uma boa filha.*

Segundo Paechter (2009, p. 82), na infância, as meninas usam a brincadeira doméstica como um meio para se sentirem poderosas. A imagem da mulher poderosa no lar passa a ideia de potência para as crianças pequenas. A experiência de força feminina, através de brincadeiras domésticas, apresentam aspectos negativos, porque

ela limita as meninas ao espaço pequeno e circunscrito do maternal, dando-lhes opções limitadas de papéis, majoritariamente, subordinados: na maioria das brincadeiras com família, há somente mãezinha. Para os meninos, embora tais jogos possam ser altamente satisfatórios há também riscos. Muito embora Browne (2004) argumente que alguns meninos sejam capazes de aderir a formas hegemônicas de masculinidade o suficiente para poderem tomar parte em brincadeiras ditas femininas sem perder seu status, para outros meninos, o mesmo não é possível. Woodward (2003), por exemplo, descreve um menino que veste e tira a roupa de uma boneca sob a mesa, constantemente vigiando com um olho em torno para ver se estava sendo observado por outros meninos. (PAECHTER, 2009, p. 82).

CENA 14

A Professora Silvana, numa manhã de outubro de 2012, escreveu nomes de flores no quadro, fazendo a correspondência “som x grafia da letra”. Pediu às meninas que fossem as primeiras a falar a letra, já que flor era coisa mais para as meninas. Um aluno de 04 anos de idade falou a primeira letra da palavra MARGARIDA. Aí, a professora disse:

- Professora - *só você mesmo... para falar, pois você se acha como tal*

A professora, quando repreende o aluno sobre a performance que ele tem e que ela classifica não ser coerente ao seu sexo biológico, vai em direção à fala de outra professora durante o grupo focal :

... eu tive um aluno que ele gostava muito de dançar, aí ele morava com os pais, mas eles se separaram, e ele ficava uma semana na casa de um e na semana seguinte na casa de outro, aí eu percebi que ele teve uma mudança drástica, porque ele se comportava como menino mesmo, parou de dançar, não sei se o pai percebeu mais o comportamento, ele parou de brincar de bonecas, eu acho que ele no final de semana com o pai o pai observou, e deve ter conversado com ele, porque ele mudou. Com a mãe dele, [...] ele dançava se requebrando. (sic) (PROFESSORA BETHÂNIA, 2013).

Quando a Professora Bethânia evidencia que o menino passou a se comportar como “menino mesmo”, mostra que existe uma expectativa da performance da masculinidade hegemônica. Assim como o ideário da Professora Silvana, ao não aceitar o menino que se coloca no lugar das meninas. Sem considerar que é possível que o aluno se imagine, se veja neste lugar de “menina”.

CENA 15

Observando a sala da Professora Joana, após o término de uma atividade, numa tarde de setembro de 2012, a professora pede a uma aluna que arrume os vasos de flores na mesa antes de ir para casa.

Nesse mesmo mês, observando a sala da Professora Joana durante uma atividade com estagiários de odontologia, após a merenda, as/os alunas/alunos fizeram fila para escovar os dentes. A Professora Joana, então, chama a atenção das/dos alunas/alunos:

- Professora - *quem deixou papel e vasilhas do lanche nas mesas? É bom jogar no lixo.*

Um aluno pegou o guardanapo que tinha deixado na mesa e o jogou no lixo, e voltou para a fila. Uma aluna fez o mesmo, porém, quando retornou para a fila, a professora a interpelou:

- Professora - ... *por que você não colabora para a sala ficar bonita? Pegue tudo de todas as mesas e jogue no lixo, minha filhinha.*

A aluna atendeu à solicitação e ainda perguntou:

- Menina - *minha pró, ficou bom?*

- Professora - *agora ficou!*

As Professoras Laila e Joelma, no grupo focal, referindo-se ao modo como as crianças agem e brincam dizem:

[...] As meninas são mais solidárias na hora de guardar os brinquedos, são mais falantes, e são mais cuidadosas com os outros colegas. (sic) (PROFESSORA LAILA, 2013).

[...] O que eu fico observando é que os meninos estão mais amorosos e carinhosos do que os anteriores com os quais eu trabalhei, né, porque geralmente você vê as meninas mais amorosas e cuidadosas com o outro, com o outro colega, e eu tenho percebido, um maior cuidado e uma maior amorosidade também por parte dos meninos. Os meninos geralmente gostam de brincadeira de força de luta, e também brincam de boneca, casinha, que é mais do universo feminino, outra coisa é que as meninas que gostam mais, geralmente, de brincar de casinha e de boneca, algumas se interessam por brincar também de luta, capoeira e de bola, e isso é algo que há um tempo atrás eu não percebia, né, outra coisa as meninas são mais independentes do que os meninos, os meninos eles requerem uma orientação maior na hora de trocar de roupa, questão da organização, do cuidado com o espaço, as meninas não, elas são mais autênticas, têm mais iniciativa. (sic) (PROFESSORA JOELMA, 2013).

As falas das Professoras Joelma e Laíla, nos faz refletir e chegar a algumas perguntas: as meninas são independentes quando demonstram executar tarefas que são impostas a elas como sendo adequadas às mulheres, como organização e cuidado? Por que os meninos precisam de auxílio nas tarefas domésticas? Eles são requisitados pela sociedade para executar tarefas domésticas? O ideal de que as meninas e as mulheres são as responsáveis pela

limpeza e organização de ambientes também aparece na imagem abaixo (Figura 9), feita na sala da Professora Odália, onde existem informações das ações que as crianças devem executar para manterem a harmonia em sala. Assim, uma das ações deve ser a de arrumar a sala, e na foto aparece a figura de uma menina.

Figura 9 - Cartaz da sala usada pela Professora Odália



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora durante a observação. 2012

A cena, os discursos das Professoras Laila e Joelma e a decoração da sala de aula nos conduzem à reflexão de que as meninas não gostam, por escolha própria, e sim porque são educadas a gostarem dos afazeres domésticos, do cuidar do outro. Além da demarcação de que a limpeza e a organização devem ser exercidas pela menina. Um aspecto também a considerar é o fato da Professora Joana, ao não pedir ao menino para pegar os papéis que outros/outros colegas deixaram na mesa, ela, sem “intenção”, estaria transmitindo uma mensagem de que ele só é responsável por aquilo que faz, e não precisa colaborar com a limpeza do ambiente, não precisando ser solidário com seus pares.

CENA 16

Em agosto de 2012, logo na chegada, a Professora Valentina fez a chamada, na sala havia um cartaz (Figura 10), no qual se lia: Quantos somos hoje? Nele, foi colocado o

quantitativo: 09 meninas (escrito na cor vermelha) mais o desenho de uma flor; e 11 meninos (escrito na cor azul) mais o desenho de uma bola. Observem a seguir o preenchimento do “Quanto somos”.

Figura 10 - Cartaz da sala de aula da Professora Joana



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora durante a observação. 2012

O cartaz traz o desenho de meninos com chapéu e o nome escrito em uma tira azul. E o desenho de meninas com laço na cabeça e o nome escrito numa tira azul.

Figura 11- Cartaz na porta da sala usada pela Professora Bethânia



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora durante a observação. 2012

Mesmo não tendo a representação da figura humana no cartaz (Figura 11), os desenhos dos animais demarcam a representação do feminino e do masculino, através das cores. E, mais uma vez, a figura que representa o menino vem primeiro do que a figura que representa a menina. Na educação infantil, independente de ser uma figura humana ou de animais, a relação afetiva das crianças com as figuras acontece.

Figura 12 - Cartaz da sala de aula da Professora Adenildes

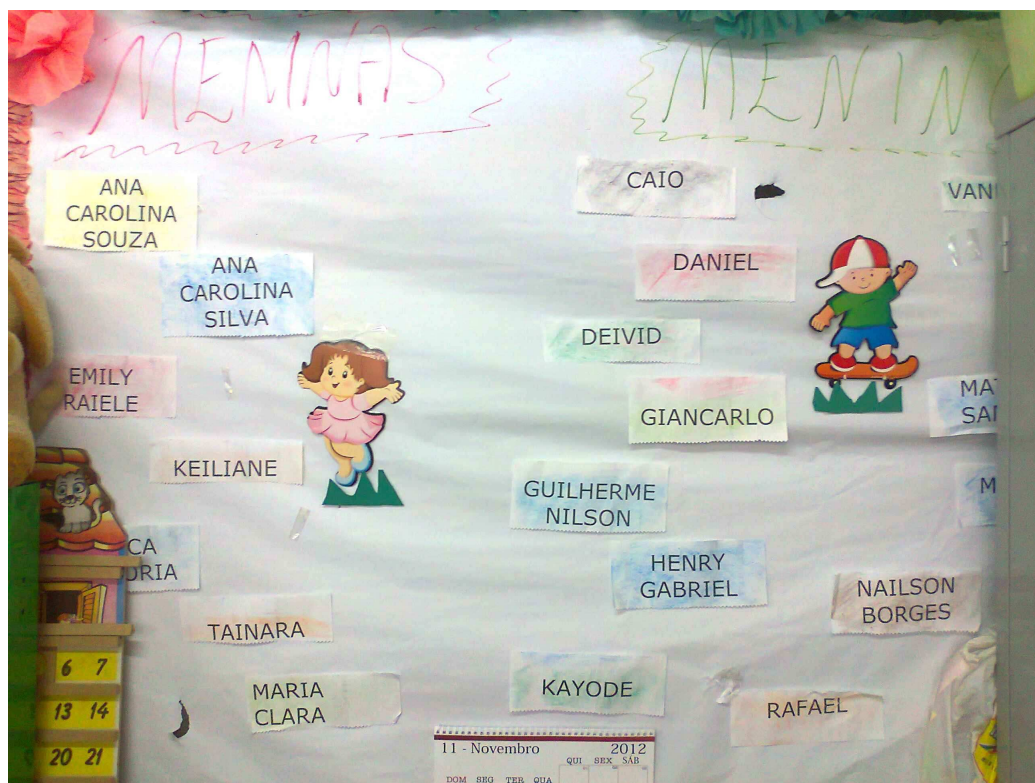


Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora durante a observação. 2012

Neste cartaz (Figura 12), a “chamadinha” está organizada através de fichas contendo o nome das crianças. As que possuem o nome dos meninos foram colocadas em primeiro lugar, e as que contêm os nomes das meninas, depois. Os desenhos onde constam as fichas com os nomes dos meninos, são ilustradas por meninos que brincam de empinar pipa, andam de skate ou sem nenhuma ação específica. As fichas em que constam os nomes das meninas aparecem desenhos de meninas brincando de ler, segurando ursos de pelúcia etc.

Em todos os cartazes até agora, os desenhos dos meninos vêm primeiro, em cima e o das meninas depois, abaixo.

Figura 13 - Cartaz da sala usada pela Professora Telma



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora durante observação. 2012

Na Figura 13, vemos o desenho de uma menina vestida com roupa de balé na cor rosa e dançando, e também, o desenho de um menino andando de skate. Apesar da representação da menina aparecer em primeiro lugar, é visível que o desenho encontra-se numa altura mais baixa.

As gravuras trazem também informações sobre profissões destinadas às meninas e aos meninos. Para as elas têm que ser profissões classificadas como “delicadas”, a exemplo de bailarina, cuidadora etc. Para eles, papéis/profissões classificadas como mais “movimentadas” a exemplo de jogador, skatista etc. Portanto, homens atuando no espaço público, enquanto as mulheres atuam no espaço privado.

4.3 Sexualidades

Jeffrey Weeks (2001) afirma que a sociedade pensa o corpo como verdade fundamental sobre a sexualidade. Contudo, ele chama a atenção para que, embora o corpo

biológico seja o local da sexualidade, fixando as fronteiras do que é possível sexualmente, a sexualidade vai além do corpo, pois ela tem a ver com as fantasias, crenças e ideologias pensadas para o corpo físico. Assim, a sexualidade é um fenômeno histórico e social, que deve ser compreendida como um construto histórico.

A sexualidade feminina é vista frequentemente como subsidiária da sexualidade do homem. Krafft-Ebing, ao pontuar que “a linguagem da sexualidade é avassaladoramente masculina”, pois a metáfora não é usada exclusivamente para mostrar uma experiência que se acha universal. É sugerida uma consagração inconsciente dos modelos masculinos de sexualidade.

O construcionismo social contrapõe-se ao “essencialismo” sexual, exemplificando na posição expressa na definição de Krafft-Ebing e dominante na maioria das discussões sobre sexualidade até recentemente. O essencialismo é o ponto de vista que tenta explicar as propriedades de um todo complexo por referência a uma suposta verdade ou essência interior. Essa abordagem reduz a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos. Contra tais pressupostos, argumentarei que os significados que damos à sexualidade e ao corpo são socialmente organizados, sendo sustentados por uma variedade de linguagens que buscam nos dizer o que o sexo é, o que ele deve ser e o que ele pode ser (KRAFFT-EBING *apud* WEEKS, 2001, p. 43).

Ao abordar o tema “sexualidade”, faz-se necessário trazer considerações importantes feitas por Michel Foucault (2006) em seu estudo da *História da Sexualidade*. Para o autor, a sexualidade é o nome dado a um dispositivo histórico. Logo, é uma história dos nossos discursos sobre a sexualidade. Esses discursos constroem a sexualidade como um corpo de conhecimento que modela as formas como se conhece e se pensa o corpo. Constituído em palavras, ideias e expressões, o gênero materializa-se em aprendizagens que são incorporadas pelos indivíduos cotidianamente nas suas ações. A inflexibilidade da doutrina que permeia as aprendizagens impostas aos indivíduos determina práticas masculinizantes e feminilizantes que conduzem homens e mulheres a funções e posições determinadas numa sociedade. Desde a infância, geralmente, homens e mulheres são influenciados nas suas escolhas, inclusive na forma de exercer a sua sexualidade. É importante pensar a sexualidade como não sendo fixa, podendo variar de sociedade para sociedade, ao longo da história, além de mudar ao longo da vida dos indivíduos.

