



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

THALITA DE FÁTIMA ARANHA BARBOSA SOUSA

GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo das atividades realizadas pelas professoras no contexto escolar

São Luís
2018

THALITA DE FÁTIMA ARANHA BARBOSA SOUSA

GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo das atividades realizadas pelas professoras no contexto escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com linha de pesquisa voltada para Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas: Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Diomar das Graças Motta.

São Luís

2018

THALITA DE FÁTIMA ARANHA BARBOSA SOUSA

GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: um estudo das atividades realizadas pelas professoras no contexto escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com linha de pesquisa voltada para Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas: Educação, Mulheres e Relações de Gênero (GEMGe), como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Diomar das Graças Motta (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^a. Dr^a Elisângela Santos de Amorim
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^a. Dr^a. Joelma Reis Correia
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^a. Dr^a Francisca das Chagas Silva Lima
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

AGRADECIMENTOS

Ao longo de dois anos de dedicação, estudo, aprendizado, diálogos, cansaço, escolhas, incertezas, noites mal dormidas, angústias, expectativas, expresso aqui meus sinceros agradecimentos e gratidão àquelas/es que tornaram possível a realização e finalização deste mestrado.

A Deus, pelas oportunidades e pessoas que colocou no meu caminho.

A minha família e amigas/os, pelo incentivo e por compreenderem os momentos de ausência, especialmente, a minha mãe, ao meu pai, e a minha irmã, e a meu namorado, a Dulce, a José, a Rebeca e a Vinícius, por sempre torcerem por mim e estarem ao meu lado me dando amor, força e exemplos.

A minha mãe e a Lúcia, em especial, agradeço, pelas leituras incessantes desta dissertação.

As/aos minhas/meus amigas/os, pela compreensão e apoio durante a realização do mestrado, especialmente: Fabiano, Katiane, Meliane e Ingrid. Sou muito grata pelo carinho, preocupação e cuidado comigo, por ouvir meus desabafos e sempre me incentivarem. A Fabiano, agradeço pelas leituras dos textos e discussões fundamentais para a elaboração desta dissertação, pela ótima convivência e companhia, essenciais durante esse árduo processo.

À professora Melina Serra, que, me deu apoio e confiança para que eu realizasse a prova e produzisse o anteprojeto que contribuiu para a minha entrada no mestrado.

À professora Raimunda Machado agradeço, também, pelos conselhos e total disponibilidade em me ajudar, pelas inúmeras contribuições e auxílios durante a realização da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de formação de mestrado.

Finalmente, termino agradecendo à professora e orientadora Diomar das Graças Motta, pelo tempo dedicado, pelos “puxões de orelha”, pelo carinho, respeito e gratidão. Agradeço pela confiança, apoio e comprometimento. Você me propiciou experiências importantes que farão diferença na minha formação pessoal, acadêmica e profissional.

Não considere nenhuma prática como imutável. Mude e esteja pronto a mudar novamente. Não aceite verdade eterna. Experimente.

(SKINNER, 1969)

RESUMO

Neste estudo procuramos investigar as percepções das professoras sobre a categoria gênero, a fim de identificar como tem sido trabalhada e sua relação na educação de crianças de 3 a 5 anos, em uma escola pública de Educação Infantil, na cidade de São Luís (MA). Para tanto, temos como objetivos identificar as percepções de gênero das professoras, de forma a analisar se tais saberes foram trabalhados na formação docente; investigar como as professoras inserem as questões de gênero em suas práticas; e averiguar como as referidas questões são trabalhadas no contexto escolar, buscando sua relação na educação das crianças deste estudo. Assim, realizamos uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo, em uma creche escola na cidade de São Luís (MA). Para análise de conteúdo, conforme sugerido por Bardin (2011), foi utilizada para organização das entrevistas semiestruturadas e dos registros de campo. As análises mostraram que diferentes saberes sobre gênero foram produzidos e legitimados pelas professoras. Inferimos que estes se constituíram com base nas naturalizações dos significados do que é ser feminino ou masculino, contribuindo para que os trabalhos sobre gênero, na maioria das vezes, não sejam percebidas. A pesquisa possibilitou compreender que a prática pedagógica nesta etapa de ensino, a Educação Infantil, ainda é permeada pelas concepções pré-determinadas do ser feminino ou ser masculino. Contudo, considera-se que na Educação Infantil é possível desenvolver ações que problematizem e contribuam para as desconstruções e posteriores transformações da temática, superando, sobretudo o binarismo. Para tanto, consideramos relevantes melhorias, quer na formação docente, quanto na formação continuada, de modo que ofereçam suporte e conhecimento favoráveis para novas posturas.

Palavras chave: Gênero. Educação Infantil. Professoras. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

In this study we seek to investigate the teachers' perceptions about the gender category, in order to identify how they work in the school context and what is the relationship in children's education, between 3 and 5 years, in an Early Childhood school, in the city of São Luis (MA). Therefore, we have as objectives identify the gender perceptions of the teachers, in order to verify if such knowledge was worked in the teacher training; investigate how teachers insert gender issues in their practices; and to verify how these questions are practised in the school context, looking for their relation in the education of children from this study. Thus, we perform a qualitative research in an Early Childhood school in São Luis – MA. For the content analysis, as suggested by Bardin (2011), were used in the organization of the semi-structured interviews, and the field record. With the research it was able to understand that the pedagogical practice in this stage of education, Early Childhood, is still full by the pre-determined conceptions of being female or being male. However, it is considered that in Early Childhood Education it is possible to develop actions that problematize and contribute to the deconstruction and subsequent transformations in this theme, overcome, above all, binarism. Therefore, we consider relevant improvements in both teacher training and continuous education, so that they offer support and knowledge favorable to new positions.

Keywords: Gender. Early Childhood. Teachers. Pedagogical practice.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

a.C	-	Antes de Cristo
BNCC	-	Base Nacional Curricular Comum
CEMJC	-	Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho
d.C	-	Depois de Cristo
DBC	-	Departamento da Criança no Brasil
DCN	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DEAM	-	Delegacia Especial de Atendimento à Mulher
ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAMA	-	Faculdade Atenas Maranhense
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA	-	Maranhão
Ms	-	Miss
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PPP	-	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	-	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SBPC	-	Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência
SEMED	-	Secretaria Municipal de Educação
UEMA	-	Universidade Estadual do Maranhão
Unicef	-	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	NÃO TRABALHAMOS SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	13
1.1	Breve histórico e concepções de infância	13
1.2	Percurso da Educação Infantil	16
1.3	Legislações relevantes para a Educação Infantil no Brasil	20
1.4	Currículo e Educação Infantil	29
1.5	Práticas Pedagógicas	31
2	COMO? GÊNERO?	36
2.1	Antecedentes	36
2.2	Gênero	43
2.3	Relações de gênero	49
2.4	Gênero e Educação	56
3	TRAJETÓRIAS METODOLÓGICAS	64
3.1	Questões norteadoras da pesquisa	64
3.1.1	Objetivo geral	65
3.1.2	Objetivos específicos	65
3.2	Metodologia e procedimentos metodológicos	66
4	ALGUMAS CONSTATAÇÕES	73
4.1	Voz da professora A	73
4.2	Voz da professora B	80
4.3	Voz da professora C	85
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: um recomeço	93
	REFERÊNCIAS	98
	ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	107
	ANEXO 2 - DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DO LOCAL	109
	APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	111
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	113
	APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	114

INTRODUÇÃO

*Tenho o privilégio de não saber
quase tudo. E isso explica o resto.
(BARROS, 2010)*

Este estudo discute sobre a temática gênero, de modo a identificar como tem sido trabalhada e sua relação na educação de crianças de 3 a 5 anos, especialmente, na Creche Escola Maria de Jesus Carvalho, localizada da cidade de São Luís (MA).

A opção pela temática partiu da minha experiência enquanto educadora. Busquei retomar fatos que me levaram a refletir sobre tal assunto, desde os primeiros anos de trabalho docente até o momento em que precisei me afastar da sala de aula. Durante os 7 anos de experiência, vivenciei algumas dificuldades no que tange situações, discussões e abordagens relacionadas às questões de gênero dentro da escola.

Durante os anos de 2009 a 2012, em que cursei a licenciatura Letras Inglês na Faculdade Atenas Maranhense (FAMA), não tivemos em nossa grade curricular, nenhuma disciplina que abordasse a temática gênero. O curso voltou-se para a área de língua estrangeira, desde literatura inglesa, estudo sobre a gramática e didática. Foi no período de estágio, que observei que muitas/os professoras/es e até mesmo os próprios alunos tinham formas de tratamentos diferenciados.

Em 2013, ao iniciar o curso de graduação em Psicologia na Universidade Ceuma, pouco se abordou sobre esta temática. Em 2014, quando iniciei a especialização em Psicologia da Educação na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), também não tivemos nenhuma disciplina que trabalhasse as relações de gênero nas escolas.

No curso de graduação em Psicologia, aos poucos nos apresentaram palestras, dentre elas destaco uma em especial, “A sexualidade humana”, que nos propiciou discussões acerca da sexualidade e gênero e a participação em um grupo de pesquisa intitulado *Método Psicanalítico e novas demandas clínicas* - liderado por uma docente da instituição – tendo como um dos eixos de pesquisa *Psicanálise e Gênero*. Além deste, em 2016 foi criado outro grupo de pesquisa sobre *Sexualidade, Saúde e Educação*.

Nos últimos anos de docência, foi possível observar fortemente atitudes e comentários marcados por discriminação, preconceitos, estereótipos de gênero,

vindos das/os alunas/os e das/os próprios professoras/es. Era comum estas/es reproduzirem e obedecerem aos padrões e imposições estabelecidos pela sociedade. Destaco algumas situações vivenciadas no âmbito escolar que me inquietaram e me levaram a pesquisar sobre esta questão. Era comum no dia a dia da escola escutar discursos como: *“Tu és menina. Tua letra não está legal, vai ajeitar”*; *“Fulano, você não pode brincar de boneca”*; *“Fulana, você não pode brincar de futebol”*. Durante as aulas de Educação Física a quadra era dividida em duas, sendo um lado para os meninos, onde brincariam de futebol e, o outro para as meninas onde brincariam de vôlei ou atividades envolvendo obstáculos. Observando um intervalo, como de costume, uma aluna aproximou-se e questionou: *“Ms¹. porque nós não podemos brincar de futebol? Os meninos disseram que isso é brincadeira de menina”*.

Tal pergunta me inquietou tanto quanto havia inquietado minha aluna. Levei alguns segundos para pensar no que fazer em seguida. Foi quando resolvi parar as brincadeiras e conversar com todas/os. Chegamos de comum acordo, que o intervalo seria invertido, os meninos brincariam com o que eles chamavam de brincadeira de menina, e as meninas brincariam com o que elas chamavam de brincadeira de menino. A partir de então, todas/os estavam livres para desenvolver a da brincadeira que quisessem, sem delimitar ser brincadeira de menino ou menina. O resultado disso foi maior aproveitamento do momento de intervalo e menos confusões, o que as/os levaram a refletir que não tem brincadeira específica para um ou para outro, principalmente naquela ocasião.

Observei durante todo este período que, mesmo questões de gênero fazendo parte das diretrizes curriculares, estas e os próprios educadores não estão preparados para lidar com algumas situações relacionadas a esta temática. Destaco, ainda, que algumas situações continuam persistentes na escola, seja a abordagem diferenciada entre meninos e meninas, como os papéis sociais representados por eles, a reprodução de posturas naturalizadas, o ensino de conteúdos sistematizados, obedecendo primordialmente à ordem estabelecida pelos currículos, entre outros. Desta forma, podemos perceber que a falta de discussões de gênero no contexto escolar influencia diretamente nos atores envolvidos e, conseqüentemente, na reprodução de atitudes discriminatórias.

¹Ms, abreviação de Miss, é o termo utilizado por alunas/os para se referirem a figura do professor/a em uma escola bilíngue, a qual lecionava.

É nesse sentido que os estudos sobre gênero, sobretudo nas obras de Joan Scott (1995), Guacira Louro (1997) e Linda Nicholson (2000) forneceram instrumentos para compreender a construção da categoria gênero e como esta configura-se na sociedade.

Destaco a instituição escolar como um espaço repleto de possibilidades no sentido de promoverem e romperem com as normas e naturalizações. Ao mesmo tempo, como profissional atuante na área, encontro na temática, um desafio para a/o professor/a que tem em sua formação profissional algumas orientações voltadas, na maioria das vezes, para didática e processos avaliativos, não tendo atenção para os estudos de conteúdos como diversidade, gênero, sexualidade, entre outros. Os currículos, em sua maioria, não são discutidos nos cursos, levando muitos profissionais a relativizarem a sua importância, o que implica em práticas marcadas por naturalizações.

Partindo desse pressuposto, tivemos como problema da pesquisa: Como as questões de gênero têm sido trabalhadas na escola de Educação Infantil pelas/os professoras/es? A inserção da temática gênero, principalmente no curso licenciatura de Pedagogia, têm refletido nas práticas pedagógicas das/os egressos/as? Há relações entre as atividades trabalhadas e a educação das crianças?

Este estudo tem entre seus objetivos específicos, identificar as percepções de gênero das/os professoras/es, de forma a verificar se tais saberes foram trabalhados na formação docente; investigar como as/os professoras/es inserem as questões de gênero em suas práticas e verificar como as questões de gênero são trabalhadas no contexto escolar, buscando identificar se há relação com a educação das crianças deste estudo. Buscamos, também, identificar quais teóricos sustentariam este estudo, a fim de tentar compreender as configurações das questões de gênero em uma sociedade e os impactos desta na educação.

Para a concretização desta dissertação, a mesma está dividida em cinco sessões. Os títulos das primeiras sessões, foram escolhidos mediante as falas das participantes durante a entrevista. Na seção I, *Não trabalhamos sobre gênero na Educação Infantil*, apresentamos fragmentos da história da criança e do conceito de infância e, de como ocorreu a inserção das mesmas nas instituições de Educação Infantil. Para tanto, levamos em consideração o percurso da Educação Infantil, as principais legislações que contemplam as crianças nas instituições escolares, as particularidades do currículo da Educação Infantil e uma breve discussão sobre

práticas pedagógicas, a fim de que as/os professoras/es possam refletir sobre as mesmas e proporem mudanças.

Na seção II, *Como? Gênero?*, procuramos mostrar o estudo sobre gênero, seus marcos, suas transformações, de modo a compreender como se deram as configurações deste, até os dias atuais. Trazemos, também, informações acerca da história das relações de gênero e sobre gênero e educação, como se dão as semelhanças e diferenças, a partir da definição do ser mulher ou ser homem e melhor compreender como as relações de gênero foram construídas ao longo do tempo.

Na sessão III, *Trajetória metodológica*, apresentaremos a metodologia que contribuiu para o desenvolvimento deste estudo, a fim de mostrar como se deram as análises e discussões produzidas ao longo do mesmo. Além disso, descrevemos os instrumentos e procedimentos metodológicos utilizados, bem como a caracterização da instituição e das participantes.

Na sessão IV, *Algumas constatações*, contemplamos cada participante da pesquisa. Descrevendo e analisando algumas de suas características e a percepção que tivemos acerca das mesmas. Apontamos alguns aspectos evidenciados nas suas narrativas. E por fim, descrevemos acerca das peculiaridades, referentes a rotina escolar destas, identificadas durante da pesquisa de campo.

Na sessão V, *Considerações finais: um recomeço*, traremos algumas considerações provisórias. Para tanto, indicamos sugestões para a continuidade deste estudo, a partir do que foi possível perceber nas narrativas das participantes e das observações da rotina escolar.

Neste sentido, consideramos que trabalhar com as questões de gênero no contexto escolar, mesmo sendo um trabalho desafiador, uma vez que possuímos atitudes e comportamentos que nos são passados ao longo do tempo, carregados de posições preconceituosas e discriminatórias, é de grande importância. Ao invés de reforçarmos, de reproduzirmos a educação sexista, pensemos em problematizá-la, no intuito de diminuir/excluir as barreiras impostas por esse modelo de educação e que proporciona as desigualdades, para que possamos aprender a conviver com as diferenças.