O exercício da sexualidade é determinado dentro de um padrão heteronormativo, no qual a heterossexualidade é compulsória. E ainda dentro deste padrão, o indivíduo não poderá exercer qualquer heterossexualidade. A reprodução humana é um pré-requisito no exercício

da heterossexualidade instituída pela heteronormatividade. Esta incide sobre todos os corpos: legítimos e ilegítimos socialmente. Butler (2003) retrata o mecanismo de funcionamento da heterossexualidade compulsória e da heteronormatividade, denunciando como ambas se sustentam através da determinação da linha reta entre sexo-gênero-desejo-prática sexual. Como explica Miskolci:

A heteronormatividade expressa as expectativas, as demandas e as obrigações sociais que derivam do pressuposto da heterossexualidade como natural e, portanto, fundamento da sociedade. [...] Como um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle. A heteronormatividade marca até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto. [...] Assim, a heteronormatividade não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo: formar a todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e 'natural' da heterossexualidade (MISKOLCI, 2007, p. 5 -6).

Quando se pensa em sexualidade o que surge na imaginação é a homossexualidade e a heterossexualidade. Para Weeks (2001), a emergência destes dois termos marca crucialmente a delimitação moderna da sexualidade.

O termo foi usado publicamente em 1869, pelo escritor austro-húngaro Karl Kertbeny. Os significados foram desenvolvidos para que fizesse parte da pauta política da Alemanha que, em seguida, seria unificada, pois se pleiteava a reforma sexual, em especial, o cancelamento das leis anti-sodomitas. Assim, a homossexualidade foi definida como uma variante benigna da sexualidade. Foucault (1993 *apud* WEEKS, 2001, p. 62) afirma que o sodomita era visto como uma aberração temporária, enquanto que o homossexual pertencia a uma espécie própria.

O termo homossexualidade, ao invés de representar uma variante benigna da normalidade, foi abarcado pelos sexólogos como uma descrição médico-moral. O senso comum o codificou como uma demarcação real entre as pessoas - havendo pessoas homossexuais e heterossexuais. Os que não se ajustam nessa divisão exata, são classificados como “bissexuais”, como afirma Guacira Louro, em *O Corpo Educado* (2001).

A sexologia, no final do século XIX, também definiu as características básicas que caracterizavam a masculinidade e a feminilidade “normais”, vistas como características distintas de homens e mulheres biológicos. Também catalogou as práticas sexuais e, por consequência, instaurou uma hierarquia em que os seres poderiam ser distinguidos entre “normal” e “anormal”.

E como o gênero e a sexualidade se materializam culturalmente nos corpos? A sugestibilidade teórica e a convergência produzida neste texto apontam que seja através dos discursos institucionalizados. Os pressupostos da construção dos corpos culturalmente se dão através do conceito utilizado por Foucault sobre discurso. Este é um campo de formação dos significados em que é estabelecida a teia que entrelaça as relações dos significados dos símbolos com a perspectiva pressuposta em cada sociedade.

Para o êxito da materialização, serão necessários exercícios dos discursos de diversas instituições para o disciplinamento dos corpos: o discurso das Ciências, o discurso pedagógico, o discurso religioso, o discurso médico, o discurso jurídico, o discurso governamental etc. Eles terão como função a invenção do corpo ajustado e do corpo desajustado. Os discursos surgem para disciplinar o corpo real, mas não deixando que este corpo subjetivo/individual se pense como uma ficção arquitetada pela cultura para manutenção do poder.

Foucault (2006) expõe que a convergência de diversos discursos cria possibilidades para que alguns saberes e alguns sujeitos sejam considerados possíveis, compreensíveis, cognoscíveis, num contexto social. O autor afirma ainda que o discurso não tem somente um sentido ou uma verdade, mas também propõe uma história.

As marcas de sexo, gênero e sexualidade em homens e mulheres, colocam os sujeitos com identidades legítimas e dissidentes no ambiente que é trânsito da sobrevivência humana.

Atualmente muito se tem falado sobre identidade de gênero e sexual. E, afinal, como classificar um indivíduo? Quem pode autorizar tal classificação? Quem pode afirmar o que o outro é a não ser ele mesmo?

Para Guacira Louro (2007), sexualidade pode ser vista como uma invenção social. Ela é constituída partindo de diferentes discursos sobre o sexo: discursos que regulam, normalizam e instauram saberes, produzindo “verdades” e que estão impregnados de questões de gênero. E, ao falar em “verdades” e como ela atua incondicionalmente na vida dos sujeitos, principalmente em seres em desenvolvimento, como exemplo, as crianças, presentifica-se, neste percurso do texto, a expressão elaborada por Foucault (2006) que busca localizar e significar as experiências dos indivíduos no campo da vida: *práticas de si*.

Foucault (2006) explica que *práticas de si* é uma expressão que designa o fato de que as ações do sujeito são percebidas por ele mesmo como criação sua, como se ele sozinho gerisse suas ações, mas, na “verdade”, suas condutas são determinadas e elaboradas conforme os valores e as regras estabelecidas socialmente.

As *práticas de si* ensina a proteger-se contra o outro, e a favor do outro; consiste prevenir-se dos perigos que estão em toda parte. Pretende intensificar no sujeito a habilidade para a autorreflexão; a estar consciente dos perigos incessantes; de estar, desenvolvendo a capacidade de permanecer obediente e atento ao discurso, e de aumentar o exame de consciência. A *prática de si* exerce uma funcionalidade através do discurso racional, e neste caso proposto pelo texto, exerce uma funcionalidade através dos saberes instituídos sobre o sexo.

Em toda prática ou atitude há um saber, e o corpo é que servirá como base para os saberes sobrevirem. O saber, ao ser tomado como verdade, torna-se parte do corpo, mas só ganha vida no campo da experiência, quando é tomado como “verdade” e ao ser efetuado como prática própria, como *práticas de si*.

Nesse sentido, as pessoas, desde a infância, são convidadas a se ajustarem às normas determinadas socialmente. O sexismo, a lesbo-homofobia, assim como outros fatores discriminatórios trazem repercussão à formação psicossocial da criança, proporcionando uma compreensão de sexualidade, influenciando representações de como deve se pensar o tema, de como deve ser o meu corpo e o corpo do outro. A representação do corpo do outro constitui positivamente ou negativamente de forma visceral a identidade social do sujeito. A fronteira do corpo, assim como distinção entre interno e externo, se estabelece mediante a ejeção e a transvalorização de algo que era originalmente parte da identidade em uma alteridade conspurcada. Como sugeriu Irís Young, em sua leitura de Kristeva para entender o sexismo, a homofobia e o racismo, o repúdio de corpos em função de seu sexo, sexualidade e ou cor é uma expulsão seguida por uma repulsa que fundamenta e consolida identidades culturalmente hegemônicas em eixos de diferenciação de sexo/raça/sexualidade. Em sua apropriação de Kristeva, Young mostra como a operação de repulsa pode consolidar identidades baseadas na instituição do Outro, por meio de exclusão e da dominação. O que constitui, mediante divisão, os mundos interno e externo do sujeito é uma fronteira e divisa tenuemente mantida para fins de regulação e controle sociais. A fronteira entre o interno e externo é confundida pelas passagens excrementícias em que efetivamente o interno se torna externo, e essa função excretora se torna, por assim dizer, o modelo pelo qual outras formas de diferenciação da identidade são praticadas. Com efeito, é dessa forma que o Outro vira merda. Para que os mundos interno e externo permaneçam completamente distintos, toda a superfície teria que alcançar uma impermeabilidade impossível. Essa vedação de suas superfícies constituiria a fronteira sem suturas do sujeito; mas esse enclave seria invariavelmente explodido pela própria imundice excrementícia que ele teme. (BUTLER, 2003, p. 191-192).

Analisaremos, como ponto de continuação, por exemplo, o discurso do ambiente escolar. Enquanto instituição que pratica a heterossexualização, exerce um discurso que impõe/efetiva o disciplinamento dos corpos dos sujeitos não heterossexuais com base na

teoria do processo civilizador de Elias (2011). Esta é uma forma de materialização cultural nos corpos.

Esta teoria elucida a ideia de formação do corpo educado e a construção da modelação das condutas, baseando-se na complexidade das funções sociais e das premissas de interdependência social. A economia dos afetos e o autocontrole dos indivíduos são resultados de sua convivência em sociedade, responsável por direcionar o comportamento dos sujeitos em cumprimento dos requisitos da “boa convivência”, determinados pela sociabilidade distintiva de classes. Compreender o ambiente escolar como espaço de disseminação e formação das condutas adequadas, como reprodutor do *status quo* sexista, heteronormativo e segregador, é percebê-lo como território de distinção dos sujeitos que não correspondem à normalidade. Em consequência desta imposição social de modelação de condutas, os sujeitos que são considerados desviados/marginais por não corresponderem às expectativas de gênero que lhes são atribuídas, direcionam, então, seus comportamentos aos padrões correspondentes ao sexo que possuem, compatibilizando-os, externamente, com o gênero correspondente.

Crianças e adolescentes que não resistem às imposições se tornam vítimas de um processo de heterossexualização compulsória, isso implica no direcionamento da conduta, das expressões corporais, da indumentária, do modo de falar e de andar para uma perspectiva heteronormativa, regressando ao lugar “normal” do comportamento. O masculino e o feminino devem corresponder às designações do sexo de cada um para a “boa convivência” em sociedade.

No campo das questões de sexo e gênero, para ser considerado “normal”, o sujeito só teria duas opções, ser homem ou mulher. Não restando nenhuma outra designação. Da mesma forma que, no campo da sexualidade, aqueles que não venham a seguir a matriz heterossexual, terão um comportamento considerado desviante, sendo rotulados como homossexuais por não se relacionarem afetivamente ou sexualmente com o sexo oposto.

Embora essa concepção de homossexualidade ainda esteja em voga, algumas reflexões acerca do conceito de gênero como culturalmente construído, distinto do sexo, que é tido como algo natural, vem abrindo novas perspectivas em relação à temática.

Posto isso, não podemos esquecer que a escola, local privilegiado de exercício de discursos pautados nas relações sociais de poder, se mostra um campo favorável tanto à reprodução como à contestação das hierarquias. Assim, é necessário perceber como isto ocorre, para efetivamente combater as desigualdades de gênero.

A perspectiva heteronormativa termina por instituir a diferença sexual que propõe uma organização social na qual é possível identificar os sujeitos em relação a sexo/gênero/sexualidade.

De acordo com Rubin (1975), a diferença sexual é organizada a partir da variedade de práticas sexuais; e, para Butler (2003), a diferença sexual é organizada a partir do dimorfismo sexual, aquilo que dará origem à diferença de gênero: masculino e feminino.

A heterossexualidade compulsória está presente no discurso das professoras, no qual mostram para as crianças pequenas que o destino dos corpos seguem uma linha reta que Butler (2003) chama de “linha reta da inteligibilidade entre sexo-gênero-desejo-prática sexual” (p.45). Contudo, não é permitido que se seja heterossexual sem reproduzir-se. A reprodução é um pré-requisito no exercício da sexualidade “padrão, normal”, leia-se heterossexual.

As cenas a seguir traduzem a institucionalização da heterossexualidade compulsória.

CENA 17

Uma dupla de meninas sentadas no computador numa manhã de agosto de 2012. Uma beija a outra. A ADI diz:

- ADI - não pode beijar, pois você ainda é criança e quando crescer não vai beijar menina, vai beijar menino.

Após alguns minutos, a Professora Valentina, sentada na cadeira, diz:

- Professora - o pessoal fala de sexualidade, mas temos que ver como natural. No outro dia, aqui na sala, não sei quem foi que se beijou, as ADI's ficaram de boca aberta, mas eu disse para os alunos: quando crescer vocês vão beijar, pois o beijo é gostoso. Só que criança não pode beijar. Quando estiver grande sim, aí o menino vai namorar, noivar e casar com uma menina a menina vai namorar, noivar e casar com um menino. Um aluno ainda complementou: e vai ter filho, não é pró? Então respondi: é isso mesmo.

No grupo focal, foi feita a pergunta: o que é sexo e o que é sexualidade? Algumas professoras responderam:

[...] sexo pra mim é prazer a dois. Eu vou ser redundante, sexo pra mim é um casal. Eu tô falando de um casal hétero [...]. Sexualidade pra mim é o prazer na descoberta de se conhecer, de gerar sentimentos e sensações de provocar, de reagir, e de saber quem você é. Envolve, portanto, características físicas e também emocionais que também são construídas com o tempo. As características físicas [...] do gênero. [...] ser mulher ser homem (sic) (PROFESSORA LÚCIA, 2013).

[...] Sexo é o que gera uma outra vida, é amor ou não, porque as vezes se faz sexo sem amor. É a união entre dois corpos. Pra mim é um casal hétero. (sic) (PROFESSORA TELMA, 2013).

[...] Sexo, pra mim, é um momento de entrega, descoberta, satisfação mútua entre pessoas que se completam, que se entendem, gerando prazer. Envolve vontade, desejo de estar junto, cumplicidade, expectativa. Quando ambos estão dispostos, desejosos de sentir e de dar prazer, torna-se algo muito bom e o desejo de reviver o momento se prolonga, quando apenas um se dedica, o sexo se torna monótono e sem sentido. Se ele ocupa uma parte da vida de um casal de forma que os una mais, ele desperta o desejo de gerar novas vidas. (sic) (PROFESSORA NADIA, 2013).

[...] Sexo, pra mim, é a representação a partir de características físicas, (masculinas ou femininas), que nos definem com base numa aparência, como pertencentes a um gênero ou outro, quanto a nossa condição de seres humanos com diferentes características biológicas. (sic) (PROFESSORA NELCINA, 2013).