1 NÃO TRABALHAMOS SOBRE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na verdade, seria incompreensível se a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria esperança (FREIRE, 2016)

A intenção desta sessão (intitulada por uma participante) é conhecermos algumas peculiaridades acerca da história da criança e do conceito de infância e, como ocorreu a inserção das mesmas nas instituições de Educação Infantil. Para tanto, abordaremos um pouco da história e concepções de infância. Em seguida, discorreremos sobre o percurso da Educação Infantil. No terceiro momento, mostraremos as principais legislações que contemplam as crianças nas instituições escolares. Posteriormente, apresentaremos algumas particularidades do currículo da Educação Infantil levando em consideração o que foi abordado nas legislações. Por fim, faremos uma breve discussão sobre práticas pedagógicas, a fim de que as/os professoras/es possam refletir sobre as mesmas e proporem mudanças.

1.1 Breve história e concepções de infância

Consideramos necessário, antes de abordarmos sobre a infância, discorrermos sobre o contexto que é caracterizado esse período da vida dos indivíduos. Por ser considerada a socialização primária da vida de qualquer sujeito, falaremos, de maneira breve, um pouco da história da família e de como as mesmas consideram a infância.

É sabido, no que diz respeito a instituição familiar, que esta vem sofrendo alterações ao longo do tempo (ALMEIDA, 2014; SILVA-PERDIGÃO, 2015; OLIVEIRA JÚNIOR et al., 2016), sobretudo, em relação ao seu conceito, suas obrigações, suas formações e até mesmo suas contribuições, mediante as exigências de cada sociedade da qual está inserida. As/os autoras/es citados/as anteriormente, trazem em suas produções conceitos diferentes de família, que surgiram por meio dessas necessidades. Dentre eles citaremos: a **família tradicional** considerava a criança um “mini” adulto, uma vez que era inserida no mundo dos mais velhos desde muito cedo. Foi um período de alta taxa de mortalidade infantil, dado ao pouco avanço da medicina.

A **família nuclear** foi formada em um contexto de grande desenvolvimento científico. Houve, também, a divisão do trabalho entre os pais, onde o pai tornou-se o maior provedor e autoridade e a mãe era responsável pelo cuidado da casa e educação dos filhos, bem como os primeiros aprendizados. Percebe-se, neste período, um novo delineamento a respeito da infância, sendo esta “[...] um período de preparação para a vida e da criança como um ser que requer cuidados para este fim que se delinea” (SILVA-PERDIGÃO, 2015, p.180). Ainda segundo a autora, por conta do discurso pedagógico, a escola precisou organizar o que e como deveria ser aprendido em cada idade.

Por muito tempo a educação das crianças foi considerada como responsabilidade das famílias ou do grupo social ao qual ela pertencia, onde as crianças aprendiam a se tornar parte deste grupo. Por conta dos novos arranjos familiares e, até mesmo a entrada da mulher no mercado de trabalho, a família precisou se adequar às novas exigências (MENHEERE; HOOGE, 2010; ALMEIDA, 2014; SANTOS, 2016; SANTOS et al., 2016; OLIVEIRA JUNIOR et al., 2016). Isso significa que a família precisou estender a educação, que até pouco tempo era de sua responsabilidade, para uma nova instituição, a escola. Almeida (2014, p. 59) explica essa extensão através do conceito de **coparentalidade**, referindo-se aos, “[...] profissionais que os pais deliberaram a função de compartilhar a educação das crianças, podendo ser percebidos como figuras coparentais.

Já Silva-Perdigão (2015) denomina essa transição como **família contemporânea ou pós-moderna**, onde além da entrada da mulher no mercado de trabalho, houve maior divisão de tarefas e questionamentos da autoridade daqueles que exercem as funções paternas e maternas. Concorda com os autores anteriormente citados que este foi um período em que as crianças precisavam se desenvolver e precisavam, também, de escolarização.

Como visto, a família passou a considerar a infância como um período importante para a vida das crianças, devendo ser consideradas como sujeitos que requerem cuidados. As crianças estão imersas em uma grande rede de relações que se tornam importantes para sua construção enquanto sujeitos. Além da família, a sociedade passou a rever o conceito de infância e investir em lutas para ajudá-las, lhes tirando do mercado de trabalho e lhe dando cuidado e educação. Para visualizarmos esse processo, apresentaremos, de maneira breve, instituições, períodos e momentos importantes para essa transformação.

A Revolução Industrial foi um período de exploração cruel do trabalho infanto-juvenil. Visando retirar as crianças do mundo do trabalho, na segunda metade do século XIX, os operários incluíram nas lutas o direito à proteção laboral de crianças e adolescentes (CAMPOS, 2012). Diante dessas reivindicações, foram adotadas em muitos países, a partir da primeira metade do século XX, leis de proteção ao trabalho infantil. “Na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) surgiram organizações não governamentais destinadas à proteção de crianças vítimas de conflito” (CAMPOS, 2012, p.7), tendo como principal representante a inglesa Eglantyne Jebb (1918) que, com o apoio da Cruz Vermelha, ajudou a fundar outras organizações.

Buscando mais melhorias para as crianças, foi criado em 1946, o Fundo das Nações Unidas para a infância (Unicef). Este tinha como objetivo socorrer as crianças vítimas da Segunda Guerra que sofreram por conta desse conflito mundial, seja de ordem física, psíquica ou emocional. Já em 1948 a Declaração Universal dos Direitos do Homem, hoje chamada de Declaração Universal dos Direitos Humanos, reconheceu que crianças requerem cuidado e atenção especial e, portanto, necessitam viver a infância. Assim, em 1953, o Unicef tornou-se o órgão permanente de ajuda e proteção das crianças de todo o mundo (CAMPOS, 2012).

Em paralelo a isso, foi aprovado a Declaração dos Direitos da Criança, em 20 de novembro de 1959, reconhecendo que além da necessidade de dedicar cuidados especiais a infância, era necessário levar em consideração os direitos intransferível de todas as crianças (CAMPOS, 2012). Anos depois, em 1989, na convenção sobre os Direitos das Crianças, foi delegado a família o cuidado e proteção destas, assim como, enfatizou as competências do Estado para promover o bem-estar da infância, que até então, a qualidade de vida desta, não havia sido prioridade deste e da sociedade.

Segundo Brasil (2010, p.12), entende-se por criança,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Ao lado disso, Brasil (2008, p.9) complementa que criança é “a pessoa até doze anos de idade incompletos”. Como ser social, espera-se que estes sujeitos assumam determinados papéis e responsabilidades. Para que tomem consciência de suas funções, a convivência com os membros da família e sua posterior inserção na

comunidade escolar, ampliará seus referenciais e contribuirá para que este torne-se um indivíduo mais ativos. É nesse sentido que adotaremos estes conceitos no decorrer deste estudo.

1.2 Percurso da Educação Infantil

Diante da trajetória aqui apresentada, é possível inferir que a Educação Infantil como a conhecemos hoje, realizada de forma complementar a família, só foi possível porque o Estado e a sociedade mudaram sua maneira de pensar do que é ser criança, referindo-se a infância como um período de vida importante, ou seja, mudaram a maneira de considerar tanto o fenômeno, quanto os sujeitos.

Assim,

O surgimento das instituições de educação infantil esteve de certa forma relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno, que pode ser localizado entre os séculos XVI e XVII. A escola, muito parecida com a que conhecemos hoje, organizou-se porque ocorreu um conjunto de possibilidades: a sociedade na Europa mudou muito com a descoberta de novas terras, com o surgimento de novos mercados e com o desenvolvimento científico, mas também com a invenção da imprensa, que permitiu que muitos tivessem acesso à leitura" (BUJES, 2001, p.14).

Além disso, outros aspectos foram importantes para o nascimento da escola: a nova forma e percepção da criança, lhe dando uma ênfase que antes não possuía; a organização de espaços próprios para a educação destas; o surgimento de profissionais preocupados em organizar e estudar não só o desenvolvimento das crianças, assim como, as aulas, horários, conteúdos, entre outros, fatos estes que levaram a desvalorização de outros modos existentes de educação as crianças.

Para as crianças da camada popular ou órfãs foram criadas instituições mantidas por congregações religiosas, órgãos militares, poder público, entre outros. Estas recebiam o ensino de primeiras letras e ofício. Contudo, a segunda metade do século XIX foi marcada pela reconfiguração das instituições educacionais, denominadas de creches, jardim de infância e escola primária (CAMPOS, 2012; FRAZÃO, 2015).

Essa reconfiguração tem sido associada com a entrada das mulheres no mercado de trabalho, durante o período da revolução industrial. Como visto anteriormente, isso se deu devido aos novos arranjos familiares, que deixaram de ter uma estrutura ampliada e possibilitou um cuidado que até então estava a cargo da

figura materna. Além disso, muitas teorias estavam interessadas em descrever as crianças, buscando investigar se possuíam tendências más ou boas e até mesmo questões morais. Pensavam que oferecer educação seria uma forma de protegê-las de influências negativas, preservando sua inocência, afastando-as da exploração e, até mesmo, "[...] eliminando suas inclinações para a preguiça, a vagabundagem, que eram consideradas "características" das crianças pobres" (BUJES, 2001, p.14).

Em relação a creche, esta foi divulgada no Brasil com o jornal *a Mãe de Família* (1879), no Rio de Janeiro. Este tinha como objetivo mostrar para as mães a importância destas. Para Kuhlmann Jr (2005), a proteção à infância funcionou como um motor para a criação de instituições e associações para cuidar das crianças. Dentre elas o autor destaca a Associação Protetora da Infância Desamparada, constituindo-se como uma das primeiras entidades a se preocupar com essas questões em âmbito nacional.

De acordo com Frazão (2015), em 1932, após as creches tornarem-se obrigatórias em estabelecimentos com 30 ou mais mulheres, houve uma preocupação em formar profissionais para atuar tanto nas creches, quanto nos jardins de infância. Entretanto, destacamos que a viajante Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1839-1929), ao retornar de sua viagem para os Estados Unidos (1883-1887), onde especializou-se na metodologia froebiliana de Jardim de Infância, preocupou-se com a formação das jardineiras, no Rio de Janeiro, no sentido de não haver críticas quanto a falta de pessoas competentes para atuar nesses espaços (MONÇÃO, 2016). Assim, anterior a 1932, já havia uma preocupação quanto a formação de profissionais para atuarem nesses espaços.

Frazão (2015) destaca que a partir disso, outros fatores motivaram a criação de instituições de Educação Infantil. A exemplo disso a autora cita o movimento de Luta por Creche (1970) no Brasil e o movimento feminista, que exigiam creches para a educação de seus filhos.

Percebe-se que a construção de creches e pré-escolas insere-se em um contexto voltado às políticas de atendimento à infância, marcado pelas diferenças de classe. Os mais pobres, foram vinculados aos órgãos de assistência social, enquanto as crianças de classe alta, foram ofertadas que se desenvolvessem "[...] no diálogo com práticas escolares" (BRASIL, 2013, p.81). É possível observar que em tal diferença perpetua a ideia de que as crianças deveriam continuar no campo do trabalho, uma vez que as instituições as transformariam em seres úteis, e que essa

instituição, nada mais seria do que um favor prestado a esses indivíduos. Para Kuhlmann Jr (1999; 2009) tal ideia configura-se como uma educação assistencialista, ou seja, uma proposta educacional voltada para a submissão tanto das famílias, quanto das crianças das classes populares que objetivava preparar os pobres para aceitar a exploração social.

A expansão das creches e pré-escolas, em especial no final no século XX no Brasil, teve influência dos médicos higienistas e dos psicólogos, que traçavam o que seria um desenvolvimento patológico ou normal. Para Bujes (2001), essa classificação contribuiu para que práticas discriminatórias fossem executadas com base no "adequado" e no "normal", em relação ao que se esperava dos seres humanos, excluindo àqueles que eram diferentes dos ditos normais. Como exemplo a autora citou as crianças "excepcionais", que por muito tempo foram consideradas incapazes de aprender.

Alguns momentos foram relevantes para a implantação da Educação Infantil e, até mesmo, para a desconstrução do conceito de infância, antes vista como indivíduos que deveriam ser inseridos precocemente no mundo do trabalho, até a consideração desta etapa de vida. Para melhor visualizarmos, Demerval Saviani (2009), através do texto "*A política educacional no Brasil*", dividiu esse processo em três momentos:

1. **O protagonismo dos Estados na implementação das escolas primárias (1890-1931):** este período foi marcado pela descentralização da instrução primária, que estava a cargo das Províncias. O objetivo era garantir a universalização das primeiras letras e de alfabetizar. Porém, este modelo foi duramente criticado e, conseqüentemente, não foi implantado, com a justificativa de que era uma escola aligeirada e simples.
2. **Regulamentação nacional do ensino: a ideia de um sistema unificado e o dualismo na Política Educacional (1931-1961):** foi um período importante para a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública (1930); em 1931 teve como marcos a criação do Conselho Nacional de Educação, os Estatutos das Universidades brasileiras, a organização da Universidade do Rio de Janeiro e dos ensinos secundários e comercial e regulamentação da educação brasileira; O manifesto dos pioneiros da Educação Nova, onde apresentou um Plano de Reconstrução Educacional, documento que defendia a escola pública; a divisão do ensino primário, sendo constituído por: ensino primário fundamental, ensino primário

supletivo; a ampliação e melhoria do ensino elementar em todo o país, por meio do Fundo Nacional do Ensino Primário e, por fim, a nova Constituição (1946), que resultou na LDB (20/12/1961).

3. Unificação legal e produtivismo pedagógico: um dualismo disfarçado?

(1961-2001): este foi marcado pela década de experimentação educativa; pelo Golpe Militar (1964), onde o ensino do país foi reorientado; pela implantação da Pós Graduação (1970); e pela Constituição Federal (1988).

Observa-se que neste momento a Educação Infantil não tem destaque. Entretanto, Kuhlmann Jr. (2009) destaca que a história da educação brasileira passou por momentos delicados, afirmando que nem sempre foi possível o acesso as instituições educacionais. Somente a partir do século XIX foi possível discutir propostas para a Educação Infantil, sendo implementada apenas no século XX. Ainda neste século, houve a criação da primeira creche no Rio de Janeiro, a criação do Departamento da Criança no Brasil (DBC) – 1919, visando fornecer informações dedicadas à proteção direta ou indireta da criança, a instalação de Escolas Maternais (1920), que prestavam serviço aos filhos de operários, a criação de cargos de inspetor para as escolas e, instituído a profissão de professor como feminina.

Segundo o autor, Hugo Pizzoli, por meio do laboratório de psicologia experimental e de pedagogia, que funcionava na Escola Normal em São Paulo, percebeu que, para além da transmissão de conhecimento, “[...] a criança e sua aptidão deveriam ser levadas em conta” (KUHLMANN JR., 2009, p.185). Portanto, por muito tempo, as crianças passaram a ser estudadas, descritas e ter seu desenvolvimento previsto, como se fossem os mesmos para todos os indivíduos (BUJES, 2001). Em contrapartida, Kuhlmann Jr. (2009) destaca que, em 1933, na Conferência Nacional de Proteção à Infância (RJ), Anísio Teixeira propôs que a criança não fosse vista apenas pela ótica da saúde física, uma vez que seu desenvolvimento, crescimento e formação de hábitos “envolviam facetas pedagógicas” (KUHLMANN JR., 2009, p.186).

Percebe-se que o foco passa a ser outro, a criança deixou de ser considerada a partir da ótica da saúde para uma maior preocupação com o seu desenvolvimento, que seria importante para o processo de socialização, desenvolvimento de habilidades mentais, entre outros. Assim, creches, pré-escolas e jardins de infância devem ser espaços onde se torna criança, onde há possibilidades de descobrir e conhecer o mundo através do brincar, onde não se trabalha, onde não se é considerada um mini

adulto (FARIA, 1999). Com isso, houve também uma mudança quanto as nomenclaturas institucionais utilizadas, como por exemplo: a escola maternal deixa de ser considerada como se fosse um espaço para os pobres e atenderia crianças de 2 a 4 anos e o jardim de 5 a 6 anos.

Portanto, é nesse sentido que se critica a educação como produtora de serviços de ajuda associada ao emprego das mães (NASCIMENTO, 1999), contrapondo-se a ideia de educação como direito de todos. Alertando-se nesse percurso a sua importância para nosso estado.

1.3 Legislações relevantes para a Educação Infantil no Brasil

Neste tópico destacaremos alguns marcos importantes na trajetória da constituição da Educação Infantil. Dentre eles abordaremos: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – lei nº 9394/96), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Todos tiveram um papel importante na definição dos direitos das crianças e garantia de espaços de desenvolvimento destas.

A **Constituição Federal de 1988** foi elaborada sob a perspectiva de padrões democráticos e de reformas educacionais, acolhendo demandas da população e do movimento de mulheres (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). Esta ofereceu a base para que as políticas de igualdade passassem a constar na pauta das políticas públicas. Foi considerada importante para o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação.

Também instituiu que a Educação Infantil seria gratuita para crianças de 0 a 6 anos de idade, assim, o atendimento em creches e pré-escolas seria um direito social destas. Isto só foi possível mediante a participação dos movimentos comunitários, movimento de mulheres, movimento de trabalhadores e lutas dos próprios profissionais da educação buscando melhorias para esses indivíduos (BRASIL, 2013).

Campos (2012) complementa que a Constituição incorpora princípios de proteção integral tanto a criança, quanto ao adolescente. Esta definiu, também, a doutrina da criança como sujeito de direitos, onde todos devem respeitá-los a garanti-los, ou seja, reconheceu a cidadania de crianças e adolescentes. Vale ressaltar que, a Constituição, em seu Artigo 7º, declara que os trabalhadores têm direito a

assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento, até os 6 anos de idade, em creches e pré-escolas, portanto, é direito da criança e dos pais instituições de caráter educacional.

Em 1990, foi aprovada a Lei nº 8.069 que dispõe o **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Este “[...] explicitou melhor cada um dos direitos das crianças e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento” (CRAIDY, 2001, p.25). Além disso, impôs limites ao estado, assim como, responsabilizou às famílias a sociedade pela proteção aos menores, destacando: “[...] Ao reconhecer que a criança e o adolescente são sujeitos dotados de direitos de cidadania, deve-se considerar que a especificidade de sua situação etária os transforma em merecedores de proteção especial” (CAMPOS, 2012, p.16). Como estão em fase de desenvolvimento, esses indivíduos não tem conhecimento sobre seus direitos, cabendo a família e a sociedade se responsabilizar pelos mesmos.

Buscando defender e proteger os direitos dos menores, o ECA determinou a criação de dois conselhos que ficariam responsáveis por decidirem e acompanharem as políticas voltadas para a infância e juventude. Temos, então, o Conselho da Criança e do Adolescente responsável pelas políticas públicas e que devem funcionar em âmbito federal, estadual e municipal e os Conselhos Tutelares, que tem o dever de zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, ampliando as medidas previstas no ECA e que devem funcionar nos municípios.

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)** aprovada no Congresso Nacional, tramitou durante oito anos e é consequência da Constituição Federal de 1988. Segundo consta no art. 29, a Educação Infantil foi regulamentada como a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p.11).

A Educação Infantil será oferecida em creches e instituição pré-escolar com a função de “[...] complementação e não de substituição da família como muitas vezes foi entendido” (CRAIDY, 2001, p.25). Portanto, deverão trabalhar em conjunto com as famílias e sociedade para que possam oferecer subsídios necessários para o desenvolvimento das crianças.

Creches e pré-escolas deverão se integrar ao sistema de ensino bem como oferecer atendimento gratuito. Determinou, também, que cada instituição escolar elaborasse um plano pedagógico próprio, devendo este ter a participação de todos os

profissionais da instituição. Após essas definições, no final dos anos 90, cada nível de ensino constituiu suas próprias legislações. A exemplo disso temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Convém salientar que, recentemente foi publicado, o que consideraram a nova legislação da educação, a Lei nº13.415 de 2017. Nesta não serão mais obrigatórias as disciplinas: Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física, Música; o ensino de cultura afro-brasileira; não é mais garantida a universalidade do ensino básico; não é mais garantida a gratuidade do ensino público básico (tanto no fundamental quanto no médio) e, por fim, não é mais obrigação do Estado garantir Educação Infantil para todos. Por meio de consultas, não foi possível acessar a plataforma do Planalto² para que pudéssemos ter mais conhecimentos sobre esta nova lei. Como encontra-se em fase de implantação, a mesma necessita de regulamentação exigida. Seria este um retrocesso?

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) é considerado um importante documento legal, apesar das críticas que recebeu em relação a sua elaboração. Foi organizado em 3 volumes: o primeiro referente a introdução, abordando conceitos importantes à Educação Infantil; o outro contém a Formação Pessoal e Social, apresentando os processos de constituição de autonomia e identidade da criança e o último volume Conhecimento de Mundo, contemplando eixos norteadores para o trabalho pedagógico.

O relatório foi enviado a 700 pareceristas e apenas 26 foram acatados de maneira espontânea. Os pareceristas destacaram que tiveram dificuldades em relação a linguagem utilizada no documento. Indicaram problemas de ortografia, de coerência, de erros gramaticais, entre outros. Questionaram a extensão do documentos e as linguagens diferentes, tendo em vista, que várias pessoas escreveram o referido documento (CERISARA, 1999).

Segundo a autora, em relação a linguagem, foi observado falta de padronização no uso e terminologias específicas, por exemplo. O referencial não faz uso da linguagem inclusiva, como educado, omitindo o contingente feminino. Se distancia da formação recebida da educadora, dificultando, a melhor absorção deste conhecimento. Nesse sentido, inferimos que apresentar uma proposta distante da realidade, pode ocasionar na não implantação ou alterações na educação da criança.

² O site pesquisado encontra-se fora do ar. http://www.planalto.gov.br/%E2%80%A6/_Ato2015-%E2%80%A6/2016/Mpv/mpv746.htm.

Os pareceristas criticaram a quantidade excessiva de detalhes, de títulos e subdivisões de tópicos repetidos, prejudicando a compreensão do todo. Sugeriram o uso de uma linguagem mais compreensível e objetiva, visando tornar a leitura mais clara, fluida e menos cansativa (FARIA, 1999).

Além disso, este documento tratou a Educação Infantil como ensino, utilizando o Ensino Fundamental como forma de trabalho nesta etapa, o que contrapõe aos avanços já conquistados para a educação de crianças pequenas, ou seja “deve-se assumir a educação e o cuidado, não enfatizando o ensino cognitivo (CERISARA, 1999). Complementando esta ideia, o referencial, ao se ater a avaliação, adota práticas discriminatórias e de retenção, até mesmo excludentes, que se contrapõe a LDB, onde desconsidera a retenção nesta etapa de ensino, e preocupa-se com práticas que incluam as crianças nesse contexto devendo ser apresentada as diferentes possibilidades de apresentação das atitudes e habilidades.

Em relação a concepção da criança, este documento a reduz para o termo “aluno”, desconsiderando o sujeito, enquanto criança, além de não contemplar as diversas camadas sociais de sua procedência.

Mesmo diante de tantas críticas, o RCNEI é um documento importante para o debate nacional sobre a criança e sua educação. Nele foram oferecidas ideias que visam contribuir para o surgimento de uma nova proposta para Educação Infantil (FARIA, 1999). Ideias essas que proporcionam a reflexão e melhoria na qualidade da educação.

As **Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)** constituem atribuição do Conselho Nacional de Educação. Sua relevância se dá pela “emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2013, p.7). As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica objetivam estabelecer bases comuns curriculares para três etapas desta educação: a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Educação Básica se constitui como um direito universal e indispensável para o exercício da cidadania, “[...] é o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, entre outras, respeitando e valorizando as diferenças” (BRASIL, 2013, p.17). Para a concretização deste objetivo, possui três finalidades importantes:

- a) **Dimensão Orgânica:** quando se observa as diferenças e especificidades de cada etapa da escolarização e de suas fases, sem deixar de considerar aquilo que é inerente a condição humana, bem como suas diferenças.
- b) **Dimensão Sequencial:** quando os processos educativos acompanham as aprendizagens definidas em cada etapa da Educação Básica até o Ensino Superior, ou seja, é a trajetória escolar, sendo esta progressiva e contínua.
- c) **Articulação:** transição que o indivíduo faz de uma etapa de ensino para outra. Esta pode acontecer dentro da mesma instituição ou entre instituições. É necessário que sejam organizados registros das atividades, em portfólios, relatórios, que permitam a/ao professor/a da etapa seguinte, conhecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento vivenciados pela criança na etapa anterior.

É importante observar a formação humana, levando em consideração que são sujeitos que vivem em determinado meio ambiente, fazem parte de um contexto histórico, e que possuem condições físicas emocionais e intelectuais. Portanto, as DCNs se constituem em um documento que necessita ser conhecido por todos as/os professoras/es e os responsáveis (CRAIDY, 2001), pois além de oportunizar condições para acesso à escola, há de se garantir a permanência nela com sucesso (BRASIL, 2013), considerando cada indivíduo e suas singularidades.

As **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)**, ao abordarem sobre as creches e pré-escolas, determinam que estas: possuem conteúdo institucional e educativo diferente ao que é oferecido no contexto doméstico; os profissionais possuem formação específica; podem atender as diversas faixas etárias estabelecidas pela LBD, em jornada parcial, no mínimo de 4h, ou jornada integral, no mínimo 7h/diárias e, devem, independente de nomenclatura adotada, garantir a educação coletiva.

Nestes espaços os indivíduos devem se sentirem amparados e respeitados tanto pela escola, quanto pelos profissionais com base nos princípios de liberdade, diversidade, igualdade, individualidade e pluralidade. As relações sociais e intersubjetivas requerem atenção independente das diferenças, cabendo aos profissionais estimular a criatividade, curiosidade, a partir das brincadeiras que orientam (BRASIL, 2013). Portanto, as crianças devem ser inseridas no mundo dos direitos humanos, tanto no que se refere a provisão, proteção, assim como, o direito

de participação na vida cultural e social, “[...] de ser respeitada e de ter liberdade para expressar-se individualmente” (BRASIL, 2013, p.88).

É nesse sentido que é necessário reconhecer a constituição plural das crianças, visando a garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos destas (BRASIL, 2013). Para tanto, considera-se relevante oferecer condições para que os profissionais reflitam sobre suas práticas e como mediarão o desenvolvimento infantil e a aprendizagem, levando em consideração não só os objetivos a serem alcançados, assim como, as singularidades de cada um.

Para a proposta da Educação Infantil, as DCNs apresentam dois conceitos referenciais, o educar e o cuidar. Isto significa,

Compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo (BRASIL, 2013, p.17).

Em paralelo a essa ideia, a experiência educativa tem proporcionado o oposto destes conceitos, uma vez que: a) as crianças das classes populares têm sido educada para a submissão, o silêncio, o disciplinamento e b) e o uso do modelo de escola fundamental, onde o lápis, papel, entre outros são ferramentas cotidianas de trabalho. Concorde-se com Bujes (2001), ao afirmar que a dimensão educativa tem desconhecido o modo atual de ver as crianças. Esquecem que as mesmas vivem um momento em que predominam a brincadeira, a fantasia, o sonho. E, com isso, antecipam o modelo de escola fundamental, onde exigem rotinas repetitivas, cheias de atividades para serem realizadas na mesa, rigidez nos horários a serem seguidos, entre outros.

Portanto, ao fragmentar a educação das crianças nos espaços coletivos, no sentido de privilegiar os mais favorecidos e quanto para os menos favorecidos a educação ser tratada como um favor, os princípios da Educação Básica, cuidar e educar, também foram compreendidos de maneira separada, no primeiro momento. O cuidar foi ligado como uma atividade destinada aos mais pobres, voltada diretamente para o corpo e, o educar foi reservado as crianças de classes favorecidas, já que envolvia uma “[...] experiência de promoção intelectual” (BRASIL, 2013, p.81). Tal situação só foi revertida em 1959, com a Declaração dos Direitos da Criança e do

Adolescente, uma vez que houve um novo entendimento em relação as creches e pré-escolas, deixando de ser um espaço de “favor” àqueles menos favorecidos e passando a ser compreendido como um espaço de direito de todas às crianças a educação, independente de suas condições sociais.

Diante do que já foi descrito, infere-se que esta etapa de educação requer não só que os profissionais, assim como, família e comunidade possibilitem e garantam a criança o seu direito de viver a infância. Dentro do contexto escolar, em específico, a própria Diretriz dá orientações de como desenvolver determinadas habilidades e, até mesmo, enfatiza quais experiências precisam ser oportunizadas nesses contexto. Isso posto, devemos levar em consideração que o processo de elaboração dos sentidos pessoais necessitam ser tratados como elaborações dinâmicas e provisórias, portanto, não são verdades absolutas. Quanto as experiências, as crianças precisam ter contato com a natureza, com espaços culturais diversificados, com as brincadeiras, o lúdico e as culturas infantis. Portanto, julga-se necessário tornar a linguagem contextualizada, visando a aprendizagem significativa. Já a língua escrita, deve ser tratada como uma prática ou atividade prazerosa, e não algo mecânico desprovido de sentido (BRASIL, 2013).

A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** foi um documento previsto pela Constituição de 1988, pela LDB de 1996 e pelo Plano Nacional de Educação de 2014. É um documento que estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais a todos aqueles que têm direito, ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018). Através dela, as redes de ensino e suas instituições passam a “ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2018, p.5).

A BNCC encontra-se estruturada por meio de competências. Estas devem ser desenvolvidas por alunas/os ao longo da Educação Básica. Para Educação Infantil, a BNCC seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que se tornaram condições para que as crianças aprendam e se desenvolvam. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para além dos direitos, estabelece, também, cinco campos de experiências: o eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimento; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Para cada um desses são estabelecidos objetivos, pensados de acordo com três grupos de faixas etárias: 0 a 1 ano e 6 meses, 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Este documento destaca que a Educação Infantil é o início de um processo fundamental e, na maioria das vezes, torna-se a primeira separação das crianças do ambiente familiar. Em articulação com o DCNEI, concorda com a importância das interações e a brincadeira nesta etapa da Educação Básica, uma vez que são experiências “nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p.35).

A brincadeira nesta etapa torna-se importante, pois traz consigo muitas aprendizagens, é o meio que a criança tem de interagir com pares e com os objetos, sendo um grande potencial de desenvolvimento destas. Garanhani e Naldony (2015, p.1014) afirmam que o brincar “apresenta-se como um princípio pedagógico, pois na pequena infância esse comportamento propicia à criança condições de agir e de compreender os significados presentes em seu cotidiano”. Portanto, é nesse momento que ela fantasia, experimenta, explora, compreende aquilo a sua volta.

Este documento propõe que aja uma intencionalidade educativa no que se refere às práticas pedagógicas. A/o professor/a deve organizar

[...] experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2018, p.37).

Portanto, cabe a estas/es planejarem, organizarem, refletirem, mediarem práticas e interações que possibilitem uma pluralidade de situações que permitam o desenvolvimento dessas crianças. Por fim, práticas e aprendizagens devem ser acompanhadas de modo que seja acompanhada toda a trajetória da criança, desde os avanços até as dificuldades da mesma.

No que diz respeito às questões de gênero nos documentos legais aqui apresentados, concordamos com Vianna e Unbehaum (2004) quando dizem que estes apresentam-se de maneira velada. No estudo intitulado “O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002” as autoras identificaram três pontos em comuns que perpassam pelos documentos acima analisados. São eles: 1. A linguagem utilizada; 2. Direitos e 3. Ambiguidade pela referência ao gênero desaparecendo da apresentação geral, mas aparece em alguns tópicos.

Tais pontos foram identificados no momento da análise dos documentos. Em todos eles, percebemos o uso da linguagem universal, tratando homens e mulheres apenas com o uso do masculino. Isso indica que a não mudança desta forma de tratamento, pode justificar em condutas que não privilegiam mudanças das relações de gênero no contexto educacional (VIANNA; UNBEHAUM, 2004). Quanto aos direitos, percebemos que na Constituição Federal de 1988, a palavra gênero não aparece. Concordamos com as autoras supracitadas quando justificam que tal questão seja devido ao contexto da época, onde este conceito ainda não havia sido discutido e conhecido pelos movimentos feministas e das mulheres.