Ainda falando sobre o prazer sexual, 23 professoras não concordam que o sexo anal seja uma prática legítima para homens ou mulheres. Observem algumas falas a seguir:

[...] eu não concordo, pois a mulher pode fazer o sexo mesmo normal, que o anal. Os homens fazem porque não tem uma vagina. (sic) (PROFESSORA ROSANA, 2013).

[...] Eu não sei nem o que eu respondo. Não sei, pois quando começou eu ia até dizer logo que eu não concordava. Agora eu já não sei se eu não concordo totalmente. Eu não sei.

Aí todo mundo falando, eu me remeto a minha educação, a minha vida mesmo. A minha vida sexual mesmo, enquanto mulher. Eu me vejo cheia de tabus. Eu não sei se eu concordo ou não concordo. Sinceramente, não tenho noção. Mesmo pensando em mim, eu tento me colocar pensando em outro casal... (sic) (PROFESSORA CORINA, 2013).

[...] eu não concordo com o sexo anal. [...] o ânus é uma área para sair. Eu acho anti-higiênico. (sic) (PROFESSORA BETHÂNIA, 2013).

[...] Eu também não concordo com o sexo anal, com o homossexualismo. Eu não acho normal porque, assim quando Deus criou o homem e a mulher, já deixou a vagina e o pênis para entrar na vagina, né. (sic) (PROFESSORA SÍRIA, 2013).

[...] Eu não concordo por duas formas. Em relação à crença bíblicamente, é proibido. É uma crença que eu tenho. E pela questão científica também é comprovado que existem questões irreversíveis, quando se é praticado o sexo anal. (sic) (PROFESSORA MARILDA, 2013).

[...] não concordo. Não acho natural! Não acho natural pelas questões biológicas. Eu acho que o corpo como um todo já vem preparado para determinadas práticas. Eu acho que não seria ... eu vejo como uma agressão. (sic) (PROFESSORA JOELMA, 2013).

Nesta cena, ao observamos os discursos das Professoras Nadia, Lúcia e Telma, percebemos que elas classificam sexo como o ato sexual e, como tal, deve ser realizado entre duas pessoas de sexo biológico oposto para dar prazer, mas para também procriar. Observa-se o pensamento prescrito pela heterossexualidade compulsória, que determina a legitimidade da prática sexual só entre homem e mulher e que deva resultar na procriação.

A fala das Professoras Nelcina e Sírria, evidencia que elas atribuem o gênero ao sexo biológico. Esta ideia vai corroborar com o que Messeder, Martins e Miranda (2010, p.61) afirmam:

Haraway, Nicholson (2003) destaca o trabalho de Gayle Rubin, que introduziu a expressão de sexo/gênero sendo o sexo a base que sustenta os significados culturais. Este pensamento reflete um aspecto importante do pensamento do século XX sobre socialização. Ainda segue dizendo que Nicholson utiliza-se da metáfora do corpo como uma espécie de cabide,

onde são presos diversos mecanismos culturais, especialmente vinculados com o comportamento e a personalidade para “clarear” o sentido da relação entre a socialização e a biologia. A partir da perspectiva, a autora sublinha vantagens e desvantagens para a teoria feminista. A vantagem é a possibilidade de perceber as diferenças entre mulheres, mas a desvantagem é a constatação de que as constantes da natureza explicam certas constantes sociais. Esta perspectiva, apesar de afasta-se do determinismo biológico continua a crer que a identidade sexual é considerada como fenômeno universal.

Ainda refletindo sobre as falas de Rosana e Síría sobre o sexo anal ser prática do homem homossexual, devemos refletir que sexo entre homens não é somente anal. E ainda a relação homossexual não é restrita a pessoas do sexo masculino. A opção pelo sexo anal, não é exclusivo dos casais homossexuais, o desejo por qualquer forma de relação sexual é para todas as pessoas.

A fala da Professora Corina, quando diz não saber o que responder, demonstra que algumas professoras já estão repensando sobre a heteronormatividade permeada nos conteúdos de gênero e sexualidade. Quando ela diz “*tenho dúvida*” já se percebe uma reflexão quanto ao pensamento que tinha devido a sua educação, mas que agora há uma flexibilização mediante o seu contato com outras posições. E isto é possível de ser observado nos discursos de outras professoras quando se deparam com situações que contradizem suas crenças familiares ou religiosas.

CENA 18

Numa casinha de boneca onde todas as crianças brincavam numa tarde de novembro de 2012, duas meninas de 03 anos de idade deitaram na cama de casal e disseram que era marido e mulher e ainda perguntaram a um colega:

- Meninas - *quer ser nosso filho?*

Um aluno que estava na sala da casinha de boneca ouviu a pergunta, correu até o quarto e falou:

- Menino 1- *eu vou ser o pai.*

- Menina 2 - *eu sou o pai.*

- Menino1 - *minha pró, ...elas não quer deixar eu ser o pai, não. Pai é homem.*
- Professora PEI 13 - *pode ser sim, elas só estão brincando.*

As meninas continuaram brincando. E os meninos insistiram em participar da brincadeira.

- Menino1- *eu sou o pai e vocês é minhas mulheres.*
- Menino 2 pergunta - *duas mulheres?*
- Menino 1 - *em Gabriela é assim. Eu assistir com minha avó.*

A cena acima nos mostra que a professora admite que a menina desempenhe um papel masculino, numa brincadeira. Pode-se, subentender, portanto, que a realidade não pode ser de mulheres ocupando o papel socialmente “masculino”. Outro fator importante a ser analisado é o fato de o menino dizer que o comportamento que sugeria era produto de algo que havia visto na TV, na companhia da avó. Os meios de comunicação de massa são veiculadores, também, de normas e condutas de gênero, sexualidade etc..

Durante o período das observações, presenciei professoras colocando filmes com histórias de amor. Neles, o personagem, para representação do homem, era um galã que salvava as mocinhas, e os personagens, para a representação das mulheres, sempre são de pessoas frágeis, que vivem infelizes até o dia em que encontram um grande amor. A exemplo, o filme *A pequena sereia*, colocado pela Professora Vilma para as crianças de 04 anos de idade assistirem e que não foi feita nenhuma discussão sobre o conteúdo depois da apresentação.

Ruth Sabat (2008) nos informa que filmes, novelas e outros recursos fonográficos têm um conjunto de procedimentos técnicos, gráficos e discursivos que operam de maneira pedagógica para ensinar formas de condutas relacionadas à heterossexualidade como sexualidade normativa. E, ainda Sandra Andrade (2008), enfatiza que o outro pode materializar-se, de modo muito intenso hoje, através da mídia e dos seus múltiplos artefatos como novelas, filmes, livros, jogos, internet, revistas, músicas etc. (ANDRADE, 2008, p.107).

Rosa Ficher (2001, p.56 *apud* ANDRADE, 2008, p.110), diz que a Professora-pesquisadora precisa aprender a ‘estudar, a investigar as estratégias de linguagem, de escolhas de temas, de seleção de imagens e sons [...] nos artefatos da mídia’.

CENA 19

Momento da contação de história, numa tarde de setembro de 2012 - 03 meninos de 04 anos de idade sentaram-se no sofá de plástico que tinha na sala. O menino que estava sentado no meio ficou cheirando o pescoço dos outros dois. A Professora Vilma tirou o menino e falou:

- Professora - *agora fica mais folgado e não vai ficar mais cheirando aí os meninos.*

Passaram-se alguns minutos e o aluno (que cheirava o pescoço dos colegas) colocou a cabeça no ombro de um colega. Então a professora mandou ele sair do sofá, dizendo que não estava prestando atenção à história.

Percebi que a ação da professora não era em virtude de ela achar que o aluno não estava prestando atenção, pois havia outros alunos deitados no chão e que não estavam prestando atenção e ainda havia 02 meninos que estavam deitados no chão e com a cabeça no colo das meninas.

No grupo focal, quando perguntada sobre o que era sexualidade, a Professora Vilma define

[...] Sexualidade, pra mim, é um bocado de informações não trabalhadas desde nossa 1ª infância que culminam em saberes pouco organizados, portanto, muito mais experienciados. Sobre sexualidade entendo questões sobre gênero e suas derivações como a homossexualidade mal compreendida, relações amorosas não saudáveis, dificuldade em lidar com as diferenças e também a compreensão sobre o funcionamento dos corpos... sobre o funcionamento dos corpos. (sic) (PROFESSORA VILMA, 2013).

E quando perguntei à professora: o que você quis dizer quando falou sobre a homossexualidade mal compreendida? Antes que eu terminasse a pergunta, ela disse:

[...] é na verdade, porque são muitas questões que a gente não consegue compreender, como leva o comportamento da sexualidade, que leva a transexualidade... a bissexualidade... e que hoje em dia eu acho uma coisa tão comum de se ver... pra algumas pessoas hoje em dia já pode ser vista de uma forma naturalizada, pra outras nem tanto... não

aceitas... até pro próprio sujeito que tem inclinação pro mesmo sexo, não conseguem se compreender se trabalhar nessa perspectiva... e acho que isso tem haver com o que eu citei anteriormente, a questão de você muito conhecer o seu corpo, conhecer sobre si, seus gostos, o homem e a mulher... muito mais na perspectiva de experiência, de vivencia somente apenas... e não de compreensão... eu acho que você vai vivendo compreendendo, você vai aprendendo com o outro, a partir de cada vivência... não a partir daquela fórmula... (sic) (PROFESSORA VILMA, 2013).

Quando ela acabou de falar, a Professora Silvana ponderou:

[...] mas isso tudo que você falou é em relação a adultos e não a crianças, não é. Porque eu acredito que uma criança de 5 ou 6 anos não vá ter libido, não vá ter energia sexual, ela pode ta representando, imitando [...] (PROFESSORA SILVANA, 2013).

O discurso da professora, no grupo focal, demonstra que ela pode até ter o entendimento de que a sexualidade se inicia na infância, porém, na prática, ela não respeita a forma como um dos seus alunos age ao cheirar os colegas. Questões a se pensar: a professora tem um discurso e na prática age de forma diferente? Que fatores podem existir para que ela não consiga efetivar o seu discurso?

Fica evidente que as Professoras nos trazem a compreensão de que têm dificuldade de aceitar o direito ao desejo nas crianças. E sobre isto, Messeder, Martins e Miranda destacam:

[...] no início do século XX Freud enuncia a sexualização da criança. Ao analisar esse processo Rubin (1984) descreve que a sexualidade na juventude, juntamente seguido da homossexualidade, da prostituição e da pornografia, se forja por meio de discursos suscetíveis à repressão. Estes dispositivos de poderes podem ser percebidos tanto nos discursos religiosos quanto nos da psiquiatria e da psicologia, em todos os casos com a finalidade de regular as práticas sexuais. (2010, p. 63 - 64).

Ainda a ação da professora na cena 19, ao não permitir que o aluno fizesse carinho e se sentisse próximo aos colegas, nos remete ao pensamento de Miskolci (2012), que afirma serem os meninos comumente requisitados a deixar de ser afetivo. Eles são quase sempre submetidos ao que se pode chamar de uma pedagogia da masculinidade que, a meu ver, futuramente, pode lhes moldar no sentido de, ao longo do tempo, ir deixando de reconhecer a afetividade de outros/outras para consigo. E, ainda, de não serem capazes de externar

afetividade para com os/as outros/outras. Essa pedagogia da masculinidade sofrida pelos meninos até se tornarem adultos, poderá causar, em alguns, traumas. Na verdade,

as tecnologias sociais que buscam enquadrar cada um em uma identidade, adequar cada corpo a um único gênero, sabem como a educação auxilia a fazer da infância e da adolescência fases dirigidas para a construção de homens e mulheres ideais; leia-se pessoas “normais”, “corretas”, como nossa sociedade nos faz crer que devemos ser. (MISKOLCI, 2012, p. 12).

4.4 Atos Performativos de Gênero

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado, ele também designa o aparato de produção mediante ao qual os próprios sexos são estabelecidos. Butler afirma que

o corpo postulado como prévio ao signo é sempre postulado ou significado como prévio. Essa significação funciona mediante a produção de um efeito de seu próprio procedimento, o corpo que ela, todavia e simultaneamente, afirma descobrir como aquilo que precede a significação. Se o corpo significado como prévio à significação é um efeito da significação, então o estatuto mimético ou representativo da linguagem, que afirma que o signo segue os corpos como seus espelhos necessários, não é de forma alguma mimético; ao contrário, é produtivo, constitutivo, pode-se até dizer performativo, visto que esse ato de significação produz o corpo que então afirma encontrar antes de qualquer significação. (BUTLER, 1998, p.38-39).

Wenger (1998, p. 149 *apud* PAECHTER, 2009, p. 33-34) defende que “definimos quem somos a partir do modo como experienciamos nossos eus (selves) tanto pela participação quanto pela forma como nós e os outros reificamos nossos eus (selves)”. Assim, infere-se que nossa própria experiência de mundo, uma vez que aquela é negociada por intermédio do pertencimento ativo e participatório de uma comunidade. A identidade é, portanto, entendida por meio das práticas em que nos engajamos, incluindo aquelas envolvidas na construção e na performance de determinadas masculinidades e feminilidades. Por meio de sua repetição, essas práticas e performance contribuem para nossa compreensão integrada sobre quem somos.

Suely Messeder (2009, p. 60-61) nos diz que a primeira estratégia para compreender teoricamente a noção de performatividade é compará-la com a noção de sistema gestual,

desenvolvida por Lancaster em seus estudos sobre masculinidade. A autora afirma que Lancaster sugere que o machismo é um sistema gestual, governado por um código que define cada ação em termos de sua relação com os pares opostos masculinidade/atividade e feminilidade/passividade. Assim é como os corpos e seus atos são lidos.

A autora ainda diz que a ideia de performatividade também possui uma estreita relação com a ideia de *habitus* em Bourdieu. *Habitus* é um sistema de disposição transponíveis e duráveis, estruturas organizadas predispostas a funcionar como estrutura estruturante. É como princípio para a geração e estruturas de práticas e representações que são coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação orquestradora de um regente (BOURDIEU, 1980, p. 88 *apud* MESSEDER, 2009, p 62).

Nos CMEI's, os atos performativos das crianças são lidos pelas professoras que tentam, de alguma forma, combater aqueles que ameaçam o padrão da heteronormatividade. Narro a seguir algumas cenas em que pude observar os discursos emitidos pelas professoras nos grupos focais.

CENA 20

Numa manhã de setembro de 2012, a Professora Joana, no momento em que disponibilizou o cabide das fantasias para os/as alunos/alunas de 05 anos de idade, demonstrou preocupação. Um aluno não-branco vestiu-se com uma roupa de odalisca e ficou simulando uma dança, rebolando o quadril. A professora, ao ver a cena, comentou:

- Professora - *Todo dia é isto agora, além de querer beijar os meninos na sala, você agora só se veste de roupa feminina. Assim já está passando dos limites. Você já está começando a gostar desta fantasia. Tem alguma coisa estranha com esse menino. Ele tem um jeitinho. E eu não sei mais o que fazer, ele pobre, preto e ainda, já pensou, crescer assim... Eu não vou deixar mais você ficar perto dos meninos. Ontem eu vi você alisando a mão de... Tem horas que eu não sei nem como agir com este menino. E o pior: a família ainda é crente*".

A Professora Joana, no grupo focal, contou sobre a sua dúvida em permitir ou não que o aluno em questão utilize determinados acessórios:

[...] No ano passado mesmo, tinha um aluno que tudo dele era rosa. Eu dei as fantasias lá na sala, a roupa da odalisca era toda rosa e o que aconteceu, foi, 'ah essa é minha eu quero vestir' [a professora falou como se fosse o próprio menino]. E as meninas queriam a roupa e ele queria também. E eu realmente fiquei sem saber o que fazer. Porque tem horas que eu fico nessa dúvida, eu devo deixar ou não. No caso, ele queria porque queria vestir a roupa, mas aí as colegas diziam logo, mas aí é roupa de mulher não é, não pra homem. E ele não se conformava. Assim, foi a roupa também de sereia. Quando ele viu a roupa de sereia ele ficou enlouquecido. Queria porque queria vestir a roupa de sereia. Então, tudo dele era voltado pra brinquedos, tudo que era coisa de meninas ele queria. Tudo dele era voltado para o que era de menina. Os outros brincavam também de vassourinhas, boneca, de fogão com elas, os meninos brincam, e as meninas às vezes dizem não - você não pode brincar não porque é brinquedo de menina, eu digo é de homem também, aí eu digo: seu pai dá banho em você? elas dizem: dá, seu pai faz comida pra você?, elas dizem: às vezes faz, eu digo: então se eles não brincarem não vão aprender a fazer, E então, menino, pode brincar, elas dizem: ah ta bom, mas ele só queria brincar de coisas de menina. [...] Esse menino realmente tem um jeito afemenado. (sic) (PROFESSORA JOANA, 2013).

E quando perguntada pela Professora Nelcina sobre o que faz quando o menino insiste em usar a fantasia de odalisca, a Professora Joana, então responde,

[...] em relação à fantasia, neste ponto ainda, eu não sei se estou errada, ou se estou certa, eu ainda tenho esta concepção que tem roupas que são para meninas, e, no caso aqui, a fantasia era de menina, e tem fantasias que são comuns a meninos e a meninas, mas aquela realmente era de menina, então, eu dei outras opções para ele, mas ele não ficou muito satisfeito. (sic) (PROFESSORA JOANA, 2013).

Outra fala interessante da Professora Joana, no momento do grupo focal, é quando ela fala sobre sexualidade, ela conta um caso que havia acontecido na sala dela no dia anterior.

[...] ontem minha aluna de 4 anos veio me dizer que um coleguinha tava apaixonado por ela, disse que era lindo e estava apaixonada por ele também. ... eu achei assim tão engraçado, os olhos dela chega brilhavam. (sic) (PROFESSORA JOANA, 2013).

A Professora Joana legitima a possibilidade que pode ser caracterizada como afetividade dentro do padrão heterossexual, mas não permite a caracterizada como homossexual.

Assim, a professora demonstra estranheza quando o aluno foge da linha reta da inteligibilidade, pois para ela, futuramente quando adulto, se o aluno for homossexual será abjeto ao quadrado, pois ele possui diversos marcadores sociais de inferiorização (raça, classe, gênero). Haraway (2004), no texto *Gênero para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra*, sinaliza que o gênero associado a outros marcadores sociais como raça/etnia e classe adquirirá outros significados, pois se acentua quando atravessado por estes, estando diretamente associados.

Os indivíduos que não desempenham corretamente o “seu” gênero são classificados pela sociedade como abjetos, ou seja, todos os corpos que transitam fora das fronteiras da heteronormatividade. Assim, os corpos que não se encontram dentro do aspecto da inteligibilidade social destinada ao gênero encontram-se fora do domínio dos sujeitos. Para Villaça (2006), abjeção é o espaço da dessemelhança e da não-identidade. O abjeto é aquilo que não é para que o Outro seja.

Seria importante que a professora tivesse mais informações a respeito da psicologia do desenvolvimento humano, e que também reconhecesse a possibilidade do aluno se tornar o que ele deseja, ao invés de imaginar ser a heterossexualidade a melhor forma para ele no futuro. É imprescindível o reconhecimento da multiplicidade das diferentes culturas e de identidades: de “raças”/etnias, gêneros, classes, regiões, geração, para possibilitar uma convivência mais fraterna entre os sujeitos. É importante lembrar que Miskolci (2012) enfatiza que a educação impõe compulsoriamente as identidades.

Associo-me à ideia de SILVA (2011, p. 97), quando afirma que

a identidade não é uma essência, não é um dado ou fato [...] seja da natureza, seja da cultura. Não é fixa, estável, coerente, unificada e permanente. Tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Podemos dizer que é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. É instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada. Está ligada a sistemas de representação, tem estreitas conexões com as relações de poder.

A identidade é, então, um processo de construção que não realizamos de forma totalmente autônoma, sozinhos. Identidade sempre é relacional, depende do diferente, do Outro, da diferença para que saibamos quem não somos. É importante demarcar também que

as identidades adquirem sentido através da linguagem. Elas são marcadas por meio de símbolos.

Crianças e adolescentes que não resistem às imposições se tornam vítimas de um processo de heterossexualização compulsória, isso implica no direcionamento da conduta, das expressões corporais, da indumentária, do modo de falar e de andar para uma perspectiva heteronormativa, regressando ao lugar “normal” de comportamento. O masculino e o feminino devem corresponder às designações do sexo de cada um para a “boa convivência” em sociedade. A perspectiva heteronormativa termina por instituir a diferença sexual que propõe uma organização social no qual é possível identificar os sujeitos em relação ao sexo/gênero/sexualidade²⁹

Quando a Professora remete ao pertencimento cultural religiosa da família, é outro ponto que merece considerações. O discurso religioso também é o que surge para disciplinar os corpos dentro padrão heteronormativo.

Mais uma vez percebemos uma Professora em dúvida do que deve fazer. A Professora Joana quando diz *“eu realmente fiquei sem saber o que fazer. Porque tem horas que eu fico nessa dúvida, eu devo deixar ou não”*, evidencia que as professoras vêm repensando suas práticas.

CENA 21

Numa manhã de novembro de 2012, logo na chegada à escola, os alunos/alunas - 04 anos de idade - iam pegando um brinquedo. Um menino pegou uma boneca na estante. A Professora Silvana pediu a ele que colocasse a boneca no lugar e depois olhou para mim e disse:

- Professora - *este é um caso para você estudar, pois ele só brinca de boneca. Eu antes tentava distrair ele, mas não tem jeito. Aí, eu agora mando ele colocar no lugar, pois é demais, viu. Ele só quer boneca!*

²⁹ Toda a reflexão feita até este parágrafo da cena 20 foi retirada do texto intitulado: *Na creche e na pré-escola: práticas pedagógica diante da manifestações da sexualidade infantil.*, escrito por Amanaiara Miranda e Ângela Maria Freire de Lima e Souza. O texto foi publicado nos anais eletrônicos do **Seminário Internacional Fazendo Gênero** em dezembro de 2013.

Texto completo pode ser encontrado no site: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/10/simposio/public>.

Nesse mesmo dia, o aluno em questão, brincando de pega-pega foi agredido por 03 alunos e a professora justifica a agressão sofrida pelo menino:

- Professora - *tá vendo é porque você fica com este jeitinho...*

A professora, então, fala sozinha, mas de modo que eu pudesse ouvir:

- Professora - *eu digo assim para vê se ele para de andar rebolando, pois na rua que ele mora ele é agredido também.*

Observei que a professora ficou com os olhos lacrimejando. Saiu da sala e foi beber café. No retorno, também falando sozinha, diz:

- Professora - *o jeito é relaxar para não pirar.*

Segundo Paechter (2009, p.72), os corpos infantis são quase sempre regulados e controlados para serem corpos engendrados, de modo que as crianças sejam instadas a usar vestuário adequado, a se sentar de determinadas maneiras, em lugares designados, e a agir mais como um integrante de um corpo coletivo do que de um individual.

Ainda pensando como a professora ficou é possível perceber que muitas vezes quando as professoras agem dentro do padrão da heteronormatividade é com a plena certeza de proteger as crianças, já que elas acham que a agressão física é muito pior quando a criança foge à linha reta da inteligibilidade.

CENA 22

Numa tarde de dezembro, a Professora Sandra e a ADI foram trocando as roupas de algumas crianças de 03 e 04 anos de idade, pois todos/todas iriam tomar banho de mangueira. Outras crianças se vestiam sozinhas. Um menino, sentado, esperando sua vez para trocar de roupa, disse:

- Menino - *minha pró, fulano tá vestindo roupa de mulher, ta vestindo calcinha.*

- Professora - *não é calcinha não.*

- O aluno insistiu dizendo - *é calcinha, minha pró, aí a cor é de mulher, rosa igual a da Barbie.*

- Professora - *é rosa, mas tem desenhos de bolas.*

Após responder as indagações do aluno, a professora levanta e vai para a frente do quadro e diz:

- Professora - *ô, minha gente, menina veste o quê? Saia, calcinha, biquíni, sutien, bustier. E menino veste o quê? Short, cueca e sunga.*

Quando a professora terminou de falar, outra aluna veio perto dela e disse:

- Aluna - *minha pró, homem veste calcinha sim. Minha vó pegou as calcinhas do meu tio e jogou na fossa e ficou uma atrás da geladeira. Ela pegou ele e disse: Não quero essa “putaria” aqui viu.*

Uma observação merece destaque: a aluna em questão, no momento que reproduz o que a sua avó havia falado para o tio - não queria aquela putaria³⁰ na casa - fez um gesto como se a avó tivesse dado um tapa no rosto do tio.

A professora replicou a fala da aluna:

- Professora - *homem não veste calcinha nada e vá sentar no seu lugar.*

A aluna foi se sentar resmungando:

- Aluna - *veste sim, veste sim.*

No dia seguinte, o tio que usa calcinha foi buscar a aluna. Ela, quando viu o tio, abriu os braços e disse:

- Aluna - *tio, te amo no fundo do coração.*

³⁰ Palavra que cotidianamente é usada como situações que desrespeitam o ambiente familiar.

Além da escola, as crianças pequenas estão também ligadas como uma rede, a outros grupos de crianças e de adultos que vivem em comunidades de prática de masculinidade e feminilidade, segundo Paechter (2009).

Outro aspecto que merece reflexão é a demonstração do amor que a menina deixou aflorar quando viu o tio. O fato de a professora ter dito que homem não usa calcinha, talvez tenha feito a criança perceber que a pessoa que ela tanto ama, não pode ser da forma que é. Portanto, essa pessoa não pode existir na performance que deseja.

Ainda durante o grupo focal, fica evidente que não é um caso isolado desta professora achar que existem roupas específicas para as mulheres e para os homens. A fala reproduzida a seguir ilustra também a questão da especificidade de vestuário feminino e masculino:

[...] eles levam camiseta, short roupas mesmo de meninos. (sic) (PROFESSORA ODÁLIA, 2013).

Quando perguntada, por mim, sobre quais seriam essas roupas de meninos, ela responde:

[...] blusa de manga, bermuda e camisa. Alguns não levam e nem vestem cueca. Chegam sem cueca, somente com o short da farda, sem cueca nenhuma por baixo. (sic) (PROFESSORA ODÁLIA, 2013).

E ainda a Professora Sandra, no grupo focal, quando questionada sobre o que é sexo, responde:

[...] Sexo pra mim é um ato natural que acontece quando duas ou mais pessoas sentem-se intimamente à vontade para trocar carícias e realizar desejos. Hoje em dia ta... (sic) (PROFESSORA SANDRA, 2013).

A professora, nesse momento, sorri com a mão na boca, demonstrando vergonha. Aproveitei a oportunidade e perguntei: hoje em dia tá mais o quê? Então a professora respondeu:

[...] Hoje em dia está mais livre, as pessoas se sentem mais à vontade para assumir o que desejam fazer. (sic) (PROFESSORA SANDRA, 2013).

- Pesquisadora - E você, o que é que acha disso? (sic)

A Professora Sandra sorri e responde:

[...] eu ... como eu sou evangélica, seria incoerente da minha parte dizer que eu concordo, mas eu respeito. Cada um faz o que desejar, e gostar e o que acha certo, mas eu não concordo. E a forma como trabalha com nossos alunos né, de alguma forma faz parte da formação deles né, desde pequenos, é o que temos de experiências, ou o que nossa sociedade nos impõe que a gente conhece, ou através das experiências pessoais, então fica muito complicado, principalmente o homossexualismo, como a gente trabalha com essas crianças e o homossexualismo? (sic) (PROFESSORA SANDRA, 2013).