Por fim, no que se refere a ambiguidade pela referência ao gênero, percebemos o quão importante é a presença deste termo nos documentos, principalmente por serem documentos que servem como norte para as instituições escolares e para o trabalho pedagógico. Além disso, é na Educação Infantil que se observa na socialização presença da constituição dos estereótipos de gênero, sendo, portanto, elementos na forma de trabalho de professoras/es. Assim, reforçamos que a compreensão das relações de gênero, de como elas se constroem e como se estabelecem em nossa sociedade, torna-se fundamental para qualquer proposta de organização curricular.

Gostaríamos de ampliar a reflexão, com base nos estudos feitos e nas análises dos dispositivos legais. Entretanto, poucos estudos foram encontrados em relação a Educação Infantil nas áreas rurais. Percebemos que o movimento de luta por creches tratou-se de uma luta urbana. Porém, Silva e Luz (2017, p.306) destacam que:

[...] o reconhecimento do direito à creche e à pré-escola pela Constituição Federal de 1988 e, sobretudo, sua definição como parte da educação básica, obrigam aos analistas e às políticas públicas a abrangência de todas as populações e ambientes de vida brasileiros. Isso supõe, necessariamente, extrapolar o ambiente urbano em que nasce a educação infantil, atingindo as diferentes populações do campo.

Paradoxalmente, os documento legais, não contemplam as sugestões e orientações as realidades rurais. As crianças da zona rural frequentam instituições de Educação Infantil da pior qualidade, distantes de suas residências, com condições precárias de deslocamento, algumas mães, por desconsiderarem a importância de crianças pequenas estarem nesses espaços, optam por deixa-las em casa, além da dificuldade de acesso a matrícula (SILVA; LUZ, 2017; VIEIRA; CÔCO, 2017; PAUSH; FRANCO, 2017).

Outra especificidade se refere as práticas pedagógicas sugeridas a partir de um currículo urbano, ou seja, não são pensadas levando em consideração a realidade e características culturais das áreas rurais (PAUSH; FRANCO, 2017). Diante desta realidade, levantamos os seguintes questionamentos: deixamos mesmo de oferecer uma educação assistencialista? A educação como direito de todos está sendo de fato praticada?

1.4 Currículo e Educação Infantil

A escola, além de transmissora de conhecimentos, precisa constituir-se como formadora de caráter das pessoas. Tendo em vista a sociedade constituída pelas diferenças, a Educação Infantil, tem sido vista como um espaço de relações de poder. Não se observa a preocupação desta um espaço onde as crianças se constituam como sujeitos, construindo suas identidades.

Discussões sobre propostas pedagógicas e o currículo na educação estiveram presentes desde a instituição de espaços educativos formais para crianças pequenas. Os currículos, por sua vez, têm sido associados ao conhecimento veiculado pela instituição escolar. Portanto, para melhor compreendermos, contamos com os estudos de: Corrêa (2013), Cruz (2015), Graupe (2015) e Rosa (2016).

Assim, entende-se por currículo um processo contínuo marcado por ações e metodologia traçadas para se alcançar metas e sustentar as práticas no campo educacional. Através dele mostra-se a subjetividade dos sujeitos, ou seja, quem são e quem se tornaram. É nesse sentido que é considerado um local de subjetivação e individualização. Cruz (2015, p.26) considera o currículo como o “[...] “centro” de acontecimentos, a disputa de diferentes identidades; “centro” do qual se produzem e reproduzem as marcas de diferença de gênero”, diferenças que dependem da relação e do poder.

Ainda para este autor, os elementos trazidos no currículo, traduzem o que se espera no final do percurso, assim, há preocupação com uma forma de organização do conhecimento. Ao mesmo tempo, não se trata somente de uma sistematização do conhecimento científico. O currículo é construído, a partir das relações culturais e sociais, portanto, são muito mais do que propostas escritas. É uma invenção e, seu significado muda de acordo com o contexto (ROSA, 2016). Reflete as relações das culturas dos sujeitos envolvidos e, mesmo centrado nas disciplinas tradicionais,

compreende fragmentos que veiculam tanto na sociedade, quanto no próprio contexto escolar (ROSA, 2016), sendo, uma maneira de organizar as possíveis práticas educativas.

Identificamos por meio dos estudos de Rosa (2016) que há uma naturalização do currículo, no sentido de que (re)produzem determinadas identidades e formas de ver o mundo, baseado naquilo que é imposto pelas culturas. Nesse sentido Corrêa (2013) apresenta dois tipos de currículo: praticado e o oficial. A mesma entende por currículo praticado o processo de situações que acontecem no cotidiano da escola e, currículo oficial o documento produzido pelos indivíduos nas instituições. Assim, o distanciamento entre o currículo praticado e o currículo oficial valoriza a cultura como reprodutora dessas identidades.

Concordamos com Cruz (2015) quando diz que o currículo escolar não é constituído apenas por aquilo que está no papel e nem por aquilo que se reproduz no movimento, mas por tudo aquilo que acontece: nas relações de poder que atravessam esse currículo e que produzem efeitos. Graupe et. al. (2015) discutem que as/os professoras/es necessitam entender a extensão pedagógica e a transferência de conteúdo, no sentido de que os currículos não se tornem apenas um (re)produtor de identidades. Como sugestão, Corrêa (2013, p. 49) propõe trabalhar o currículo a partir dos estudos *queer*, onde a intenção é problematizar as identidades fixadas (a heteronormatividade), revelando que há outras possibilidades de contemplar outros sujeitos, dando visibilidade aos mesmos, “[...] tentando desestabilizar as normas que visam regular as instituições com padrões classificatórios e hierarquizantes”.

No que se refere a um currículo voltado para Educação Infantil, Brasil (2013, p.86) considera que este seja

[...] concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades.

Portanto, o currículo para Educação Infantil não deve estar conectado “com a institucionalização deste nível de ensino” (BUJES, 1999, p.160). A autora afirma que ao ser assumida pelos sistemas de ensino, a maior preocupação é no que se refere a definição que circula na Educação Infantil. O currículo é a inserção das crianças em sistemas de significação, nos quais representam coisas, partilham significados e

ampliam sua compreensão da realidade. Constituem-se em um conjunto de práticas sociais que formam a escolarização, assim como, a experiência que nos institui como sujeitos.

Ao pensar em Educação Infantil, não podemos deixar de considerar a criança como detentora de direitos humanos. Devemos garantir não só seu direito de viver a infância, bem como proporcionar experiências que permitam às crianças o encontro entre aquilo que está ao seu redor, desenvolvendo formas de pensar, sentir e agir. Logo, não devemos incluir no currículo “[...] os procedimentos que não reconhecem a atividade criadora e o protagonismo da criança pequena, que promovam atividades mecânicas e não significativas para as crianças” (BRASIL, 2013, p.93).

Assim, devemos garantir que as crianças tenham experiências variadas, que os saberes não sejam tratados como verdades absolutas, que reconheçam não só sua cultura como o mundo do qual estão inseridos. Que sejam valorizado, sobretudo, o cognitivo, o lúdico, o imaginário, a fantasia, proporcionando experiências de aprendizagem significativa.

1.5 Práticas pedagógicas

Antes de discorrermos sobre as práticas pedagógicas, convém destacar a importância da Didática nesse processo. O ensino escolar solicita um planejamento. Este é pensado a partir daquilo que se espera atingir como aprendizagem futura do aluno. Porém, concordamos com Franco (2012) quando diz que o grande desafio neste processo não há como prever ou controlar da qualidade das aprendizagens, que ocorrem por meio de algumas situações de ensino. São diversas as possibilidades de aprendizagem e estas são a base do ensino.

A relação professor-aluno precisa ser acompanhada, readequada para que o planejamento esteja em constante movimento. Isso produz situações desafiadoras, na medida que os “alunos aos retornos que estes produzem, misturando vida, experiência atual e interpretações dos desafios que se apresentam” (FRANCO, 2012, p.151), torna-se marca do processo ensino-aprendizagem.

O objetivo da Didática seria além de planejar, sistematizar essa dinâmica que advém do processo de aprendizagem. Infere-se que este cuidado ao planejar, por exemplo, permitirá a seleção de práticas diferenciadas, de modo que o ensino não seja mecanizado, por exemplo.

No que tange as práticas pedagógicas, consideramos que esta não deve se limitar apenas à sala de aula, e sim, estende-se aos diferentes espaços envolvidos na escola. É nesse sentido, que concordamos com Rodrigues e Costa (2015), ao considerarem que o trabalho docente necessita de uma reflexão crítica para que aja uma coerência com aquilo que o docente se planejou a fazer, com os objetivos pensados.

Segundo Franco (2012, p.152), práticas pedagógicas são “práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”. Portanto, precisam de negociações, de tomadas de decisões, levando em consideração um coletivo.

Devido sua intencionalidade, como já destacado, precisa de constantes alterações, de reações, de respostas. Tais ações contribuirão para que professoras/es reflitam e transformem suas práticas, para que sejam adaptadas as novas realidades. É nesse sentido que as práticas pedagógicas não são transformadas de dentro para fora da sala de aula. Três movimentos precisam ser realizados, para que ocorra uma reflexão e posterior efetivação da prática,

O primeiro movimento é o pensamento do professor sobre o seu fazer docente enquanto realiza a ação. O segundo é o que o educador deve refletir depois de ter concluído a ação. E o terceiro é uma descrição do que já aconteceu, mas precisa ser mudado, e desse modo sinalizar o que precisa melhorar em suas ações futuras (RODRIGUES; COSTA, 2015, p.2).

Tais movimentos possibilitam uma prática inovadora. Atualmente as escolas têm apresentado uma realidade difícil, onde tem sido conveniente um culpar os outros, família culpa a escola e vice versa. Ao se pensar nas/os alunas/os, por exemplo, muitos esquecem que estes/as não aprendem da mesma forma e nem demonstram os mesmos interesses.

A escola de massas (CORTESÃO, 2012) produz a massificação do ensino e, conseqüentemente a manutenção de processos de discriminação. Essa massificação ocorre, pois continua a ser levado em consideração os indivíduos como se fosse um. Não há preocupação em atender a todos de forma igual, ocasionando situações desagradáveis para muitos. Para tanto, professoras/es e escolas necessitam pensar em atividades que não reproduzam práticas discriminatórias; estejam dispostos a refletir sobre as mesmas, questionando-as; conhecer seus alunos e realidades; oportunizar métodos de trabalho e materiais que possibilitem o aprendizado

significativo (CORTESÃO, 2012). Ou seja, ao invés de serem tradutores dos conteúdos, professoras/es deverão ser investigadoras/es, de modo a melhorar o conteúdo educativo.

Portanto, necessitam questionar e orientar sua ação pedagógica mediante a escuta. Isso permitirá uma pesquisa com seus próprios alunos, no sentido de, abrir possibilidades para que o processo educativo oportunize adequações, considerando a diversidade existente entre as/os próprias/os alunas/os. As propostas de aprendizagem necessitam ser adequadas, a fim de tornarem-se significativa a todas/os envolvidos.

É nesse sentido que a forma de organizar o trabalho deve possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção. É importante identificar os gostos das crianças, com quem brincam, onde brincam, entre outros, para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. É necessário, também, considerar o contexto sociocultural no qual se insere a proposta pedagógica. Em outras palavras, o estabelecimento de atividades diárias é o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir de suas necessidades (BARBOSA; HORN, 2001).

Ainda segundo as autoras, a escola de Educação Infantil deve planejar momentos diferenciados. Estes devem acontecer entre espaços abertos e fechados, permitindo experiências múltiplas que estimulem a imaginação, a criatividade, a experimentação, possibilitando não só o desenvolvimento de linguagens, como a interação com os pares. Portanto, ao planejar uma atividade, deve-se considerar as necessidades biológicas, repouso, alimentação e higiene, assim como, as necessidades psicológicas, como as diferenças individuais.

Isso posto, ao pensarmos no espaço para as crianças devemos considerar que:

O ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos (BARBOSA; HORN, 2001, p.73).

Além do ambiente, há outros elementos importantes que o constituem e que impactam na vida dos sujeitos. Temos os brinquedos, os jogos diversos, as músicas que para Felipe (1999) nos indicam modos de ser e de sentir e nos constitui enquanto sujeitos. Em se tratando dos brinquedos, estes constituem-se na primeira relação das crianças com o mundo exterior, possibilitando-lhes meios de expressão e criação.

Porém, o que se observa é que as/os professoras/es de creches e pré escolas preocupam-se com as brincadeiras e com os brinquedos, direcionando-os, sobretudo, quando os meninos tendem interesse por brincadeiras e brinquedos ditos de meninas. Paralelo a isso, concordamos com Felipe (1999) ao reforçar as diferenças trazidas pelos próprios brinquedos quanto ao gênero.

Para exemplificar, pensemos em uma loja de brinquedos infantis. Assim que adentramos na loja, é perceptível a sua divisão em dois espaços: o lado dos meninos, sempre com jogos que fazem menção aos esportes, que trabalham a concentração, o raciocínio lógico, carros, ferramentas de construção, o uso de cores fortes, entre outros. O lado das meninas, percebemos uma imensidão de brinquedos que fazem apelo a domesticidade, a maternagem, o cultivo a beleza, como por exemplo: as bonecas, os kits de cozinha, de lavar e passar, maquiagens próprias para a idade, cores claras, entre outros, reforçando a ideia de cuidado com a prole, exigem, também que sejam sempre caprichosas e dedicadas ao lar e a família. Esta situação me levaram-me os seguintes questionamentos: Por que essa divisão? Por que que os brinquedos não podem estar juntos? Que linha imaginária é essa que separa ambos os lados e meninos só podem frequentar o seu lado e vice versa? Por que que os brinquedos reforçam tanto o que é reproduzido e naturalizado pela sociedade?

Esses pensamentos e posturas só reforçam que, em se tratando da educação, “[...] os cursos de formação muitas vezes têm procurado vincular o exercício da docência à maternidade e à domesticidade, não problematizando as relações de gênero e de poder presentes na sociedade” (FELIPE, 1999, p.175). Ao invés dessa reprodução naturalizada, concordamos com a autora quando diz que a Pedagogia deve ser entendida como uma prática cultural e não como um “conjunto de estratégias que devem ser postas em prática na tentativa de ensinar conteúdos específicos” (FELIPE, 1999, p.167), como tem sido vista.

Sendo uma prática cultural, os conteúdos não devem ser tratados como verdades absolutas, há de se questionar práticas, posturas e pensamentos naturalizados que só reproduzem aquilo que é imposto. Devemos oportunizar o desenvolvimento, da curiosidade epistemológica, ou seja, “quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve esta, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto” (FREIRE, 2016, p.26-27), ou seja, o processo de aprender pode despertar, naquele que aprende, uma curiosidade,

que pode leva-lo a construir seus próprios pensamentos, posturas e questionar aquilo que tem sido visto e tratado como verdade absoluta.

Examinar os materiais didáticos e paradidáticos voltados para as crianças, bem como os diversos objetos culturais, tais como brinquedos, filmes, etc., são fundamentais para perceber de que forma eles trazem concepções de gênero, sexualidade, raça. Etnia, geração, nacionalidade, dentre outras (FELIPE, 1999, p.177).

Assim, ao considerar o binômio cuidar-educar as crianças devem ser pensadas como ponto de partida para a formulação de práticas pedagógicas, levando em consideração que “não é a criança que precisa dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que educam” (KUHLMANN JR., 1999, p.65).

Portanto, é necessário

Formar profissionais conscientes da prática educativas que desenvolvem e dispostos a refletirem sobre elas, assim como mobilizados a superarem dificuldades pedagógicas e a criarem ou adaptem situações educativas em consonância com as características das crianças e do cotidiano pedagógico (GARANHANI; NALDONY, 2015, p.1016-1017).

Por essa razão, apontamos para a necessidade dos pais, da família, a comunidade e outros indivíduos importantes para a formação da criança, estarem atentos as mudanças que ocorrem com estas ao longo de sua infância, tendo em vista a sua importância. As crianças são diferentes e possuem maneiras próprias de se expressarem. Como visto, as instituições de Educação Infantil são resultados da forma moderna de ver esse sujeito, essa criança. Logo, as escolas não devem se tornar um “depósito” destas. Professoras/es precisam refletir e agir sobre suas práticas, a fim de que sejam adaptadas as realidades, levando sempre em consideração, nesta etapa de ensino, o binômio cuidar-educar, sem antecipação dos conteúdos, práticas e rotinas do ensino fundamental.