O discurso da professora nos mostra que o fato de ser evangélica a impede de aceitar a liberdade das pessoas em relação às preferências sexuais e, até mesmo, de admitir para a criança que existe, sim, a possibilidade do indivíduo usar o que quiser. Mas o discurso da Professora Leonarda, que tem como pertença religiosa a Umbanda, com dogmas diferentes das religiões neo-pentecostais, pode nos mostrar que, independente da religião, as professoras possuem dúvidas sobre como devem agir, pois lhes faltam conhecimentos.

[...] eu concordo né que tem que esclarecer e falar a verdade pra criança pra que não haja dúvidas. E quanto à questão da liberdade eu tenho algumas dúvidas, porque se essa questão de liberdade, o ser humano tem essa liberdade de ser heterossexual, homossexual, ou se já é uma questão genética, é psicológico, não é muito claro, não consigo ter isso esclarecido pra mim e aí fico sem saber como agir perante alguns questionamentos que as crianças fazem. (sic) (PROFESSORA LEONARDA, 2013).

CENA 23

Um dia de novembro de 2012, os/as alunos/alunas foram chegando à sala e colocando a mochila, ou o saco, na mesa e iam pegando brinquedos. Três meninas estavam com o estojo

de maquiagem se pintando. Um aluno de 04 anos de idade pegou o estojo de maquiagem e quis se pintar.

A Professora Eunice disse:

- Professora - *isto agora não!*

O aluno começou a chorar e ela disse olhando para a ADI:

- Professora - *eu não sei o que fazer? Sempre disfarço, mas tenho dúvida se deixo ele se pintar ou não.*

No grupo focal, a Professora Eunice falando sobre como ela age com o aluno em questão.

[...] eu não sei, eu não sei, até que ponto eu devo interferir entende... e o que acontece ele é pequeno, ele pensa e reflete sobre as coisas, como eu perguntei “maquiagem é de menino? você tá se achando bem com essa maquiagem... é de menino, de menina? acha o que de maquiagem?” não sei se minha pergunta já é tendenciosa, se é pra eu deixar ele pintado mesmo, entende? Mas ele já mostrou pra mim que ele sabe que ele é, que a maquiagem no rosto dele tava perfeita como se fosse um rosto de uma mulher, ele ficou o tempo todo lá, mas quando chegou na hora da saída que o avô dele vinha buscar ele correu pro banheiro e tirou e limpou tudo. [...]. tenho respeito ao meu aluno, respeito a sexualidade das crianças... acho que, [...] não acredito que há libido, desejo sexual nessa faixa etária, mas eu sei que já existem manifestações que eu não sei explicar... a única coisa que eu soube... ele não revela essas questões na sala, ele é muito questionador, só se revela na parte da dança, de querer dançar como mulher, de querer se maquiar, de querer se vestir como mulher, mas assim de agarrar outras crianças não, outras coisas a mais não... só nesses aspectos. E assim a única coisa que eu fiquei sabendo, que pode ter uma relação com isso ou não, é que a mãe dele ficou com transtorno mental, ficava nua nas ruas, e quando ele foi pra lá ficar comigo ele chorava muito, ele dizia que não queria a mãe daquele jeito, que a mãe tava doida, mas que ele queria ver a mãe, não queria morar com a avó, porque, assim que a mãe surtou, ele foi morar com a avó. Então eu não sei como ele viveu lá com essa mãe, como ele presenciou essa mãe nua, então, eu não acho se tem uma relação... é muito difícil, é muito complexo. (sic) (PROFESSORA EUNICE, 2013).

No grupo focal, outra professora falando sobre os usos de alguns objetos, acessórios que os meninos desejam usar:

[...] A questão do batom assim, no final da tarde eu geralmente tomo banho no CMEI pra ir pra faculdade e aí as meninas ficam todas ao meu redor porque gostam da maquiagem, aí pedem pra botar batom, fecha olho pra botar a maquiagem, vem pra botar rímel ... teve um que disse: pró, bota aqui o batom... aí eu disse mesmo: meninos não colocam batom, batom é pra meninas, porque tinha um grupo de meninas querendo colocar batom aí ele quis também. (sic) (PROFESSORA VIVIAN, 2013).

As falas das professoras demonstram como elas ainda não conseguem se desvencilhar da heteronormatividade. Felipe e Guizzo (2008, p. 33-34) evidenciam que comumente o simples fato de os meninos quererem experimentar batom ou esmalte, ou, até mesmo, utilizar roupas do canto da fantasia que sejam “próprias” de meninas, por exemplo, já seria motivo suficiente para causar inquietações no grupo de educadoras. As professoras, frequentemente, acabam se tornando ‘vigilantes’ da possível orientação sexual das crianças. A preocupação com os meninos parece ser ainda maior quando eles brincam de bonecas, ou mesmo quando brincam em demasia com as meninas.

Mas uma vez fica evidente que alguns/algumas profissionais da educação vêm tentando repensar sobre a temática de gênero e sexualidade, pois quando a Professora Eunice diz: *eu não sei até que ponto devo interferir*; ela demonstra ter dúvida sobre como proceder em relação ao desejo do aluno em usar a maquiagem. Isto reafirma que mesmo agindo dentro do padrão heteronormativo, já existe uma desconfiança por parte não só da Professora Eunice, mas também por parte de outras professoras de que inibir o desejo ou a vontade da criança não é coerente.

CENA 24

A Professora Virna, numa manhã de dezembro de 2012, contou a história da galinha ruiva. Após contar história, ela perguntou às crianças se havia na sala algum desenho de galinha.

- Um aluno de 3 anos de idade então disse - *tem um galo, minha pró.*

- A professora, então, falou - *é uma galinha, o biquinho dela é rosa. Se fosse galo, o bico ia ser vermelho, porque vermelho é força, é cor de sangue, o sangue que dá vida a gente.*

Para Paechter (2009), as crianças também usam códigos de vestuário como parte das construções de suas masculinidades e feminilidades nos primeiros anos da escola. Ainda O autor observa que alguns itens do vestuário podem ser investidos de poder simbólico e adotados ou descartados, conforme a situação.

Outro fato a se observar é que as crianças policiam as roupas umas das outras. Elas condicionam as peças que são para as meninas e para os meninos. Skelton e Hall (2001 *apud* PAECHTER, 2009, p. 84) afirmam que vestir as roupas dos outros, mesmo que em um grau reduzido, pode perturbá-las, especialmente quando são os meninos que vestem roupas de meninas.

CENA 25

Após o momento da música, a Professora Fabiana, numa manhã de novembro de 2012, contou a história *Tudo bem ser diferente*. A história falava das diferenças e que todos/todas devem ser aceitos do jeito que se apresentam. Contando a história, a professora lê uma parte que diz:

- Professora - *a menina é sem cabelo, mas colocou o laço grande, para mostrar às pessoas que ela era uma menina e não um menino.*

A escritora Mabel Velloso, em um dos seus poemas, fala sobre as informações que uma professora passa ao contar uma história. No texto em enfoque, fica demarcado que existe uma forma de se vestir que é exclusiva para as meninas.

Nascer mulher é começar a vida com laços mais fortes com os costumes.
É menina! E logo crescem os laços do bercinho, do cortinado, dos vestidos.
Depois, laços nos cabelos e das imposições sociais.
Novos laços se entrelaçam e a mulher cresce amarrada. (1987, p. 13).

A escritora retrata o que ela percebe que acontece ao longo da vida. Na verdade, os laços são as normas destinadas às mulheres, na qual a prescrição objetiva aprisioná-las, não deixando que atuem com liberdade em suas vidas.

CENA 26

A Professora Valda conta uma história infantil para seus/suas alunos/alunas de 03 anos de idade e, em seguida, distribui baldes com lápis de cor para que as crianças desenhem os personagens da história. Havia baldes rosa e azul. Um aluno pega o balde rosa, mas uma menina também gostou desse. Os dois ficam disputando ao ponto de chamar a atenção da professora. A professora resolve fazer uma intervenção. Surpreendentemente ela diz olhando para a aluna:

- Professora - *você não é toda machona, fica aí brincando com os meninos, sabe bater em todo mundo, mas agora quer baldinho rosinha. Você pode deixar na mão dele que ele é pequeno. Vá pegar o balde azul mesmo que serve para você.*

A aluna, mesmo do grupo de 03 anos de idade, tinha uma composição física maior em relação à maioria das crianças de mesma idade, inclusive, ela e outras/outros alunas/alunos já tinham completado quatro anos de idade.

Na área externa, pude observar que a menina brincava de rolar pneus com os meninos. Na hora do banho, as meninas sempre tomavam banho primeiro e os meninos depois, mas essa aluna tomava o banho depois dos meninos. A professora dizia que a aluna já demonstrava um jeito de homem.

- Professora - *ela anda toda desajeitada, só fica brincando com os meninos.*

Um dia eu estava observando a hora do banho e, como de rotina, professora e a ADI faziam fila dentro do banheiro para o banho. As crianças ficavam brincando de empurrar, de passar a mão na bunda umas das outras. A aluna em questão beijou um menino no braço e beijou uma menina nas costas. A menina e o menino se queixaram a professora que haviam sido beijados. A professora reclamou com a aluna:

- Professora - *você não sabe o que quer, parece camaleão, muda para tudo que é lado. Deus me livre, viu! Ta difícil fazer educação desse jeito.*

A aluna não disse nada, ficou acanhada. Tomou banho e não quis mais conversa. Um aluno passou por ela e deu língua, balançando a cabeça, e disse:

- Aluno - *viu, viu!*

Na hora do almoço, a aluna comeu calada, não falou durante o almoço, pois as/os outros/outras alunos/alunas falavam da batatinha que estava gostosa. Ela não interagiu com a conversa. Quem ia acabando de almoçar, ia escovando os dentes. Aos poucos, as crianças foram para os colchonetes dormir. A professora, na hora em que a aluna estava indo dormir, perguntou:

- Professora - *fulana, você tá triste? Não fique não, pois eu amo você.*

A aluna balançou a cabeça aceitando o que a professora tinha dito.

A professora, então, se dirigiu a mim e falou:

- Professora - *essa menina a gente já vê, desde já, que vai dar trabalho à família quando crescer, pois a sociedade por mais que evolua, ainda não está preparada para isso. Só Deus, viu!*

A Professora Valda, no grupo focal, quando se posiciona sobre o fato de menino poder usar ou brincar com maquiagem diz:

[...] na verdade, eu não vou falar muito não, [...] por que ele não pode brincar com a maquiagem né? Uma pergunta: por que que ele não pode brincar com brinquedos ditos mais do universo feminino. (sic) (PROFESSORA VALDA, 2013).

A professora legitima o menino usar maquiagem, mas não admite que a sua aluna, que ela considera “machona”, tenha a liberdade de transitar fora do que se espera do padrão da feminilidade hegemônica.

Assim, também podemos pensar que o fato de a professora pensar que futuramente a menina pode ser lésbica, ela não aceita que a menina deseje o balde da cor rosa, por acreditar que o rosa faz parte do universo feminino. É possível perceber, nesse caso, que, até mesmo, aqueles indivíduos que são classificados como abjetos, não foge às expectativas da heterossexualidade compulsória.

Partindo do pensamento de Scott, que descreve gênero como um elemento constitutivo das relações sociais, baseadas em diferenças aceitas entre os sexos nos quais estão envolvidas as relações de poder, concebe-se que:

[...] o gênero é uma forma primária de dar significação às relações de poder. Seria melhor dizer: o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. O gênero não é o único campo, mas ele parece ter sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas (SCOTT, 1995, p.88).

Outra contribuição em relação aos estudos de gênero vem de Butler (2003). Para ela, gênero, como construção cultural, diferente do conceito de sexo, como naturalmente adquirido, forma uma combinação sobre a qual as teorias feministas se embasaram para desnaturalizar o que o senso comum associava ao feminino - os aspectos inferiores ao masculino. Na tentativa de desmontar a dicotomia sexo/gênero, a filósofa considera que não é a biologia, mas sim a cultura que se torna destino. Butler também pondera que a teoria feminista não problematizou outro dado considerado natural: gênero e desejo. O sexo sempre pode ter sido gênero. Sob essa perspectiva, a distinção entre gênero e sexo nunca existiu. Na sua contestação, o sexo é cultural e discurso, assim como o gênero. Segundo Butler, se aceitarmos o gênero como algo construído e sexo como natural, também estaríamos aceitando que o sujeito é composto por uma essência. Se existir uma essência, teremos que aceitar um “eu verdadeiro”, revelado em sexo, gênero e desejo.

No livro *Problemas de gênero*, Butler (2003), ao indagar sobre quando é construído o gênero, vai desconstruindo várias teorias feministas sobre o aspecto em questão. Ela estabelece interlocuções com diversas autoras, como, por exemplo, Simone de Beauvoir, partindo da frase “*A gente não nasce mulher, torna-se mulher*”, ela aponta para uma antecipação de que o ‘ser’ que se torna mulher seja necessariamente fêmea. O gênero seria um fenômeno variável e contextual, não sendo atributo de uma pessoa, não existindo uma identidade de gênero por trás das expressões de gênero, e sim, que a identidade é performativamente organizada.

Relembrando a fala da professora da Educação Infantil sobre a possível orientação sexual da menina, quando adulta, é o que a faz ter determinada posição para disciplinar o corpo sexual. A sexualidade, compreendida como um aparato, permitiu que o Estado e as instituições controlassem os indivíduos por meio daquilo que Foucault denominou “pedagogização do sexo”. Segundo ele,

[...] um dos grandes investimentos biopolíticos do Estado sempre foi na educação, e a proposta *queer*³¹ é de justamente superar a pedagogização do sexo e transformar a posição da educação não mais como subserviente aos interesses estatais e biopolíticos, mas muito mais comprometida com as demandas da sociedade civil, organizada ou não.

[...]

[...] o ensino escolar participa e é um dos principais instrumentos de normalização, uma verdadeira tecnologia de criar pessoas ‘normais’, leia-se, disciplinadas, controladas e compulsoriamente levadas a serem como a sociedade as quer. Em outras palavras, a escola pune e persegue aqueles e aquelas que escapam ao controle, marca-os como estranhos, ‘anormais’, indesejáveis. (FOUCAULT, 1996 *apud* MISKOLCI, 2012, p. 19).

Além do violento processo acima descrito, a normalização identitária tem outro *déficit*: o fato de que se funda em modelos a-históricos e fixos de como as pessoas são ou deveriam ser. (MISKOLCI, 2012, p.19)

[...] A proposta *queer* é pensar a sexualidade e outras diferenças, como culturais e políticas, como parte da vida cotidiana, e não afetando as pessoas apenas como assunto de saúde pública. – o *queer* se associa a certo movimento contemporâneo na área de educação que busca repensar a sua forma de atuar e o seu papel social. (p.19-20).

Através de falas questionadoras sobre o que as crianças fazem ou agem, é que se dará o processo de extirpação da abjeção infantil. Isto vai desde a identidade de gênero, orientação sexual e outros. A professora tenta invisibilizar o comportamento “desviante” da aluna dos ditos “normais” de homens e mulheres e, principalmente, cabíveis às crianças pequenas.

A experiência da abjeção sentida pela criança possivelmente favorecerá um julgamento negativo diante da sua performance de gênero, sobretudo quando ela leva ao rompimento de padrões normativos instituídos socialmente. Nos estudos de Miskolci (2012), quando meninos são afeminados e meninas masculinizadas sofrerão correções das/dos professoras/professores e, até mesmo, das/dos colegas que estão ali vigilantes para o controle dos corpos abjetos. Isto é possível porque todos são condutoras/condutores da heteronormatividade que “é um regime de visibilidade, ou seja, um modelo social regulador das formas como as pessoas se relacionam”. (p.44-45).

³¹ Para Guacira Louro *Queer* é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. *Queer* é também o sujeito da sexualidade desviante – homossexuais, bissexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser “integrado” e muito menos “tolerado”. É um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro e nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambigüidade, do “entre lugar” do indecível. *Queer é um corpo estranho que incomoda, perturba, provoca e fascina.* (LOURO, 2004, p. 07-08).

Lembra Miskolci, em momento anterior, que:

A maioria das crianças e adolescentes – em uma busca compreensível de aceitação e sobrevivência - aceita ou se deixa moldar pelas demandas educacionais cujo conteúdo normativo violento – mais frequentemente do que gostaríamos de constatar – não é reconhecido nem mesmo pelos educadores/as como algo a ser discutido e questionado (MISKOLCI, 2012, p.12).

5 REFLEXÕES FINAIS

Para além da tentativa de responder aos objetivos desta pesquisa, o que se pretende aqui é expor algumas reflexões que foram se construindo ao longo dos encontros com as Professoras, nos momentos das observações e dos grupos focais.

Nesse sentido, é que afirmo, inicialmente, que, desde a educação infantil, devemos pensar na promoção de uma educação que respeite as diferenças, pois somente assim estaríamos verdadeiramente atendendo à missão primordial da educação, que é comprometer-se com a formação cidadã. Contudo, percebi que as professoras colaboradoras desta pesquisa estão preocupadas com o que as mães, pais e responsáveis pensam sobre o que é ensinado aos seus/suas filhos/filhas no ambiente escolar. Como também estão preocupadas com o futuro das crianças, impedindo, com isso, que elas vivam o presente, experimentando, escolhendo e decidindo sobre os caminhos que as conduzam ao bem estar.

No entanto, em meio a uma realidade conservadora e, até mesmo, temerosa, foi possível recolher falas que traduziram a importância da educação: respeitar as crianças nas suas escolhas para que tenham maior possibilidade de uma convivência respeitosa.

A fala das Professoras Clotilde e Nelcina traduziu como são urgentes as discussões de gênero e sexualidade para todas as pessoas que atuam no cuidado com as crianças nos CMEI's; também ressalta a importância de levar a informação às famílias das crianças para que possa haver um diálogo entre as concepções que os/as integrantes das famílias têm e as concepções que devem perpassar uma educação que respeite as diferenças. Neste sentido, concordo com elas, pois acredito ser uma das formas para tentarmos diminuir as hierarquias entre as pessoas mediante suas diferenças em ser e estar no mundo.

Refletindo sobre as concepções de sexualidade, percebi que o grupo pesquisado vê na figura do menino afeminado uma projeção da figura homossexual. A imposição da heterossexualidade compulsória é uma prática comum, em virtude de que as professoras tiveram suas identidades construídas dentro desse mesmo parâmetro.

A partir de diversas falas das professoras colaboradoras, foi possível verificar o efeito da educação heteronormativa, como também a força dos modelos de masculinidade e feminilidade consagrados na sociedade. Assim, um número expressivo de professoras falavam e atuavam em suas práticas pedagógicas de modo a reforçar estereótipos de gênero materializados em modos de vestir, cores das roupas, brincadeiras, brinquedos, ou seja, em diferentes elementos presentes na escola.

Segundo Richard Miskolci (20012, p.33), as pessoas aprendem sobre sexualidade ouvindo injúrias com relação a si próprias ou com relação aos outros. Na escola, quer você seja a pessoa que sofre a injúria, é xingada, é humilhada; quer seja a que ouve ou vê alguém ser maltratado - é nessa situação de vergonha que se descobre o que é sexualidade. O autor diz ainda que a recusa violenta de formas de expressão de gênero e sexualidade, em desacordo com o padrão, é antecedida e até apoiada por um processo educativo heterossexista, ou seja, por um currículo oculto, comprometido com a imposição da heterossexualidade compulsória.

Os estereótipos de gênero encontrados durante a pesquisa apontam para a construção e manutenção dos papéis de gênero estabelecidos para homens e mulheres, numa perspectiva de inferiorização do feminino sob o masculino. A figura do homem serve como referência para a força física, desobediência, razão, dentre outros. A figura da mulher serve como referência para o cuidado com o outro, delicadeza, fragilidade, dentre outros.

Os dados deste estudo apontam para um fato fundamental: a sexualidade é vista pelas colaboradoras como algo que deve corresponder ao sexo biológico, sem respeitar o desejo do indivíduo. Percebe-se que os meninos são submetidos a uma pedagogia da masculinidade. E as meninas a uma pedagogia da feminilidade.

Para as professoras, gênero não difere de sexo, além disso, a sexualidade é compreendida na matriz da heterossexualidade, na qual os aspectos biológicos é que direcionam a performance de gênero, a prática sexual, o desejo, do corpo adulto por vir.

As práticas educativas das professoras buscam enquadrar cada um em uma identidade, adequar cada corpo a um único gênero “[...] para a construção de homens e mulheres ideais; leia-se: pessoas ‘normais’, ‘corretas’, como nossa sociedade nos faz crer que devemos ser” (MISKOLCI, 2012, p. 12).

Outro aspecto identificado e importante de ser citado diz respeito à pertença cultural religiosa das professoras. Algumas delas trazem suas crenças religiosas como fator determinante nos pensamentos referente à sexualidade e no discurso vinculado às práticas educativas direcionadas às crianças. O discurso de Nelcina e Clotilde, as duas que tem pertença religiosa, o Candomblé, demonstram um posicionamento que pode ser traduzido como progressista. Mas observei também que a heteronormatividade norteia as práticas educativas limitadas a este grupo independente da opção religiosa, é mais do que isto. Mesmo com sua crença, ou, quanto àquelas que não possuíam religiosidade, todas as professoras demonstraram ter dúvidas sobre quais discursos devem ser vinculados nas suas práticas sobre gênero, sexo e sexualidade.

Registro aqui uma voz dissonante: a Professora Mairá externa o desejo de poder agir de modo diferente, mas ela diz não saber como, em virtude do desconhecimento sobre a temática de gênero e sexualidade numa perspectiva progressista, onde as diferenças sejam respeitadas. Essa professora declara também que, às vezes, não consegue se divertir no final de semana pensando nas crianças que são diferentes do padrão exigido pela sociedade brasileira. Esse depoimento me remeteu às ideias de Paulo Freire, quando, em 1992 na Câmara Municipal de Salvador, em uma sessão especial para discutir educação e cidadania, no final do seu discurso ele pega um papel e lê com muita emoção levando a plateia de professoras e professores a uma disforia imediata quando diz:

Ninguém vive bem sua sexualidade numa sociedade tão restritiva, tão hipócrita e falseadora de valores; uma sociedade que viveu a experiência trágica da interdição do corpo com repercussões políticas e ideológicas indiscutíveis; uma sociedade que nasceu negando o corpo. É preciso viver relativamente bem a sexualidade. Não podemos assumir com êxito pelo menos relativo, a paternidade, a maternidade, o professorado, a política, sem que estejamos mais ou menos em paz com a sexualidade. (FREIRE, 1992).

Outro ponto a ser refletido sobre os dados coletados da pesquisa é que as professoras sinalizaram que, “mais ou menos” na faixa etária de 2 a 3 anos de idade, a maioria das crianças ainda brincam sem diferenciação do que é indicado socialmente para comportamentos de meninos e meninas.

Apesar de estar realizando todo um percurso sobre tudo aquilo que foi exposto pelas professoras, necessito abrir espaço nesta consideração final e apontar um fator importante de minha parte para as Professoras Pesquisadas. Isto é, não anseio colocá-las como culpadas deste processo de heterossexualidade compulsória, pois todos – escola e academia – estão em movimentação e transformação, construção e reconstrução das práticas educativas e escolares. Penso que todos estão em posição de pensar sobre as diferenças de gênero e sexualidade das pessoas. É importante que pesquisadoras/pesquisadores e profissionais da educação básica estejam sempre dispostos a repensar de que forma é possível exercer uma prática educacional respeitável e inclusiva, ou seja, que integre as diferenças.

Outro aspecto importante para que o/a docente, de uma forma geral e particularmente o/a docente da Educação Infantil, não seja condutor/conduutora de práticas educativas que não reconheçam as diferenças é refletir sobre o processo de construção de sua própria identidade de gênero, sexual e pertença cultural.

Como tenho afirmado, considero fundamental uma formação docente que, com base em referenciais teóricos que articulam o campo da Educação Infantil à área dos estudos sobre gênero e sexualidade, venha consolidar a superação de preconceitos expressos em representações e práticas pedagógicas, que vem contribuindo para a perpetuação do desrespeito às diferenças e das assimetrias de gênero e suas interseccionalidades, afetando indivíduos que ainda estão no primeiro nível da Educação Básica, com repercussões de grande significado na construção de suas identidades.

Concluindo essas breves considerações finais, cabe um olhar sobre os objetivos deste estudo. Inicio afirmando que, do meu ponto de vista, o objetivo geral do estudo foi alcançado. Afinal, longas horas de observação e grupos focais muito ricos proporcionaram uma ampla visão das práticas pedagógicas e representações sociais sobre gênero/sexo/sexualidade de professoras/professores da Educação Infantil, da Rede Municipal de Ensino, na cidade do Salvador. Também foi possível analisar o que pensam as professoras no que diz respeito a sexo/gênero/sexualidade; o mesmo se pode afirmar quanto à permanência e a reprodução dos estereótipos de gênero e de sexualidade definidos socialmente nos diferentes *loci* analisados, verificando-se de que modo tais estereótipos se refletem na prática cotidiana dessas professoras, bem como os seus efeitos sobre as crianças. Ficou evidente também que as professoras demonstraram se basear em pressupostos teóricos e filosóficos específicos da Biologia, Psicologia e da Religião para pensar ou atuar na escola com conteúdos referentes a sexo/gênero/sexualidade.

Finalmente, cabe apontar novas perspectivas que emergem deste estudo. A grande quantidade e diversidade de dados coletados permitem dizer que esta análise está apenas começando. As possibilidades se desdobram em diferentes caminhos investigativos, que certamente serão percorridos, por diferentes pesquisadoras e pesquisadores. Que essas novas possibilidades possam definir novos caminhos na Educação Infantil, por uma educação libertadora, não sexista, não lesbofóbica/homofóbica e aberta às diferenças.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Francisco L. **Determinismo Biológico e Questões de Gênero no Contexto do Ensino de Biologia**: representações e práticas de docentes do Ensino Médio. Salvador-BA. 2011, 249p. (dissertação de mestrado).
- ANDRADE, Sandra S. **Mídia, corpo e educação**: a ditadura do corpo perfeito. MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela de Fátima R. (organizadoras), In: *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p 107-120.
- ALVARENGA, Luiz Fernando C.; IGNA, Maria Cláudia D.. **Corpo e sexualidade na escola**: as possibilidades estão esgotadas? In: *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p 62-72.
- ARGUELLO, Zandra E. A. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. Porto Alegre: UFRGS, 2005 (dissertação de mestrado).
- BANDEIRA, Lourdes. **A contribuição da crítica feminista à ciência**. Rev. Estud. Fem. [online], v. 16, n. 1, p. 207-228, jan./abr.2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ref/v16n1/a20v16n1.pdf> . Acessado em 20 de jan. de 2014.
- BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**: fatos e mitos. Tradução de Sérgio Milliet. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BELLO, Alexandre T. **Sujeitos Infantis**: homens por vir? Porto Alegre – RG, UFRGS. 2006. 122p. (Dissertação de mestrado).
- _____.; SOUZA, Jane F. **Delineando masculinidade desde a infância**. Instrumento: R. Est. Pesq. Juiz de Fora, V. 12, n. 2 jul/dez. 2010. Disponível em <www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1149_1804_felipejaneufjf.pdf>. Acessado em 25 de nov. de 2013.
- BEZERRA, Josenildo S. **Escola e Gênero**: representações de gênero na escola. Natal –RGN, 2006, 110p. (dissertação de mestrado).
- BONETTI, Aline.; FLEISCHER, Soraya.(org). **Entre saias justas e jogos de cintura**. – Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDNISC, 2007. 372p.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília-DF. 2005. 77p.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36p.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 2. 86p.