2 COMO? GÊNERO?

Sim, existe um problema de gênero ainda hoje e temos que resolvê-lo, temos que melhorar". Todos nós, mulheres e homens, temos que melhorar. (ADICHE, 2012)

Nesta sessão, discorreremos um pouco sobre o feminismo e suas contribuições. Bem como quatro conceitos desenvolvidos pelos estudos feministas. Destacamos gênero, que nos ajuda melhor a entender determinadas situações. Além disso, faremos a distinção entre o gênero como categoria de análise e o gênero gramatical, que tanto tem sido confundido no contexto escolar. Abordaremos sobre as relações de gênero e suas influências. E por fim, qual a relação deste conceito com a educação, a fim de proporcionar reflexões e melhorias nas práticas usadas pelas professoras deste estudo.

2.1 Antecedentes

Nos dias de hoje, muito se tem visto e ouvido falar em feminismo. Mas o que de fato sabemos sobre? Devemos mesmo ter “medo” como nos tem passado a mídia? Diante desses questionamentos, consideramos importante, de início, situarmos historicamente o feminismo, a fim de melhor compreendermos algumas situações, pensamentos, posturas ao longo deste estudo.

Feminismo foi um termo usado em 1911, nos Estados Unidos, para descrever um novo movimento relacionado a luta pelos direitos e liberdade das mulheres (GARCIA, 2015). As feministas americanas tinham como objetivo reivindicar uma vida mais justa, já que o patriarcado lhes impunham uma vida nada agradável.

O feminismo tem como característica o “fazer e pensar de milhares de mulheres pelo mundo todo” (GARCIA, 2015, p.13). Permite as mulheres refletirem sobre sua situação, a se darem conta de mentiras, a enxergar os abusos, machismos, enfim, proporcionar uma consciência crítica.

Em sua obra “*O que é feminismo*”, Alves e Pitanguy (2003, p.9) destacam que este

Busca repensar e recriar a identidade de sexo sob uma ótica em que o indivíduo, seja ele homem ou mulher, não tenha que adaptar-se a modelos hierarquizados, e onde as qualidades “femininas” ou “masculinas” sejam atributos do ser humano em sua globalidade.

Já Carneiro (2015, p. 20) diz que “[...] feminismo é um conjunto de ações e teorias desenvolvidas por mulheres para a realização de uma epistemologia³ feminista”. Neste incluem-se as lutas das mulheres por direitos, por igualdade, por justiça, por autonomia. O feminismo procura, também, explicar a situação das mulheres, enquanto postura e não aceitam o que a sociedade impõe (SILVA; SILVA, 2010), almejando a transformação desta.

Sayão (2005) e Garcia (2015) concordam que não houve feminismo e sim feminismos, uma vez que houveram várias manifestações e lutas, em diferentes momentos. As mulheres reivindicavam pela divisão de papéis sociais entre homens e mulheres, lutavam por igualdade de direitos, denúncias contra as formas de violência, de outro modo, lutaram pela igualdade de todos os seres humanos (GARCIA, 2015; LINS et al., 2016).

Segundo Alves e Alves (2013, p.177), “[...] percebe-se que a principal luta do movimento feminista é combater a opressão a que estão sujeitas as mulheres, defendendo a igualdade de direitos entre homens e mulheres”. Estas, por sua vez, perceberam que suas lutas não se estendiam a todas as questões de seu sexo ocasionando, assim, insatisfações. Perceberam, também, que, em relação ao casamento, os homens tinham direito sobre o corpo delas, as condições de trabalho eram inferiores, as mulheres não tinham participação na política, entre outros, levando as reivindicações. Logo, é nesse momento que o feminismo “adquire característica de uma prática de ação política organizada” (ALVES; PITANGUY, 2003, p.32).

É relevante destacar que alguns estudos afirmam que o feminismo dividiu-se em três ondas. Porém, nem todos concordam quanto aos marcos existentes nesses três momentos. A exemplo disso, as/os autores/as Sayão (2005), Costa e Sandemberg (2008), dizem que o sufragismo é a primeira onda do feminismo, entretanto, Garcia (2015) considera que este teve maior força na segunda onda.

³ Segundo Rago (2000, p.3) “[...] a epistemologia define um campo e uma forma de produção do conhecimento, o campo conceitual a partir do qual operamos ao produzir o conhecimento científico, a maneira pela qual estabelecemos a relação sujeito objeto do conhecimento e a própria representação de conhecimento como verdade com que operamos”.

Para Garcia (2015), primeira onda teve como marco a obra de Poulin de la Barre, “*Sobre igualdade entre sexos (1673)*”. A partir dessa obra foi possível abandonar a comparação feita entre homens e mulheres para levantar uma possível reflexão sobre igualdade. Além disso, defendia que as mulheres deveriam ter acesso ao saber, assim como, critica o apego aos preconceitos. Por considerar as mulheres como coletivo social, destaca que perderam tudo aquilo que tinham direito. Suas contribuições suscitaram uma das principais reivindicações, tanto da primeira, como da segunda onda: a educação.

No que tange a Revolução Francesa (1789), há quem considere que foi a partir desta que nasceu o feminismo (SAYÃO, 2005; COSTA; SANDEMBERG, 2008; GARCIA, 2015; LINS et al., 2016). Observou-se o protagonismo das mulheres nos eventos revolucionários, bem como a aparição nas demandas de igualdade social. Estas estavam presentes na frente das batalhas, quanto representando o intelectual, produzindo escritos que objetivavam a luta “pelos direitos civis e políticos das mulheres” (GARCIA, 2015, p.41).

Como representantes dessa época, Garcia (2015) e Lins et al. (2016) concordam que Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft foram importantes nessa época. Marie Gouze (1748-1793), pseudônimo de Olympe de Gouges, foi uma escritora que lutava pela igualdade dos sexos e defendia os oprimidos. Em relação ao feminismo lutava pela libertação das mulheres.

Em 1791 publicou a Declaração dos Direitos da Mulher Cidadã, versão crítica da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, publicada na Revolução Francesa. A Declaração era dividida em 17 artigos, onde criticavam a declaração anteriormente aprovada, servindo como apelo para que as mulheres pudessem se posicionar frente ao que lhes estava imposto, uma vez que considerava que todos os direitos dos homens enumerados também cabiam às mulheres.

Gouges não se restringiu ao espaço doméstico e nem suas questões. Lutou pelos esquecidos, mulheres, escravos, mendigos, entre outros. Alcançou espaço político, exigia a libertação dos escravos, solidariedade com os mais pobres, entre outras ideias inovadoras. Tais fatos e posturas lhe levaram a guilhotina em 1793, quando destacaram que ela queria ser homem de Estado, além de ser muito audaciosa, foi condenada e levada a este fim trágico.

Já Mary Wollstonecraft (1759–1797), britânica, escritora e filósofa foi defensora dos direitos das mulheres. A obra mais conhecida de Wollstonecraft é *a A Vindication*

of the Rights of Woman (1792), onde defendia que as mulheres não eram naturalmente inferiores aos homens, portanto, deveriam ter acesso à educação para que pudessem ser melhores esposas, mães e contribuíssem mais com a sociedade. Mary teve ideias inovadoras e, por conta disso, foi excluída por muito tempo do espaço científico. Mas foi considerada fundadora da filosofia feminista, reivindicava pela igualdade de gênero, e teve fortes contribuições quanto ao direito de voto das mulheres, em seu país.

Mary é considerada o principal nome em defesa das mulheres no século XIX. No Brasil, sua obra foi publicada por Nísia Floresta, com o título *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. Porém, muito se discute sobre essa tradução, uma vez que “a publicação brasileira era na verdade uma tradução do livro de Sophie, pseudônimo de Mary Wortley Montagu (1689-1762), que escreveu *Woman not inferior to man*, em 1739” (CAMPOI, 2011, p.198). Todavia, Nísia proporcionou fortes contribuições para que o nome de Mary fosse reconhecido em defesa das mulheres, no Brasil.

Porém,

A Revolução Francesa representou uma amarga e seguramente inesperada derrota para o feminismo. Os clubes de mulheres foram fechados pelos jacobinos em 1793 e em 1794 proibiu-se explicitamente a presença de feministas em qualquer tipo de atividade política; fosse qual fosse sua tendência ideológica, compartilhavam o mesmo fim: a guilhotina ou o exílio. As mulheres não podiam subir nas tribunas, mas sim no cadafalso (GARCIA, 2015, p.49).

Contudo, mesmo diante das derrotas, as feministas tiveram uma experiência política que lhe impossibilitavam de voltar ao início, de esquecer/apagar todo o processo. Por não estarem dentro do sistema de educação formal e, por não terem mais cidadania, o que implicava no âmbito dos direitos, conseguir a entrada nas instituições e o direito ao voto, marcaram o final da primeira e o começo da segunda onda, o sufragismo (GARCIA, 2015).

A segunda onda aparece no século XIX com o feminismo enquanto movimento social no âmbito internacional. “O ingresso das mulheres na cena política produziu-se sobre a base filosófica e jurídica da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão dos revolucionários franceses” (GARCIA, 2015, p.51). Estas lutaram pela abolição da escravidão, pela liberdade de pensamento, pela paz, pela prostituição, entre outros.

Lutar pela abolição da escravidão, permitiu as mulheres, não só tomarem consciência de sua própria condição, assim como, lhes possibilitou a experiência na

luta civil. Lins et al. (2016, p.31) complementam que as feministas propuseram debates a respeito das condições de vida e de trabalho da mulher, reivindicaram “os costumes, enfatizando-se a limitação da sexualidade feminina, a associação da mulher à imagem de mãe e dona de casa, as desigualdades salariais no mercado de trabalho, a criminalização do aborto e a violência doméstica sexual”.

Além da crítica social a condição da mulher, esta onda teve como marco a Declaração de Seneca Falls (1848), texto que contribuiu para a fundação do Movimento estadunidense. Esta Declaração discutia sobre “as condições e direitos sociais, civis e religiosos das mulheres” (GARCIA, 2015, p.54). Considera-se sua importância tendo em vista que foi um dos programas políticos feministas, a época.

De modo geral, o sufragismo tinha como objetivos os direitos educacionais e o direito ao voto. Foi um período de grandes manifestações e protestos. Inventou a luta pacífica, que foi adotado por outros movimentos. Para além da luta do direito ao voto, lutavam pela igualdade. Consideravam que se conseguissem atingir cargo políticos teriam condições de modificar leis e de unir as mulheres.

Garcia (2015, p.78) considera o período entre guerras como um momento marcado pela “decadência dos movimentos feministas”. Tal fato justifica-se pelas demandas alcançadas, estavam em um momento que consideravam viver de forma igualitária, e muitas até deixaram o trabalho e a militância. Neste período, consideraram o feminismo como etapa concluída.

Entretanto, a obra de Simone de Beauvoir, *O segundo sexo* (1949), traz consigo uma nova etapa, o ressurgimento do feminismo. Esta obra foi considerada “um estudo completo sobre a condição feminina” (GARCIA, 2015, p.81). Nela, Simone destacou o fato de a mulher ser considerada como a outra em relação a figura masculina, sendo este considerado o centro. Também expõe sobre a posição da mulher em um mundo masculino, criticando o fato de a mulher não ter uma relação igual.

A terceira onda, tem como marco os conceitos trazidos pela obra de Simone de Beauvoir: androcentrismo, universalismo e a heterodesignação. Além destes, a famosa frase “Não se nasce mulher, torna-se” deu base para a construção da teoria do gênero. Nesta obra, a autora critica a ideia de que a mulher historicamente tem sido considerada como inferior ao homem, sendo este o centro de tudo.

Para Garcia (2015), Poulin de la Barre, Olympe de Gouges, Mary Wollstonecraft e Harriet Taylor já haviam afirmado que na biologia não há nada que explique a discriminação feminina. Uma coisa seria considerar as diferenças biológicas por conta

do sexo, outra considerar aquilo que a cultura ditava como esperado para o homem ou para a mulher. Portanto, mesmo sem fazer uso da palavra gênero, Simone já considerava este como uma construção social.

Mediante os protestos, as lutas e aos novas estudos, o movimento feminista, a partir da década de 1980 atingiu um status acadêmico. Teve uma preocupação com o tema diversidade entre as mulheres. Lins et al. (2016) afirma que este momento teve como corrente de pensamento e militância a teoria *queer*, uma forma de contestar os processos de normalização de gênero.

Já no Brasil, o feminismo surge através de Nísia Floresta Brasileira Augusta com a publicação da obra de Mary Wollstonecraft. Segundo Silva (2014), Nísia Floresta foi a primeira a discutir as questões feministas, registrando seu nome na luta pelos direitos políticos. Questionou sobre a ausência intelectual feminina, concluindo em sua obra "*Direitos das mulheres e injustiças dos Homens*" (1832), que tal pensamento era um ciclo vicioso. Refletiu ainda sobre o determinismo biológico e atuou como educadora na escola que fundou, Collegio Augusto em 1838, no Rio de Janeiro.

No entanto, Silva (2014) e Lins et al. (2016) destacam que no Brasil, Bertha Lutz foi a precursora da luta pelos direitos das mulheres brasileiras. Devido ao seu destaque, fundou a Federação Brasileira para o Progresso Feminino em 1922.

O feminismo no Brasil teve como marco o combate à violência contra as mulheres, discussões sobre o aborto, sexualidade, família, marcados por lutas e manifestações. Assim, é possível, a partir de Costa e Sandemberg (2008), Silva e Silva (2010), Alves e Alves (2013), Silva (2014), Carneiro (2015) estabelecer um panorama das principais datas que marcaram este movimento.

Em 1910 ocorreram lutas em favor do voto, ligados aos interesses das mulheres brancas de classe média, só conquistado em 1932.

Em 1960 e 1970, tivemos como marco as contestações sociais e políticas. Estas visavam práticas políticas e o pensamento crítico das relações de gênero, para a construção de uma sociedade justa e igualitária. Além disso, Lins et al. (2016) destacaram que neste período, as feministas atuaram como opositora da ditadura militar, lutaram tanto pela desigualdade entre mulheres e homens, quanto pela redemocratização do país.

Em 1975 foi declarado pela ONU o Ano Internacional da Mulher.

A década de 1980 foi marcada pelas feministas como da luta pela criação de instituições públicas, voltadas para as questões de gênero.

Em 1985 conquistam a Criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e, com isso, a 1ª Delegacia Especial de Atendimento à Mulher (DEAM), em São Paulo.

Com a Constituição Federal de 1988, é proposto a igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Os anos 2000 tiveram como marcos a Conferência Nacional de Mulheres Brasileiras, com a apropriação da Plataforma Política Feminista (2002), a aprovação da Lei nº 11.340/2006, conhecida como Maria da Penha e a primeira presidenta mulher no Brasil, Dilma Rousseff (2010).

Destacamos nas décadas de 1970 e 1980 como marco os grupos de autoconsciência. Grupos estes onde as mulheres compartilhavam suas experiências e refletiam sobre elas. Para Alves e Alves (2013, p.155) “[...] os temas relacionados ao feminismo passaram a fazer parte dos eventos e fóruns nacionais, como ocorreu na reunião da Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), em Belo Horizonte, no ano de 1975”.