_____. **II Plano Nacional de políticas para as mulheres.** Secretaria especial de Políticas para as mulheres – Presidência da república. Brasília: 2008

Brasil sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTB e de Promoção da Cidadania Homossexual. 2.ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenações de Publicações, 2004.40p.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução Renato Aguiar, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 236p.

_____. “Críticamente subversiva”.In: JIMÉNEZ,Rafael M. Mérida. **Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer.** Barcelona: Icária editorial, 2002, p. 55-80.

_____. **Fundamentos contingentes:** o feminismo e a questão do "pós-modernismo". *Cadernos Pagu* n. 11. 1998. p.11-42.

_____. **Corpos que pesam:** sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira L. (org). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

BRITZMAN, Deborah. **Curiosidade, sexualidade e currículo.** In. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** . Guacira Lopes Louro (organizadora); tradução dos artigos : Tomaz Tadeu da Silva – 2. ed. – Belo Horizonte : Autêntica, 2001. p. 83-111.

CARVALHAR, Danielle L. **Relações de Gênero no Currículo da Educação Infantil:** a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. Belo Horizonte- MG, UFMG, 2009 162p (dissertação de mestrado).

CASTRO, Mary G. **Gênero e raça:** desafios à escola. *Cadernos da rede.* Vol 1. Salvador: Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2005.

_____. **Alcance e limites das políticas de identidade.** *Democracia Viva,* n. 19, p. 12-21, nov-dez.2003.

COLLING, Leandro. **O corpo intersex e a politização do abjeto em XXY.** <www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_texto-xyy.pdf>. Acesso em 27 de fev. de 2014.

CRUZ, Izaura S. **Educação Sexual e Ensino de Ciências:** dilemas enfrentados por docentes do ensino fundamental. Salvador, 2008. 148,p. (dissertação de mestrado).

DAVIS, Ângela. **Si llegan por ti em la mañana.** Vendrán por nosotros em la noche, 3. ed. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores, 1976, p. 211.

DAHLBERG, Gunilha; MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância:** perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** uma história dos costumes.(vol.1).Tradução: Ruy Jungmanm; revisão e apresentação: Renato Janine Ribeiro. – 2. ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

FARR, Robert. Representações sociais: a teoria e sua história. In GUARESCHI, Pedrinho ; JOVCHELOVITH, Sandra. **Textos em representações sociais**. 13. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. 2012. p. 27-51.

FELIPE, Jane de S. Do amor (ou de como glamourizar a vida): apontamentos em torno de uma educação para a sexualidade. In: RIBEIRO, Paula Regina C.; SILVA, Meri Rosane S.; SOUZA, Nadia S.; GOELLNER, Silvana; FELIPE, Jane de S. (Org). **Corpo, gênero e sexualidade**: discutindo práticas educativas. 01 ed. Porto Alegre/RG: Editora da FURG, 2007, v. 01, p. 31-45.

_____. **Gênero e sexualidade nas pedagogias culturais**: implicações para a educação infantil. In: 22º Reunião Anual da ANPEd, 1999, Caxambu – MG. Anais da 22ª Reunião Anual da ANPEd. 1999. p. 235.

_____.; GUIZZO, Bianca S. **Estudos culturais, gênero e infância**: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. In: I Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação – identidade, poder e diferença, 2004, Canoas. Anais do I Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação – identidade, poder e diferença. Canoas: Editora da Ulbra, 2004.

FERNANDES, Letícia P. **Quem aprende na Educação Infantil?** A escola ensinando a ser boa-mãe. Educação. Santa Maria – RG, V 31 – n 01, 2006. p. 53 – 66.

FERREIRA, Norma Sandra A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação e Sociedade, ano XXIII, n 79, agosto 202. p. 257-272.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. São Paulo – SP, 2004. 184p (dissertação de mestrado).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1996.

_____. **História da sexualidade I a vontade de saber**. Tradução de Thereza da Costa Albuquerque J.A. Guilhon Albuquerque. 17. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2006.

_____. **História da sexualidade II o uso dos prazeres**. Tradução de Thereza da Costa Albuquerque J.A. Guilhon Albuquerque. 17. ed. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2006.

_____. **Estratégia, Poder-Saber** / Michel Foucault; organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta; tradução, Vera Lúcia Avellar Ribeiro. - 2 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2006.

FRANÇA, Elisete S. C. **Saindo do “armário”, quantas portas se abrem/fecham?** As sexualidades na escola e na formação docente. Alagoinhas, 2011. 118f (dissertação de mestrado).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23 ed. Rio de Janeiro. Paz e terra. 1993.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**, Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GOURLAT, Ana L.; PALHARES, Marina S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6 ed. Campinas, SP. 2007. 125f.

GUERRA, Judite. **Dos “Segredos Sagrados”**: gênero e sexualidade no cotidiano de uma escola infantil. Porto Alegre-RG, UFRGS, 2005. 147p. (Dissertação de mestrado).

GUIMARÃES, Célia Maria. **Representações de alunos do curso de Pedagogia sobre a criança pequena**. FCT- UNESP. 2007. São Paulo. P. 10709 – 10725.

GUIZZO, Bianca S. FELIPE; Jane de S. Entre batons, esmaltes e fantasias. MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela de Fátima R. (orgs.). In **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: mediação, 2008. p 31-40.

_____. **Identidades de gênero e propagandas televisivas**: um estudo no contexto da educação infantil. Porto Alegre: UFRGS. 2005. 157p (Dissertação de mestrado).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução - Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. Quem precisa de identidade? In Silva T.T. da (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petropolis, RJ: Vozes, p. 103 – 133, 2000.

HARAWAY, Donna. **“Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra**. Cadernos Pagu. 2004, n. 22, p. 201-246.

_____. **Saberes localizados**: a questão da ciência para o feminismo e o privilegio da perspectiva parcial Cadernos Pagu. N 5. 1995. p. 07-41.

HARDING, Sandra. **Existe um método feminista?**. In: BARTRA, Eli. (comp). Debates em torno a uma metodologia feminista. 2 ed. México, D.F: Universidade Autônoma Metropolitana, 2002. p. 9-34.

_____. Introduction: Standpoint Theory as a site of Political, Philosophic and Scientific Debate. In: HARDING, Sandra (edicted). **The Feminist Standpoint Theory Reader; intellectual and political controversies**. New York: Routledge, 2004.

INTRA, Zínia F. **A constituição do “Eu” entre Crianças na Educação Infantil: Diferentes modos de ser menina e de ser menino**. Vitória-BA, 2007. 135p. (dissertação de mestrado)

JAGGAR, Alison M. Amor e Conhecimento: a emoção na epistemologia feminista. In: JAGGAR, Alison M.; BORDO, Susan R. (org). **Gênero, corpo e conhecimento**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 1997. p. 157-185.

JESUS, Railda Maria B. **Abordagens de gênero e sexualidade na educação infantil:** dilemas, desafios e perspectivas no fazer pedagógico da sala de aula. Salvador-BA. 2010. 146p. (dissertação de mestrado)

KELLER, Evelyn Fox. **Qual foi o impacto do feminismo na Ciência?** Cadernos Pagu, Campinas, V.27, 2006. p. 13-34.

KISHIMOTO Tizuko M. **Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca.** Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) – set/dez. 2008.

LAQUER, Thomas. **Inventando o sexo:** corpo e gêneros dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. 313 p.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Natureza e cultura. In: **As estruturas elementares do parentesco.** Petrópolis: Vozes, 1982. p. 41-49.

LIMA E SOUZA, Ângela Maria F. O viés androcêntrico em Biologia. In. COSTA, Ana Alice A.; SARDENBERG, Cecília Maria B. (organizadoras) **Feminismo, Ciência e Tecnologia.** Salvador: REDOR/NEIM/FFCH/UFBA, 2002. p. 77-88.

_____. Sobre Gênero e Ciências tensões, avanços, desafios. In. BONNETI, Alinne.; LIMA E SOUZA, Ângela Maria F. (organizadoras) **Gênero, mulheres e feminismos.** Coleção Bahianas. Salvador-BA. EDUFBA/NEIM V. 14. 2012. p. 15-28.

_____. **Currículo e Gênero uma articulação urgente.** In. COSTA, Ana Alice A.; RODRIGUES, Alexnaldo T.; PASSOS, Elizete S. (org) **Gênero e Diversidade na Gestão Educacional.** Salvador-BA. EDUFBA/NEIM . 2011 p. 69 -76.

_____. **Ensino de Ciências: onde está o gênero?** Revista FACED, Salvador, n. 13, p. 149 – 160, jan./jun. 2008.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 1 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 96p.

_____; FELIPE Jane S.; GOELLNER, Silvana V.. (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** 5. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2010. 191p.

_____. **Gênero, sexualidade e educação.** Uma perspectiva pós-estruturalista, Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. 179p.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade** – o ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’. In: LOURO, Guacira Lopes et al. (orgs). *Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação.* Petrópolis: Vozes, 2003. p.p 41-52.

_____. **Os Estudos Queer e a Educação no Brasil:** articulações, tensões, resistências. *Revista Contemporânea*, v. 2, n. 2, Jul–Dez. 2012, p. 363-369.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade.** Porto-Portugal, Porto Editora, 2000. 111p.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** / Guacira Lopes Louro (organizadora); tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 2. ed. – Belo Horizonte : Autêntica, 176p. 2001.

LOYOLA, Maria Andréa. A sexualidade como objeto de estudo das ciências humanas. In: HEILBORN, Maria Luiza (org). **Sexualidade: o olhar das Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999. p.31-39.

MESSEDER, Suely A. **Ser ou não ser: uma questão para pegar masculinidade**. Salvador: EDUNEB, 2009. 134p.

_____. **Quando as lésbicas entram na cena do cotidiano: uma breve análise dos relatos sobre mulheres com experiências amorosas/sexuais com outras mulheres na heterossexualidade compulsória**. Universidade e Sociedade. DF, ano XXI, n 49, janeiro de 2012. p. 152 – 157. Disponível em <pt.slideshare.net/smesseder/quando-as-lsbicas-entram-na-cena-do-cotidiano-uma-breve-anlise-dos-relatos-sobre-mulheres-com-experincias-amorosas-sexuais-com-outras-mulheres-na-heterossexualidade-compulsria>. Acesso em 28 de fev. de 2014.

_____; MARTINS, Marco Antônio M.; MIRANDA, Amanaiara Conceição S. Gênero está para corpos masculinos e femininos, assim como sexualidade está para homossexualidade e abjeções: uma breve reflexão a partir das representações das sexualidades elaboradas pelos(as) professores(as) da rede metropolitana de Salvador. In : MESSEDER, Suely A.; MARTINS, Marco Antônio M. **Enlaçando Sexualidades** – Salvador: EDUNEB, 2010. p.47-69.

MEYER, Dagmar E. SOARES, Rosângela de Fátima R.. **Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão**. In. *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: mediação, 2008. p 05-16.

MINAYO, Maria Cecília S.. O conceito das Representações Sociais dentro da Sociologia clássica. In MOSCOVICI. S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzindo do inglês por Pedrinho Guareschi. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. 2010. p. 73-92.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. Ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

MIRANDA, Amanaiara Conceição S. Gênero, sexualidade e diversidade sexual no âmbito da educação infantil. In: **Desfazendo Gênero**, 2013, Natal. Anais. Disponível <www.nucleotiresias.ufrn.br/pagina.php?alias=anaissidg>. Acesso em 10 de jan. de 2014.

_____. As técnicas pedagógicas disciplinando corpos. In: **Fazendo Gênero 09**. Florianópolis-SC. 2010. Disponível em <www.fazendogenero.ufsc.br/9/site/anaiscomplementares>. Acesso em 10 de jan. de 2012.

_____.; LIMA E SOUZA, Ângela Maria F. Na creche e na pré-escola: práticas pedagógicas diante de manifestações da sexualidade infantil. In: **Fazendo Gênero 10**. Florianópolis-SC. 2013. Disponível em <www.fazendogenero.ufsc.br/10/site/anaiscomplementares>. Acesso 16 de jan. De 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Autêntica Editora : UFOP –Universidade Federal de Ouro Preto, 2012. 82p.

MISKOLCI, Richard. **Pânicos Morais e Controle Social**: reflexões sobre o casamento gay. In: Cadernos Pagu. Campinas, Núcleo de Estudos de Gênero Pagu, 2007. V. 28, p. 101-128.

_____. **A Teoria Queer e a Sociologia**: o desafio de uma analítica da normalização. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182 .

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzindo do inglês por Pedrinho Guareschi. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. 2010. 404p.

PAECHTER, Carrie. **Meninos e meninas**: aprendendo sobre masculinidades e feminidades / Carrie Paechter; tradução, consultoria e supervisão Rita Terezinha Schimidt. Porto Alegre: Artmed, 2009. 192p.

PELÚCIO, Larissa. **Subalterno quem, cara pálida?** Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. *Revista Contemporânea*, v. 2, n. 2, Jul–Dez. 2012, p. 395-418 - Disponível em <www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/89/54>. Aceo em 02 de fev. de 2014.

PLACCO, Vera Maria N. S. Um estudo de representações sociais de professores do Ensino Médio quanto à AIDS, às drogas, à violência e à prevenção: o trabalho com grupos focais. In: MENIN, Maria Suzana S.; SHIMIZU, Alessandra de M. **Experiência e representação social**: questões teóricas metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p. 295 – 314.

ROSEMBERG, Fulvia; PINTO, Regina. **A denúncia do sexismo em material didático**. In _____. *A educação da mulher*. São Paulo: Nobel, 1985. Cap. IV, p. 136-149.

RUBIN, Gayle. The Traffic in Women. Notes on the “Political Economy” of Sex. In: REITER, Rayna (ed) **Toward an Anthropology of Women**. New York, Monthly Review Press, 1975.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. Ente batons, esmaltes e fantasias. MEYER, Dagmar E.; SOARES, Rosângela de Fátima R. (organizadoras). In **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: mediação, 2008. p 95-106.