Diante deste panorama, não poderíamos deixar de destacar que o feminismo contribuiu para o desenvolvimento de quatro conceitos importantes, que nos ajudam a compreender parte de nossa realidade. Falaremos de maneira breve sobre androcentrismo, patriarcado e sexismo. Em relação ao quarto conceito, gênero, apresentaremos no próximo tópico por constituir a centralidade deste estudo. É relevante destacar, que tais conceitos foram encontrados de forma organizada e explícita na obra de Garcia (2015) e, é com base nesta que discorreremos a seguir:

1. **Androcentrismo:** é atribuído ao homem a representação universal e, este é considerado a medida, o foco de todas as coisas (PUPO, 2007). Olhar a partir desta perspectiva, contribui para que os conhecimentos produzidos não sejam todos confiáveis. É esta visão quem decide o que será noticiado e quem noticiará, por exemplo.
2. **Patriarcado:** este termo passou a ser utilizado pelo feminismo radical a partir da década de 1970. Tem como ideia o predomínio dos homens sobre as mulheres, ou seja, é uma tomada de poder, onde, no princípio, os homens se apropriaram das mulheres no que diz respeito a sexualidade e reprodução. A partir deste conceito, as mulheres começaram a observar que o patriarcado se estendia a todas, por isso

considerado um sistema político. Segundo Garcia (2015) este conceito foi importante, sobretudo, para a análise da violência de gênero, que por muito tempo levou as mulheres a pensarem que a sofriam por sua culpa.

3. **Sexismo:** é um conjunto de métodos empregados no patriarcado para perpetuar a situação de exploração, inferioridade e subordinação do sexo dominado, o feminino. Por envolver todos os âmbitos da vida e das relações humanas, o sexismo não só defende a subordinação das mulheres, assim como, contribui para a reprodução e continuidade dessa desigualdade. Como exemplo Garcia (2015) cita a divisão da educação por sexos.

Por fim, o feminismo luta não só pelo reconhecimento de direitos e oportunidades para mulheres, assim como, as permite ter consciência de sua condição, visam, sobretudo, a igualdade de todos. É nesse viés, que buscamos compreender de que forma o próximo conceito pode afetar os indivíduos, ao mesmo tempo em que pretendemos identificar de que modo pode nos ajudar, no sentido de repensarmos posturas e práticas tão naturalizadas, reproduzidas diariamente por grande parte da sociedade.

2.2 Gênero

Este é o quarto e o principal conceito desenvolvido pelas feministas. Foi um conceito construído pelas ciências sociais para analisar as construções sócio histórica das identidades femininas e masculinas (GARCIA, 2015). Ao se tornarem uma categoria de análise histórica, o conceito de gênero “[...] passa a enforçar a construção sociocultural feminina e masculina a partir do modo como os sujeitos se constituem e são constituídos” (MARTINS, 2017, p.77). Este conceito tem como propósito desmistificar que a biologia determina o feminino, enquanto que o cultural é visto como uma criação masculina.

Foi na década de 1970, nas universidades norte-americanas que os estudos de gênero iniciaram. Este teve como consequência positiva a crise de paradigmas, onde ao aparecerem nas ciências sociais, seja como pesquisadoras ou como objeto de investigação, as mulheres começaram a questionar a validade destas teorias e de pesquisas. Portanto, iniciar esses estudos proporcionaram uma grande redefinição de parte dos grandes temas das ciências sociais. Martins (2017) complementa que essas

redefinições contribuíram para que os estudos de gênero se tornassem uma categoria de análise histórica. Assim,

[...] passam a enforçar a construção sociocultural feminina e masculina a partir do modo como os sujeitos se constituem e são constituídos. Os estudos de Gênero buscam, pois, superar a ideia de sujeito do liberalismo (universal, racional e autônomo) e de algumas tendências do marxismo (existencialista e pertence a uma classe social), ao propor as conexões entre o público e o privado tendo como eixo seus vínculos de poder (MARTINS, 2017, p.77).

Ainda nesta época, ao contestarem o patriarcalismo, levaram as feministas, as marginalizadas, as lésbicas e as mulheres negras a se manifestarem, pois estavam excluídas. Mulheres, nessa década, estavam relacionados a mulheres brancas ocidentais, heterossexuais e burguesas sendo consideradas totalidade.

Temos como estudiosa das questões de gênero, Joan Scott (1995), que através de seu texto *“Gênero: uma categoria útil de análise histórica”*, problematiza o termo como categoria de análise. Neste texto, a autora reflete sobre o binarismo, retratando que as diferenças entre homens e mulheres não devem ser ressaltadas pelos aspectos que os inferiorizam, sugerindo novas teorias que possam refletir sobre a superação da dominação homem x mulher. Para Scott (1995, p. 23), “gênero é, portanto, um meio de decodificar o sentido e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana”, o que nos possibilita compreender como as diferenças e as desigualdades se dão e se constroem. Carvalho (2011, p. 104) complementa que, para Scott (1995) gênero,

[...] não é um conceito que descreva as relações entre homens e mulheres, mas uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual, significados estes que são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, mais particularmente, as relações entre homens e mulheres.

Para Louro (1997, p.22), gênero “constitui com ou sobre corpos sexuais, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”. Para a autora, não podemos deixar de considerar o campo social como meio onde se reproduzem e se constroem as relações de gênero. Esta destaca ainda a importância de compreendermos o gênero como constituinte da identidade do sujeito. Assim, gênero o constitui e é passível de transformação.

Neste sentido, a identidade está em constante transformação, sendo modificada e (re)construída em meio as relações sociais, culturais. Portanto, são produzidas e construídas por meio das diferenças. Nesse sentido, concordamos com Araújo (2015, p. 37) quando nos diz que “[...] gênero está relacionado às diferentes formas de dar significado às masculinidades e às feminilidades construídas pelos indivíduos e pelo contexto social”.

Nicholson (2000), por sua vez, apresenta duas maneiras diferentes usadas no que se refere a gênero. A primeira é referente a gênero em oposição ao sexo, sendo estes distintos. Tal concepção é pensada como referência a comportamento e personalidade e não ao corpo. A segunda, se refere a gênero como construção social com relação a distinção masculino/ feminino, considerando aqui as diferenças dos corpos. Por isso, destaca que a sociedade forma tanto a personalidade e comportamentos, assim como, são responsáveis pelas construções dos corpos.

Percebe-se, que gênero engloba todas as formas de construção social, cultural e linguística, sendo um processo de diferenciação entre homens e mulheres, principalmente no que se refere aos corpos. Assim,

[...] o conceito de gênero passa a englobar todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade (MEYER, 2003, p.18).

Nesse sentido, as noções de sexo, sexualidade e de corpo, ocasionaram mudanças importantes nos estudos feministas. Para Scott (1995), Louro (1997), Nicholson (2000), por exemplo, a linguagem é um meio de relação entre o corpo, o conhecimento, e o poder. Deste modo o corpo não é tratado como algo biológico universal.

Ao sermos educados, de maneira distinta, para viver em sociedade desde que nascemos, à medida que crescemos, aprendemos a distinguir o que é tipicamente masculino ou feminino e se comportar diante disso. O aprendizado dessas regras culturais, nos constrói enquanto pessoas, onde homens e mulheres são socialmente formados (SILVA, 2013). As diferenças existentes, fazem parte de uma construção cultural que se torna natural, portanto uma realidade incontestável.

Assim, destacamos que o conceito de gênero não se reduz a ideia de papéis. Pensar gênero se referindo somente à construção de papéis masculinos e femininos

é levar em consideração que cada indivíduo deveria conhecer o que é adequado para cada gênero nas sociedades, atingindo as expectativas determinadas por estas. Louro (1997) destaca que é necessário examinar como tais diferenças são vistas, impostas e constituídas na sociedade, deixando de enxergá-las de forma isolada.

Nesta perspectiva, o debate sobre gênero não é só relacionado ao biológico, mas a questão sociocultural, sem desconsiderar a primeira. Associar e confundir a categoria gênero com a categoria sexo interfere na classificação e definição do que é tido como “natural e normal” para cada sexo, normalizando determinadas identidades e naturalizando o que é ser homem e o que é ser mulher na sociedade. Para tanto, concordamos com Araújo (2015, p. 44) quando diz que:

[...] associação entre sexo e gênero, ou seja, homem/masculino e mulher/feminino, bem como a naturalização de determinados comportamentos e identidades de gênero tratam-se de construções advindas e legitimadas pela sociedade, podendo, portanto, serem (re)elaboradas e (re)significadas em meio a múltiplas possibilidades.

Além disso, é importante salientar que gênero se estabelece de forma relacional, ou seja, da relação de um com o outro (mulher-mulher, mulher-homem, homem-homem). Assim, “[...] é a partir das relações entre homens e mulheres que constituímos os conteúdos culturais de gênero. Neste sentido, torna-se possível compreender que as mulheres são diferentes entre si, bem como os homens entre eles” (ALBERNAZ; LONGHI, 2009, p. 84 e 85). Deste modo, as construções legitimadas pelas sociedades, necessitam de uma ressignificação, no sentido de que o indivíduo seja livre para refletir sobre as mesmas e reelaborá-las diante da imensidão de possibilidades.

Além do exposto, considera-se relevante abordarmos a questão de gênero relacionada à gramática, uma vez que apresenta o conceito oposto ao que vimos até então. Na língua portuguesa essa denominação é usada para se referir ao sexo feminino, masculino ou neutro. Com isso, durante o seu uso seja da linguagem escrita ou da linguagem verbal, devido as regras gramaticais, os indivíduos escrevem ou falam generalizando as palavras, usando-as no masculino, sendo esta considerada a forma de tratamento universal. Deste modo,

A nossa língua conhece dois gêneros: o masculino e o feminino. [...]. Todo substantivo está dotado de gênero, que, no português, se distribui entre o grupo do masculino e o grupo do feminino. São masculinos os nomes a que se pode antepor o artigo o (o linho, o sol, o clima, o poeta, o grama, o pente, o raio, o prazer, o filho, o beijo) e são femininos os nomes a que se pode

antepor o artigo a (a linha, a lua, a grama, a ponte, a poetisa, a filha, a dor) (BECHARA, 2009, p.109).

Mesmo conhecendo os dois gêneros, muitas/os utilizam apenas a forma de tratamento universal, o masculino. Porém, aos poucos, esta realidade vem mudando. A articulação de uma mesma palavra em ambos os gêneros, têm sido mais usada, o que tem sido denominado linguagem inclusiva. O uso do masculino para representar ambos os sexos, é considerado pelas/os estudiosas/os da linguagem inclusiva como um mecanismo para esconder as mulheres e dá mais visibilidades aos homens. Assim,

[...] o principal argumento usado pelos defensores da linguagem inclusiva é o de que mudar a forma de organização da linguagem (no caso, evitar o uso do gênero masculino como uma categoria genérica para se referir a homens e mulheres) pode contribuir para mudar a sociedade (ou seja, pode servir para combater a exclusão social das mulheres) (ILIOVITZ; MIRANDA NETO, 2007, p.4).

Considera-se, portanto, que a linguagem e a sociedade estão diretamente relacionadas, uma interferindo na outra. Com isso, a proposta da linguagem inclusiva por si só não é suficiente para a mudança social. Ainda segundo as/os autoras/es, esta acontece por meio da educação, da conscientização e respeito as diferenças. Deste modo, a proposta não é transferir ao gênero feminino o caráter universal, isso seria substituir um problema por outro. Pretende-se com esta linguagem considerar os gêneros, feminino e masculino, como indivíduos. Indivíduos estes que não precisam de um caráter universal para serem representados ou para reproduzir ainda mais as questões das diferenças.

Nesta perspectiva, Motta (2017, p. 16) enfatiza que “[...] Daí a preocupação das estudiosas das questões da mulher ao nos alertarem para a discriminação e preconceitos, sobre a acentuação do diferente em nossas vidas de cidadãs, com prevalência para o homem”. Assim, ao compreendermos gênero como uma categoria social e culturalmente construída, nos permite a noção de feminino e masculino como produto de uma construção das sociedades da qual pertencem. Portanto, é a partir deste entendimento que o conceito de gênero permeará este estudo, nos permitindo compreender acerca dos trabalhos desenvolvidos pelas professoras nas instituições da Educação Infantil.

Convém salientar, um termo, que ultimamente tem sido muito usado entre as pessoas, “a ideologia de gênero”. O que seria? O que as/os autoras/es têm dito a respeito? Considera-se importante, no primeiro momento, destacar o conceito de ideologia. Por esta entende-se como um “conjuntos de ideias características de uma escola ou de um autor” (ROCHA, 2005, p.379). Para Saffioti (2004, p.139) “a ideologia constitui um relevante elemento de reificação, de alienação, de coisificação”.

De acordo com esse pensamento, para Miskolci e Campana (2017) a ideologia de gênero tem sua origem no seio da igreja católica, onde esta possui uma “política-discursiva” contra o feminismo, reprovando suas ideias. Isso se deu como uma forma de resistência aos avanços sobre direitos reprodutivos e sexuais.

Furlani (2015, p.2) concorda que o termo ideologia de gênero nasce dos discursos religiosos, a partir de uma interpretação equivocada, não refletindo no “entendimento de “Gênero”, presente na Educação e na escolarização brasileiras, nas práticas docentes e nos cursos de formação inicial e continuada de professoras/as”.

Reis e Eggert (2017), bem como Saffioti (2004), ao discorrerem sobre ideologia de gênero, levam em consideração a questão dos direitos humanos. Ambos consideram que estes são pensados oportunizando o masculino. Para Saffioti (2004) esta ação justifica-se em virtude das ideias de diferenças e atribuições sociais, pertencentes a natureza, pensada pelo domínio político, basearem-se nas diferenças sexuais. A autora defende que as mulheres colaboram com o patriarcado, desempenhando as “funções do patriarca”. Portanto, é uma relação de poder em que a mulher é inferior ao homem em todas as esferas.

Maia e Rocha (2017, p.410), ao considerarem que a ideologia “não aceita nada que é instrutor, novo, mas somente o que já é instituído”, complementam a ideia acima, uma vez que concordam que a dominação aparece como algo universal, sendo mantida pelas relações de poder e de sentido.

Para além dos discursos religiosos, Miskolci e Campana (2017), Reis e Eggert (2017), Maia e Rocha (2017) concordam que o termo ideologia de gênero ganhou força no Brasil em virtude dos debates para aprovação dos planos educacionais. Nesses estudos, foi possível identificar que a finalidade da ideologia de gênero era propor uma sociedade descomprometida com as diferenças, marcando as relações de poder, baseando-se na ideia de que a mulher deveria ser “classificada” abaixo do homem. Portanto, as ações políticas, desconsideram os estudos de gênero e de diversidade sexual.

Os estudos destacam que, em virtude das ações políticas, ocorreu um movimento para impedir que as questões de gênero fossem abordadas na sala de aula. Reis e Eggert (2017) ressaltaram que os profissionais sofreram ameaças, incluindo processos, caso desobedecessem a ordem política.

É neste cenário de “pânico e terrorismo moral” (REIS; EGGERT, 2017) que a defesa da igualdade de gênero não se dá a partir de uma ideologia deturpada, reforçando posturas e ideias naturalizadas. Ao mesmo tempo em que consideramos a escola como um espaço importante de discussão e problematização dessas questões, podendo acontecer a transformação da sociedade. É nesse sentido que defende-se a participação das pessoas, em diversas áreas, posicionando-se e refletindo sobre essas questões de modo a transforma-las, de tornar as diferenças algo natural.

2.3 Relações de gênero

Entender gênero como relacional contribui para uma melhor compreensão das relações sociais, de como cada sociedade aborda a questão de gênero, como se dão as semelhanças e diferenças a partir da definição do ser mulher ou ser homem e, até mesmo, compreender o modo de significar as relações de poder.

Segundo Scott (1995), gênero também se configura como uma forma de dá significado as relações de poder. Aranha (1996, p.29) nos diz que “o poder não é uma coisa que se tem, mas uma relação ou um conjunto de relações por meio das quais indivíduos ou grupos interferem na atividade de outros indivíduos ou grupos”. Assim, as relações de poder são entendidas como relações de disputa exercidas pelos próprios sujeitos e, diante disso, vão se formando (FOUCAULT, 1987).

Essa relação de poder, leva, muitas vezes ao silenciamento e, consequentemente a relações de hierarquia. Bourdieu (2010) trabalha com a proposta da *dominação masculina*, onde esta é construída por meio de uma perspectiva simbólica, sendo uma forma de *violência simbólica*. Por esta, Bourdieu (2010, p.12) compreende como uma forma de “violência suave, invisível a suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vidas puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do desconhecimento, do reconhecimento”.