SAFFIOTI, Heleieth. Rearticulando Gênero e classe social. In: Costa, a de O & Bruschini, C. **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; 1992. p. 183 – 215.

SARDENBERG, Cecília Maria B.. Da Crítica Feminista à Ciência a uma Ciência Feminista? In: COSTA, Ana Alice A.; SARDENBERG, Cecília Maria B. (organizadoras) **Feminismo, Ciência e Tecnologia**. Salvador: REDOR/NEIM/FFCH/UFBA, 2002. p. 89-120.

SCOTT, Joan. W.. **Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica**. *Realidade & educação*, Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 71-99, jul./dez. 1995.

_____. **Experiência**. In: SILVA, Alcione L.; LAGO, Mara C. S.; RAMOS, Tânia Regina O. (org.) **Falas de gênero: teorias, análises e leituras**. Florianópolis – SC: Mulheres, 1999. p. 01-23.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva (org)**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SUBIRATS, Marina. **Niños e niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales**. In: *Educación e Sociedad*, n. 4. Madrid: Akal, 1986.

TARDIF, Mauricio. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. In: VALLADARES, K.K. **Sexualidade: Professor que cala... nem sempre consente**. Dissertação apresentada à Universidade Federal Fluminense. Dissertação Mestrado em Educação. Campo de Confluência: Linguagem, Subjetividade e Cultura. Universidade Federal Fluminense. Niterói/ RJ, 2002.

VELLOSO, Mabel; ROCHA, Claudionora. **Mulher nos cantos e na poesia**. [S.1], 1987.

VIANNA, Claudia P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (coord). **Trabalhadoras, Análise da Feminização das profissões e Ocupações**. Brasília, Editorial Abaré, 2013. p. 159 – 180.

VIANNA, Heraldo M.. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003,108f.

VIGOTSKI, L. S.. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VILANOVA, M.. (comp.) **Pensar las diferencias**. Barcelona: I.C.D., Universitat de Barcelona, 1994. Gênero e Educação. Porto Alegre. V.20, n.2, jul/dez, 1995.

VILLAÇA, Nízia. **Sujeito/Objeto**. LOGOS 25: corpo e contemporaneidade. Ano 13, 2º semestre. 2006.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. LOURO, Guacira L. (org); tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – 2. ed. – Belo Horizonte : Autêntica. 2001. p. 35-82.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Vozes, 2007, pp. 7-72.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PLANEJAMENTO DE GRUPO FOCAL (DATA: 20/03/2013 – 21/03/2013 – 26/03/2013)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo.

Linha de Pesquisa: Gênero, identidade e cultura

Título do Projeto: Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas pelas/os professoras/es da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino em Salvador

Autora: Amanaiara Conceição de Santana Miranda

Orientadora: Ângela Maria Freire de Lima e Souza

PLANEJAMENTO DE GRUPO FOCAL

DATA: 20/03/2013 – 21/03/2013 – 26/03/2013

TURNO: Matutino – Vespertino - Matutino

CARGA HORÁRIA: 2h : 30min

TEMA: Gênero

OBJETIVO: Identificar as ideias, valores e percepções das/os professoras/es sobre ser homem, ser mulher e relações entre os gêneros.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

Acolhida: “Como eu estou chegando?” Pedir a cada pessoa que reflita durante um minuto sobre como está se sentindo naquele momento e expresse com uma palavra.

-Apresentação dos objetivos da pesquisa e explicações gerais sobre o funcionamento e a duração das atividades

1. Dinâmica: “Mochila de menina e mochila de menino”. Entregar uma folha de ofício com estes títulos e colunas para serem preenchidas com objetos que são/ou deveriam ser encontrados em cada mochila. Relacionar também características externas das mochilas (se estão mais ou menos cuidadas, organização dos materiais, cor, tipos de desenhos ou marcas e etc.)
2. Pedir a cada participante que descreva o comportamento comum das meninas e dos meninos em sua sala de aula.
3. Conversas a partir das consignas da Dinâmica.
4. Sorteio de um livro.
5. Agradecimentos e lembrança do próximo dia.

AVALIAÇÃO

Através da participação nas discussões.

RECURSOS:

- Folhas de ofício com os títulos: “Mochila de menino e mochila de menina”;
- Lápis;
- Canetas.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO I

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo.**

Título do Projeto/pesquisa: Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas pelas/os professoras/es da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino em Salvador.

Autora: Amanaiara Conceição de Santana Miranda

Orientadora: Ângela Maria Freire de Lima e Souza

GRUPO FOCAL 1 . DIA 20/03/13. HORÁRIO: 14 horas às 16h : 30min.

DIA 21/03/13. HORÁRIO: 09 horas às 11h : 30min

DIA 26/03/13. HORÁRIO: 09 horas às 11h : 30min

LOCAL: Centro Municipal de Educação Infantil Yêda Barradas

Mediadora: Amanaiara Conceição de Santana Miranda

Relatora: Izaura Santiago da Cruz

Lembre e responda:

O que tem nas mochilas das meninas?

Quais características externas da mochila (cor, desenhos e etc)?

O que tem nas mochilas dos meninos?

Quais características externas da mochila (cor, desenhos e etc)?

Escreva sobre os comportamentos dos meninos e meninas.

APÊNDICE C - PLANEJAMENTO DE GRUPO FOCAL (DATA: 03/04/2013 – 04/04/2013)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo.**

Linha de Pesquisa: Gênero, identidade e cultura

Título do Projeto: Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas pelas/os professoras/es da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino em Salvador

Autora: Amanaiara Conceição de Santana Miranda

Orientadora: Ângela Maria Freire de Lima e Souza

PLANEJAMENTO DE GRUPO FOCAL

DATA: 03/04/2013 – 04/04/2013

TURNO: Vespertino – Matutino

CARGA HORÁRIA: 2h : 30min

TEMA: Sexualidade

OBJETIVOS:

Identificar as concepções de sexualidade das professoras participantes;
Conhecer através de diferentes formas de expressão, as ideias e valores a cerca da sexualidade.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

1. Acolhida: agradecer pela presença.
2. Informar sobre o tema do dia.
3. Distribuir papel ofício e caneta ou hidrocor para as participantes e pedir a cada pessoa que construa um “acróstico” com a palavra sexualidade, escolhendo palavras relacionadas com o tema.
4. Cada pessoa constrói um pequeno texto completando a frase: “Sexualidade pra mim é...”
5. Socialização de cada participante por vez.
6. Discussão no grupo sobre as ideias de sexualidade.
8. Avaliação do encontro. “ Como eu estou saindo?” Expressar com uma palavra ou desenho (carinha).

AValiação

Através das respostas dadas em palavras ou desenhos.

RECURSOS:

- Papel ofício, canetas e hidrocor.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO II.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo.

Título do Projeto/pesquisa: Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas pelas/os professoras/es da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino em Salvador.

Autora: Amanaiara Conceição de Santana Miranda

Orientadora: Ângela Maria Freire de Lima e Souza

GRUPO FOCAL 1 . DIA 03/04/13. HORÁRIO: 14 horas às 16h : 30min.

DIA 04/04/13. HORÁRIO: 09 horas às 11h : 30min

LOCAL: Centro Municipal de Educação Infantil Yêda Barradas

Mediadora: Amanaiara Conceição de Santana Miranda

Relatora: Izaura Santiago da Cruz

Sujeito participante da pesquisa/colaboradora: _____

Construa um “acróstico” com a palavra sexualidade, escolhendo palavras relacionadas com o tema.

Construa um pequeno texto completando a frase: “Sexualidade pra mim é...”

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO III

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo.**

Título do Projeto/pesquisa: Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas pelas/os professoras/es da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino em Salvador.

Autora: Amanaiara Conceição de Santana Miranda

Orientadora: Ângela Maria Freire de Lima e Souza

GRUPO FOCAL 1 . DIA 10/04/13. HORÁRIO: 14 horas às 16h : 30min.

DIA 11/04/13. HORÁRIO: 08 horas às 10h : 30min

LOCAL: Centro Municipal de Educação Infantil Yêda Barradas

Mediadora: Amanaiara Conceição de Santana Miranda

Relatora: Izaura Santiago da Cruz

Sujeito participante da pesquisa/colaboradora: _____

Construa um “acróstico” com a palavra sexo, escolhendo palavras relacionadas com o tema.

APÊNDICE F - PLANEJAMENTO DE GRUPO FOCAL (DATA: 10/04/2013 – 11/04/2013)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo.
Linha de Pesquisa: Gênero, identidade e cultura**

Título do Projeto: Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas pelas/os professoras/es da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino em Salvador

Autora: Amanaiara Conceição de Santana Miranda

Orientadora: Ângela Maria Freire de Lima e Souza

PLANEJAMENTO DE GRUPO FOCAL

DATA: 10/04/2013 – 11/04/2013

TURNO: Vespertino – Matutino

CARGA HORÁRIA: 2h : 30min

TEMA: Sexo

OBJETIVOS:

Identificar as concepções sobre sexo das professoras participantes;

Conhecer através de diferentes formas de expressão, as idéias e valores a cerca do sexo.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

1. Acolhida: agradecer pela presença.
2. Informar sobre o tema do dia.
3. Cada pessoa constrói um pequeno texto completando a frase: “Sexo pra mim é...”
4. Socialização de cada participante por vez.
5. Discussão no grupão sobre as ideias de sexo.
6. Cada pessoa receberá a atividade: jogo dos 7 (sete) erros (numa folha de papel ofício tem desenhos de pessoas para que seja completado as partes que estão faltando de acordo com os desenhos que estão em cima)
7. Reflexão sobre: O que a atividade traz para cada um?
Quais conteúdos trabalharia com atividade?
A partir de qual idade aplicaria a atividade com o conteúdo escolhido?
8. Avaliação do encontro
9. Sorteios de livros.

AVALIAÇÃO

Através das respostas dadas em palavras ou desenhos.

RECURSOS: Papel ofício, canetas e hidrocor.

APÊNDICE G - ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO

ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO

Representações sobre mulheres/homens

Uso do genérico homem como ser humano e etc.

Naturalização das diferenças nos meninos e nas meninas (atribuir a fatores biológicos – genéticos ou hormonais – às diferenças)

Atitudes diante de comportamentos não convencionais para meninos e meninas

Postura adotada diante de manifestação da sexualidade de meninas e meninos (repreensão ou abertura para o diálogo; se há repreensão, como ela é dirigida a meninas e meninos)

Oportunidades criadas para dialogar com meninos e meninas sobre sexualidade e outros temas que interseccionam (o que é dito, como é dito, de que forma a professora se dirige às meninas e aos meninos para explicar o assunto; que exemplos são utilizados)

Cores, modelos, gravuras em vestuários, objetos utilizados pelas crianças

Materiais didáticos utilizados nas situações didáticas como: livros, cartazes, brincadeiras, histórias e outros. Que mensagens comunicam?

Observação do espaço físico: Salas iguais ou diferentes; infra-estrutura; devidamente arejadas; estado e arrumação das carteiras (enfileiradas ou em círculo). Banheiros para alunos e professores, cantina; área de lazer. Observar as pinturas, painéis, imagens, etc.

Habilitação profissional do(a) professor(a) - antigo curso de Magistério; o chamado Curso Normal de Pedagogia, cursos de formação continuada, etc

Relação professor x aluno - A relação desenvolvida em sala de aula apresenta-se de forma harmônica. Como ocorrem as relações interpessoais entre o/a professor/a e os alunos (meninos e meninas); como o/a professor/a lida com as diferenças em relação ao ritmo de aprendizagem dos/as alunos/as,

Procedimentos metodológicos - A prática pedagógica apresenta-se de forma estimulante e desafiadora para meninos e meninas igualmente? As atividades propostas para a turma são, em sua maioria, de natureza individual ou coletiva? No caso de ser coletiva, meninos e meninas ficam juntos?

Disponibilidade de materiais, brinquedos e etc.

Como se dão as brincadeiras? Que brinquedos estão disponíveis para meninos e meninas? Existem filas para sair ou entrar, ir para o recreio, etc? Se existem, as filas são mistas ou separadas por sexo?

Discurso do/a professor/a - qualquer referência a diferenças entre os sexos; destacar qualidades de meninos ou meninas em contraposição ao outro sexo; “dois pesos e duas medidas” para comportamentos iguais em meninos e meninas (por exemplo, agitação em meninos é natural, em meninas é problema)

APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Estamos realizando um estudo para o mestrado vinculado ao PPGNEIM – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo da Universidade Federal da Bahia, que pretende analisar as representações e as práticas sobre gênero/sexo/sexualidade elaboradas por educadoras/es na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino na cidade do Salvador.

Convidamos o/a senhor/a para participar da pesquisa intitulada: Gênero/sexo/sexualidade: representações e práticas elaboradas por educadoras/es da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino em Salvador.

Informamos que será utilizada para a coleta de dados a observação da prática pedagógica, a técnica de grupos focais e entrevistas semi-estruturadas. Garantimos sua privacidade e anonimato no processo de análise dos dados, mesmo que seja gravado som e imagem em qualquer etapa da coleta.

Eu, _____, portador/a do RG. _____ recebi esclarecimentos sobre a pesquisa citada e entendi as informações relacionadas à minha participação como sujeito/colaborador/a nesta pesquisa. Declaro que não tenho dúvidas, que não receberei benefícios financeiros e que concordo participar do estudo, podendo desistir em qualquer etapa e retirar meu consentimento, sem penalidades, prejuízo ou perda.

Salvador, ____/____/2012.

Mestranda Amanaiara Conceição de Santana Miranda – Pesquisadora Responsável
RG. 03051098 80. Tel. 8794-4878. email. amanaiaramiranda@ig.com.br

Profa. Dra. Ângela Maria Freire de Lima e Souza – Orientadora da pesquisadora responsável

Sujeito da pesquisa/ colaborador/a