Silva (2015, p.29), com base nos estudos de Bourdieu (2007; 2010) complementa que violência simbólica

É entendida como mecanismo que cria, legitima e reproduz a desigualdade social; seu uso é dirigido por um indivíduo, ou grupo, que controla o poder simbólico sobre os outros, fabricando crenças no processo de socialização, induzindo os dominados a enxergarem e a avaliarem o mundo de acordo com os critérios e padrões definidos pelos dominantes.

Portanto, a dominação masculina reservou as mulheres o espaço doméstico, a reprodução, o cuidado e o silêncio, postura esta que configurou a identidade feminina (ROSA, 2016). O silêncio, por sua vez, leva as mulheres a exclusão, a invisibilidade, o que acarreta na construção das desigualdades de gênero. Assim,

Para que as mulheres aparecessem na história, haveria de ser à sombra do homem, pois a representação das mulheres está ligada com relações de poder que foram estabelecidas ao longo do tempo, definindo funções: homem provedor, mulher mãe, rainha do lar, esposa dedicada, santificada, exímia nas tarefas, contrapondo-se à primeira mulher da narrativa judaico-cristã, Eva, responsável pela desgraça da humanidade, pela queda e subsequente expulsão da “humanidade” do Éden, o Paraíso (ROSA, 2016, p.41).

Silva (2011) nos diz que desde o primeiro livro da Bíblia, Gêneses, é possível observar a divisão sexual desigual dos papéis entre mulheres e homens, passando pela relação de poder, repercutindo até os dias de hoje. Na história, Deus criou o mundo sozinho em sete dias. Porém, ao olhar sua criação, percebeu que faltava algo. Criou o homem e deu tudo o que havia criado: água, natureza, animais, entre outros, e os colocou no paraíso chamado Jardim do Éden.

O homem desfrutava livremente das riquezas naturais. Com o passar do tempo, percebeu que os animais possuíam pares sendo um macho e uma fêmea e, começou a sentir-se sozinho. Deus, percebendo sua tristeza, resolveu pegar uma de suas costelas e modelou a mulher, dando-a como presente.

Tanto a mulher quanto o homem viviam em equilíbrio com a natureza, mas, com o passar do tempo, o paraíso foi perdendo seu encanto. A mulher resolveu explorar o paraíso e começou a conversar com a serpente. Esta habitava uma árvore da qual dava o fruto proibido por Deus. A serpente convenceu a mulher a provar do fruto de uma árvore, alegando que o mesmo era muito saboroso. Por conta de sua curiosidade, a mulher provou o fruto e gostou. Logo após ofereceu ao homem que também provou. Como castigo, após terem feito a ingestão do fruto, perceberam que estavam nus e sentiram vergonha por isso.

O Criador, ao perceber que seus filhos amados haviam infringido às regras, os castigou; a mulher, chamada de Eva, recebeu a punição de sentir as dores

do parto e ficar sob o domínio do homem, uma vez que foi ela que transgrediu as regras e causou a expulsão de ambos do paraíso, marcando as suas gerações posteriores. Ao homem, chamado de Adão, foi atribuído o castigo de aprender a dominar a natureza com o suor do seu trabalho, e deste tirar o alimento para si, sua mulher e prole (SILVA, 2011, p. 20).

Complementa:

Com isso, Eva ficou com a culpa de ter provocado a expulsão do paraíso, e a Adão foi consentido o poder de estabelecer a ordem, com estratégias de dominação, exploração, inclusive sobre Eva, uma vez que esta causou muitos transtornos à humanidade e precisava ser mantida sob controle (SILVA, 2011, p. 20).

Concordamos com a autora quando se refere que a história apresentada no livro do Gêneses, reforça até hoje a cultura machista e patriarcal. Os papéis sociais, tanto das mulheres, quanto dos homens, vão se tornando verdades absolutas e, portanto, inquestionáveis, uma vez tendo sido algo de cunho religioso. Percebe-se que, por conta disso, tais assuntos têm sido tratados de maneira naturalizada, onde faz parte os indivíduos aceitarem os papéis sociais definidos pela sociedade, contribuindo para a relação de hierarquia do poder entre mulheres e homens. Almeida (1998, p.23) mostra que o “intuito da naturalização é tornar invisíveis os fenômenos, para que eles possam continuar presentes, mas sem contestações”.

A linguagem, por sua vez, demonstra muitos atributos tidos como naturais tanto nos homens quanto nas mulheres. Porém, nada mais são do que verdades construídas socialmente. Tendo em vista essas construções sociais, julga-se necessário fazermos um retrospecto de como viviam as sociedades, no intuito de melhor visualizarmos sobre as relações de gênero. Para tanto, utilizaremos como fonte principal a obra de Peter Stearns (2015), “*História das relações de gênero*”.

Segundo Stearns (2015), no quarto milênio a.C, algumas sociedades estavam mudando para outra organização, a civilização. As civilizações, por sua vez, se diferiam das sociedades agrícolas, pois, possuíam governos formais e desenvolveram algo diferente das outras organizações, algo próprio. Outro ponto a ser destacado refere-se a mudança da caça e coleta para agricultura. No sistema de caça havia igualdade entre homens e mulheres, ambos trabalhavam para contribuir com o sustento.

Já com a agricultura, a organização foi alterada, beneficiando basicamente os homens. Estes ficaram responsáveis pela plantação, com assistência das mulheres. Estas, por sua vez, como responsáveis pela maternidade, logo pela reprodução e

cuidado das crianças exigiam mais tempo. Nesta perspectiva, observa-se um novo cenário, o início do patriarcalismo.

De acordo com Stearns (2015), as sociedades patriarcais possuíam características próprias, tais como: os homens eram considerados como seres superiores, tinham direitos legais, ao contrário das mulheres; a esposa podia abandonar o marido caso o mesmo não suprisse suas necessidades; os homens podiam ter várias mulheres – se tivessem condições financeiras para tal – as mulheres deveriam ter somente um marido, caso praticasse o adultério, a mesma seria severamente punida; os homens controlavam as heranças, preferiam filhos a filhas. De modo geral, “[...] os sistemas patriarcais⁴ enfatizavam a fragilidade das mulheres e sua inferioridade” (STEARNS, 2015, p.33).

Ainda, segundo o autor, os períodos clássicos e pós-clássicos (século 500 a.C e 1500 d.C) são os primeiros períodos com grandes informações a respeito dos contatos “que podem ter afetado construções de gênero – isto é, a forma como homens e mulheres e os papéis masculinos e femininos foram definidos” (STEARNS, 2015, p.43), o que influenciou os papéis de gênero.

O final do período clássico (século 440 d.C) foi marcado pelas conquistas dos grandes impérios e as religiões importantes atravessavam as “fronteiras de civilizações individuais” (STEARNS, 2015, p.44). No período clássico as trocas com sistemas de valores alternativos, afetaram as questões de gênero, em especial os papéis das mulheres. Além disso, as trocas religiosas também contribuíram para mudanças com a relação de gênero, conforme veremos a seguir.

Já a era pós-clássica (século 450 d.C e 1450 d.C) foi marcada pelas novas religiões ou “religiões em expansão, pela difusão da civilização com novas oportunidades de contato e imitação, e crescente regularidade do comércio afro-eurasiano” (STEARNS, 2015, p.44). Portanto, é neste período que as relações de gênero enfatizam as desigualdades, principalmente no que se refere ao padrão da família nas sociedades agrícolas.

Na Grécia, o sistema era patriarcal. Consideravam a inferioridade da mulher e acreditavam que as obrigações destas eram domésticas, tendo ainda como principal

⁴ Para Costa (2008, p.21), patriarcado “é organização sexual hierárquica da sociedade tão necessária ao domínio político. Alimenta-se do domínio masculino na estrutura familiar (esfera privada) e na lógica organizacional das instituições políticas (esfera pública) construída a partir de um modelo masculino de dominação (arquétipo viril)”.

função a maternidade. Além disso, as mulheres não eram consideradas aptas para a vida política, uma vez que as consideravam incapazes de raciocinar. Em último caso eram vistas como castigos impostos aos homens e, como não eram competentes perante a lei, o casamento não passava de um negócio onde as mulheres eram emprestadas do pai ao marido - a maioria destes eram bissexuais, podendo escolher outros homens como amantes.

A sociedade helenística, por sua vez, tinha características diferentes das que prevaleciam na Grécia. As mulheres podiam desempenhar papéis políticos, adquirir propriedades e dirigir negócios. Havia ainda muitas escritoras mulheres e estas podiam participar ativamente na vida cultural, tendo assim, um papel mais ativo na sociedade.

Em contrapartida, em Roma, os maridos podiam matar as mulheres em casos de adultério, postura modificada no século II a.C. (STEARNS, 2015). Com isso, passaram a honrar as mulheres boas. Devido a influência helenística, a criação de direitos legais para que as mulheres pudessem possuir propriedades e fossem protegidas de acusações “improcedentes feitas pelos maridos” (STEARNS, 2015, p.57) também, foram conquistadas. Ainda assim, Roma manteve-se patriarcal, com a reafirmação da autoridade masculina.

Ainda, segundo o autor, “a expansão do budismo para a China, do final do período clássico até o século XIX d.C, constitui o primeiro contato elaborado entre dois sistemas de gênero do que temos registros significativos” (STEARNS, 2015, p.61). Esta expansão com fortes influências da religião “afetou as ideias sobre gênero” (STEARNS, 2015, p.61).

A China, também, tinha como sistema o patriarcado. As mulheres deveriam obedecer aos seus maridos e sogros e eram reduzidas a vida doméstica. Caso desobedecessem, não pudessem ter filhos ou falassem muito, estavam sujeitas ao divórcio. Quanto aos homens de classe alta admitia-se ter mais de uma mulher, não podendo estas serem ciumentas. Apoiavam-se, também, em crenças confucionistas e num senso de hierarquia (STEARNS, 2015). Enfatizavam a importância do respeito às mulheres, em contrapartida, possuíam a prática de enfaixar os pés, o que marcava a hierarquia de gênero. Com isso, as mulheres tinham mobilidade bem limitada e eram tratadas como objetos decorativos.

Entretanto o budismo acreditava que independente de status social, homens e mulheres possuíam alguma igualdade espiritual. Porém, comungavam do sistema

patriarcal e consideravam que as mulheres “podiam ser representadas como o mal, particularmente, por causa de seu potencial para seduzir os homens e afastá-los, pela luxúria, dos caminhos da virtude” (STEARNS, 2015, p.63), mas por outro lado, também podiam ser santas. Com isso, as mulheres encontraram no budismo a salvação. Algumas tiveram oportunidades fora de casa ou da família, onde não tinham ameaças quanto a papéis e valores. Conseguiram, também, visitar templos e alcançaram papéis de lideranças.

No que tange ao islamismo, este possuía ideias um pouco contraditórias e complexas a respeito dos papéis de mulheres e homens. Adepto das relações patriarcais, aderiu ao uso do véu para as mulheres. Em relação à família, os direitos dos homens eram superiores aos das mulheres, acreditavam que estas, por natureza, eram mais pecadoras que os homens. Por isso, os últimos tinham penas leves, quando relacionadas a transgressão sexual.

Vale ressaltarmos que as famílias mulçumanas mantinham as mulheres reclusas em suas casas para que não tivessem contatos com outros homens que não fossem seus maridos. Apesar de terem total controle sob suas propriedades, os homens controlavam os contatos que estas deveriam ter.

A Índia seguia as práticas hinduístas, onde as mulheres retornavam as casas de seus pais para o nascimento do primeiro filho, devendo os pais das esposas oferecerem dotes aos maridos. Em contrapartida, o *purdah*⁵ considerava que as mulheres deveriam ser reclusas em casa, de modo que fossem isoladas da sociedade masculina.

Nas cidades árabes-africanas, “muitas mulheres e rainhas fluentes desempenharam importantes papéis em assuntos públicos” (STEARNS, 2015, p.83), eram, inclusive, estimuladas a estudarem o islamismo erudito. Por outro lado, não aceitaram a prática islâmica de utilizar o véu. Uma das consequências bem radical desse encontro cultural com os mulçumanos foi a circuncisão feminina, onde deviam costurar ou cortar os lábios e o clitóris para que não tivessem prazer sexual, o que continua a ser praticado, apesar da pressão por feministas internacionais.

Por fim, destacamos o Japão. Devido a não existência de informações, pouco há registro sobre essas relações. Porém, presume-se “[...] que as mulheres compartilhavam direitos de propriedade com os homens e que a descendência era

⁵ É uma prática que impede as mulheres de serem vistas por outros homens que não são seus parentes.

traçada a partir das mães” (STEARNS, 2015, p.95). Os historiadores acreditavam que a sociedade era matriarcal. Contudo, com a influência da China, no final do século VII, as mulheres tiveram seus direitos rebaixados e, com isso, tanto a organização familiar, como as condições de transmissão de herança tornaram-se um modelo patriarcal. Convém salientar que nem tudo foi aderido. As mulheres não enfaixaram seus pés e ainda tiveram algumas oportunidades. A influência budista contribuiu para que as mulheres saíssem de casa, tivessem oportunidades como escritoras, porém a superioridade masculina persistiu.

Como observamos, a história traz o traço da violência, sendo representada através da dominação do homem – mulher, da classe de hierarquia, onde as relações de gênero se transformam em relação de submissão e poder. Costa (2008, p.4) ressalta que “quando falamos relações de gênero, estamos falando de poder. Na medida em que as relações existentes entre masculino e feminino são relações desiguais, assimétricas, mantém a mulher subjugada ao homem e ao domínio patriarcal”, uma vez que são relações determinadas por forças culturais, sociais, políticas, econômicas, e não somente pelo biológico.

De modo geral, refletir sobre as relações de gênero,

[...] implica realizar uma releitura de todo o nosso entorno, o que significa, por exemplo, repensar a cultura e a linguagem, os meios de comunicação social, as instituições, como a família, o sistema educacional ou mesmo a religião, e os processos políticos, como os movimentos sociais ou os partidos (SANDENBERG; MACEDO, 2011, p.39).

Conforme assinalado, as trocas entre culturas e até mesmo as influências das religiões contribuíram e muito para a construção de gênero em cada sociedade. Porém, graças ao movimento feminista, a ideia sobre o que significa ser homem ou ser mulher vem sendo modificada. Portanto, é com base nos fatos observados que compactuamos com a ideia de que gênero é uma construção histórica, social, sendo, portanto, passível de transformação. É, sobretudo, através da linguagem que se produz e reproduz tantos modelos naturalizados. Linguagens essas produzidas nos trabalhos, nas ruas, nos lares e, principalmente na escola, conforme veremos a seguir.

2.4 Gênero e Educação

Ao entendermos a educação como o processo de formação humana (RODRIGUES, 2001), devemos levar em consideração que este auxilia na percepção que o indivíduo tem de si, do outro, do mundo, na construção de sua identidade, na comunicação, na distinção das diferenças e semelhanças. É um processo que se inicia com o nascimento e estende-se a diferentes espaços e tempos: nas ruas, nas casas, nos trabalhos, nas escolas, ou seja, nos âmbitos em que o sujeito este inserido, por meio das relações com outros (GARCIA, 2015).

Esta “não pode ser considerada apenas um simples veículo transmissor, mas também um instrumento de crítica dos valores herdados e dos novos valores que estão sendo propostos” (ARANHA, 1996, p.52). É por meio da educação que o sujeito apropria-se da cultura, podendo refletir criticamente sobre a mesma.

No que diz respeito a cultura, a perspectiva histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky (1997; 1999), contribui para este estudo uma vez que “defendem o desenvolvimento humano originário da mediação simbólica entre a história social e as experiências individuais e concretas” (MARINHO-ARAUJO, 2016, p. 39), ou seja, entendem a formação humana como um processo que acontece no contexto cultural permeado por significados construídos socialmente, sendo mediados por signos. Por essa razão, necessitam dessa relação para o processo de humanização.

Assim, no processo educativo, principalmente no que se refere à escola, o gênero como categoria de análise é parte constitutiva do sujeito e, portanto, presente nas relações sociais. É por meio da educação que o sujeito internaliza os significados do ser feminino e ser masculino, apropriando-se dos elementos culturais.

Para Ferreira et al. (2016, p.61), o aprendizado das regras culturais nos constrói enquanto indivíduos. Portanto, é preciso estar atento aos modos de educação para não educarmos de maneira distinta. Complementam que “os modelos de homem e de mulher que as crianças têm à sua volta, na família e na escola, apresentados por pessoas adultas, influenciarão a construção de suas referências de gênero”. Assim, mesmo recebendo uma educação daquilo que se espera do menino e da menina seja por parte da família, ou da sociedade, a escola precisa problematizar e ter consciência de que não possui uma atuação neutra.

No entanto, a falta de conhecimento sobre essa temática, por parte dos profissionais e dos próprios indivíduos, contribui para que muitos comportamentos

persistam e tantos outros papéis sejam reproduzidos, a fim de que professoras/es, por exemplo, ensinem as/os alunas/os modos de ser menino e de ser menina, naturalizando identidades.

A escola assume no processo formativo o poder de disciplinar, determinando regras e padrões de comportamento diferentes para meninas/mulheres, meninos/homens, tornando-os passivos, dóceis e, na maioria das vezes, incapazes de romper com estas definições (BRITO; FREITAS, 2005, p.257).

Ao invés desse disciplinamento, a escola deveria ser um ambiente onde proporcionasse ao indivíduo o pensar de maneira crítica, um ambiente onde as diferenças e desigualdades pudessem ser discutidas e não enfatizadas. Ao contrário disso, a escola desde o início separou meninos de meninas. Os conteúdos ensinados não eram os mesmos. As meninas eram ensinadas a costurar, aos afazeres domésticos. Já os meninos eram ensinados geometria, entre outros. Somente no século XIX é que meninos e meninas passam a estudar juntos e, era determinado às mulheres, que ministrassem as aulas para estes, já que eram mais calmas, delicadas e dóceis, por conta disso, estavam destinadas a essa função, ao contrário dos homens.

Lins et al. (2016) trazem uma reflexão relevante sobre a escola como um espaço feminino. Muitos discursos produzidos na própria escola, como por exemplo: “cuidado com a letra”, “mantenham um caderno organizado”, “todo mundo comportado”, entre outros, tornaram-se padrões valorizados nesse ambiente e, por outro lado, é ensinado que tais posturas e comportamentos são esperados pelas meninas. Além disso, destaca-se o fator magistério enquanto profissão feminina. Portanto, considera-se o contexto escolar como um ambiente feminino. Essa reflexão nos fez levantar alguns questionamentos: seria este o motivo de grande evasão masculina das escolas? Poderia essa realidade ser mudada mediante a inserção de práticas inclusivas? Seria importante pensar nas discussões de gênero para problematizar essas questões?

A escola torna-se reprodutora de diferenças a partir do momento em que delimita espaços, impõe aquilo que pode ou não pode, delimita brincadeiras como sendo de menina ou de meninos, contribui para os agrupamentos e indica que os comportamentos esperados dentro deste ambiente, também, são marcados por expectativas de gênero (LOURO, 1997).

Meninas brincam de “casinha” com bonecas, panelinhas, fogõezinhos e outras miniaturas de objetos utilizados nas “tarefas domésticas”, sendo assim modeladas e treinadas para a maternagem e para assumirem, na vida adulta, o papel de boas mães e donas-de-casa. Pouco se lhes oferece em termos de brincadeiras ou brinquedos que incentivem o desenvolvimento das capacidades intelectuais, físicas e de liderança, ou que as prepare para uma vida profissional. São treinadas, desde cedo, para a “domesticidade” ou, então, para ocupações majoritária e tradicionalmente tidas como “femininas” - professoras primárias, enfermeiras, secretárias, assistentes sociais. Para os meninos, em contrapartida, tudo é feito e proporcionado para que se desenvolvam, física e intelectualmente, se tornem homens fortes, tenham uma profissão e capacidade de liderança e assumam posições no mundo da produção e no espaço público (SANDENBERG, 2011, p. 41).

É nesse sentido que Ferreira et al. (2016) afirmam que brinquedos e brincadeiras moldam meninos e meninas a desenvolverem traços que marcarão sua vida adulta. Assim, ao pensar que certas tarefas são de menino ou de menina, limita-se as aprendizagens e as próprias experiências de vida. As meninas que apresentam/demonstram interesse por futebol, por exemplo, podem ficar sem desenvolver essa habilidade e deixar se tornar uma boa jogadora de futebol, pois não são estimuladas para tal, uma vez sendo considerado uma atividade masculina. Um exemplo a ser citado é a jogadora de futebol Marta. Apesar dos títulos de melhor jogadora, a mesma não tem tanta visibilidade e ainda recebe menos que um jogador do sexo masculino.

Felipe (2007, p.33) cita que “a escola, em geral, não disponibiliza outras formas de masculinidades e feminilidades, preocupando-se em estabelecer e reafirmar aquelas já consagradas como sendo referência”. Meninos e meninas não partilham as mesmas atividades. Assim, são criadas condições adversas contribuindo com as distinções sexistas, desigualdades, diferenças, onde as discussões abordam o que é esperado para os meninos e para as meninas, reafirmando os papéis sociais já impostos pela sociedade, tratando-os como se fossem de mundos diferentes.

Quando crianças, passamos e realizamos diversas situações que indicam diferenças entre meninos e meninas. Ao saber do sexo do bebê, por exemplo, os pais logo preocupam-se em comprar o enxoval azul para o menino e rosa para a menina. Essas diferenças são demarcadas pelos adultos durante um longo período da vida dos sujeitos. Na escola, por exemplo, essas marcas só continuam. Não é permitido, na maioria das vezes, que o menino brinque de casinha ou a menina brinque de carrinho. As filas são separadas em “filas de meninas” e “filas de meninos”.

Esses exemplos e tantos outros, inclusive pensamentos que comumente ouvimos: “menino é mais agitado”, “menina é mais organizada”, são formas de organizar o mundo a partir das relações de gênero, ou seja, a partir daquilo que se entende como feminino ou masculino, explicando as diferenças entre meninos e meninas. Assim, justificar comportamentos a partir das diferenças entre os sexos, ensina o que a sociedade espera dos indivíduos, devendo estas/es agirem e se comportarem mediante aquilo que se espera delas/es (LINS et al., 2016).

Além disso, as disciplinas e conteúdos escolares estão marcados por normas e estereótipos de gênero. Nas aulas de matemática, muito se espera que os meninos serão aqueles que tem mais chances de se darem bem, ao contrário das meninas. Ou, por exemplo, nas aulas de biologia, ao trabalhar sobre reprodução humana fazem uma analogia ao óvulo (feminino) à espera da fecundação pelos espermatozoides (masculino). Porém, pouco destaca-se que o óvulo tem uma função muito importante nesse processo “[...] ele desenvolve membranas que, como braços, puxam o espermatozoide para o seu interior” (LINS et al., 2016, p.19).

Mesmo diante desta realidade, assinalamos que as instituições escolares têm espaço para levantar e proporcionar essas problematizações e discussões acerca da desconstrução da postura naturalizada, considerações em relação as hierarquias, as desigualdades; desconstruções do comportamento esperado da menina/mulher e do menino/homem e tantos outros. Assim, “as instituições educacionais também podem ter como função a reflexão, o exercício da cidadania, o respeito e a efetivação dos direitos humanos” (ARAÚJO, 2015, p. 61), proporcionando reflexões e discussões acerca das diversidades raciais, culturais, de gênero, entre outros.

No que tange as questões de gênero nos documentos legais, sobretudo as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Parâmetro Curricular Nacional, os primeiros (DCNs) propõem que discussões sobre diversidade e pluralidade sejam inseridas nas propostas pedagógicas, incentivando que os indivíduos questionem e rompam com as formas de hierarquia de gênero, de discriminação, de dominação, destacando sobre o que esperar das/os estudantes

Formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituirão enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com forma de dominação etária, socioeconômica, ético-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa [...]. Com isso elas podem e devem aprender sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais, adquirir valores como os da inviolabilidade da vida humana, a liberdade e a integridade individuais,

a igualdade de direitos de todas as pessoas, a igualdade entre homens e mulheres (BRASIL, 2013, p.87).

Propõem, ainda, que o tema gênero seja acrescentado tanto nos conteúdos nas diferentes áreas de conhecimento, quanto nos componentes curriculares, assim como promovam a inclusão deste nos programas de formação docente (BRASIL, 2013). Além disso, um dos pontos relevantes presentes em diversas partes do DCN é a discussão entre igualdade e diferença, buscando uma educação voltada para os direitos humanos. Tal discussão serve como compreensão “[...] da igualdade como garantia de direitos, perante a lei, a todos os indivíduos, independente da origem social, religião, situação econômica e cultural” (ARAÚJO, 2015, p.69). Ao abordar sobre o reconhecimento e o respeito às diferenças, não indica que os indivíduos devam tolerar uns aos outros, mas sim, revisitar aquilo que é imposto pela sociedade, assegurando o direito a diferença (BRASIL, 2013).

No que diz respeito ao **Parâmetro Curricular Nacional** do Ensino Fundamental (PCN), sobretudo o tópico referente à orientação sexual são apresentadas propostas sobre o que esperar da postura e do papel da/o professor/a e da escola frente a esta temática, assim como, traz conteúdos, critérios de avaliação e orientações direcionadas ao trabalho pedagógico (BRASIL, 1998b). Por contemplarem as relações de gênero, destacam a importância da inserção deste tema nas instituições escolares.

Segundo Araújo (2015), diante do que é apresentado no documento, gênero pode ser abordado nas instituições escolares de modo a questionar as discriminações, as violências associadas a gênero, os estereótipos, entre outros, sendo as construções de gênero uma dimensão importante na constituição das identidades, conforme destacado a seguir:

O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. A flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum, pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não precisam ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um (BRASIL, 1998b, p.322).

Outro aspecto a ser destacado nos PCNs refere-se às recomendações quanto a proposta do tema gênero para as intervenções docentes: “[...] A discussão sobre gênero propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (BRASIL, 1997b, p.28). Identificamos que, mesmo trazendo essa proposta de intervenção, percebe-se uma ênfase no que diz respeito aos papéis que os indivíduos devem assumir, diante do que é esperado deles, e o reforço a divisão entre mulheres/homens, seguindo o modelo binário.

No que tange ao **Projeto Político Pedagógico** da escola participante, foi utilizado a LDB e o RCNEI como base para a produção do mesmo. Este defende a construção do conhecimento crítico e significativo das/os alunas/os. Para tanto, as/os professoras/es devem ser problematizadores da ação pedagógica, sendo mediadores desse processo. As crianças, por sua vez, devem conduzir a aprendizagem, levando em consideração os conhecimentos prévios.

Este documento se contradiz ao afirmar que utiliza os princípios da LDB e do RCNEI e defende o uso de atividades, não descritas, tanto para a creche, quanto para a pré-escola. Além disso, faz uso do termo aluno/s para se referir tanto a meninos, quanto a meninas, por vezes observa-se o uso de crianças. Ao propor o uso de experiências significativas; relações de afetividade em grupos, sem autoritarismo; levar em consideração os questionamentos trazidos em sala e, principalmente, formar sujeitos críticos e atuantes, pode-se inferir que as questões de gênero perpassam por esses princípios sem que esteja citado de forma direta. No entanto, as posturas criticadas por este documento, bem como os princípios defendidos por ele, não tem acontecido na prática, o que contradiz aquilo que é proposto pelo mesmo.

A ausência da discussão de gênero seja na formação docente, ou nos currículos escolares, contribui para que professoras/es e alunas/os o tratem ou abordam, a partir daquilo que já internalizaram. Portanto, a escola necessita, com certa urgência de mudanças quanto à formação dos indivíduos, para que criem e recriem suas perspectivas e sejam agentes transformadores.

Entender a educação conforme as possibilidades de mudanças, transformações, reflexão, discussão, ações dos educandos, práticas inovadoras, educadores comprometidos implica abandonar certos valores, preconceitos, discriminações, portanto transpassar análises simplistas e cartesianas da educação (GRAUPE, et.al., 2015, p.72).

É nesse sentido que, devemos pensar nas escolas que temos e na que queremos, uma vez sendo um espaço importante na transformação do sujeito, além da mera transmissão de conteúdo, visando ampliar o conhecimento sem compromisso, dos envolvidos. Precisa estar aberta à reflexão e discussão sobre diversidade sexual, desigualdades de gênero e outros assuntos que permeiam nosso cotidiano.

A escola necessita, também, repensar a ausência de discussões acerca da equidade de gênero, sexualidade ou discursos preconceituosos, entre outros. Cabe as/aos professoras/es oportunizarem as/aos alunas/os “valores humanos e respeito individual e coletivo” (GRAUPE et. al., 2015, p.74). Para tanto, necessitam, conhecer e dominar esses conteúdos, de modo que tais questões deixem de ser naturalizadas e reproduzidas como verdades absolutas.

A importância da percepção da escola quanto à problematização de temas do cotidiano, permitem que estes possam ser confrontados e, assim, avançar nas ações e reflexões. Sente-se a necessidade de discutirmos no âmbito escolar, enquanto um espaço para desenvolvermos ações não discriminatórias, não promotoras de violência e diferenças e, sim, contribuir para a construção de agentes problematizadores e transformadores.

Considera-se que, não é de inteira responsabilidade das instituições educacionais essas problematizações e discussões, uma vez que sozinhas não poderão garantir todas as transformações. As sociedades, como produtoras e reprodutoras dessas estruturas sociais, também, precisam contribuir com as discussões e problematizações. Estas, sociedade e instituições educacionais, precisam “[...] adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o “natural”; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder” (LOURO, 1997, p.86).

As/os professoras/es têm um papel fundamental nesse contexto. Faz-se necessário que professoras/es se questionem sobre suas atitudes e práticas. Refletirem sobre seus conceitos e pré-conceitos, para que possam trabalhá-los no sentido de não influenciarem ou modificarem suas abordagens, estando atentos sobretudo, na linguagem utilizada (LOURO, 1997).

Como sugestão, destacamos a necessidade de momentos de formação ou de rodas de conversa, uma vez que seriam importantes para que professores e comunidade escolar pudessem compartilhar dúvidas, ansiedades, trocar

experiências, refletir conjuntamente e formular propostas. Além da transmissão de conhecimento, juntas/os pensar em melhorias não só na questão da prática escolar como nas abordagens do dia a dia. Assim, ao invés de moldar as/os estudantes a seguirem padrões impregnados pela cultura, é fundamental pensar em maneiras que os ajudem a desenvolverem a criticidade, onde elas/es façam escolhas por si mesmos e, não devido ao que lhe é imposto, podendo assim, exercerem sua cidadania.

É importante que a escola, enquanto espaço de formação, sendo fundamental na transmissão e construção do conhecimento, proponha novas formas de trabalhar tal temática, não a reduzindo somente ao falatório, agindo de maneira distinta a sua fala.

Isto significa dizer que a ampliação do conhecimento, a reflexão e o debate em torno dessas temáticas aqui levantadas não devem ser entendidos como garantia de mudanças em relação aos comportamentos discriminatórios que ocorrem na escola (e também em outros espaços sociais). O que nos compete, como educadores/as e/ou pesquisadores/as, no campo do gênero e da sexualidade, é desencadear o debate e, quem sabe, abalar um pouco as nossas próprias certezas (FELIPE, 2007, p.85).

Por fim, destacamos que tanto escola, quanto família devem trabalhar em conjunto no sentido de se policiarem quanto a educação transmitida a essas crianças. Ao invés de produzirem práticas e posturas naturalizadas, aumentando o preconceito e discriminação, porque não proporcionar novas oportunidades? Será mesmo que meninos/homens não podem chorar? Será que mulheres não podem trocar uma lâmpada? Homens não podem fazer atividades domésticas? Da mesma forma que aprendemos que gênero é uma construção social, histórica, podemos aprender a desnaturalizar essas e tantas outras posturas e situações. Para tanto, precisamos estar atentos, sobretudo, aos discursos produzidos. Discursos esses que tanto contribuem para essas reproduções.

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

É possível questionar todas as certezas sem que isso signifique a paralisia do pensamento, mas, ao contrário, constitua-se em fonte de energia intelectual e política (LOURO, 1997)

3.1 Questões norteadoras da pesquisa

O tema que proporcionou o desenvolvimento deste estudo se deu em virtude dos inúmeros desdobramentos humanos. Exemplo disso são os desafios apresentados pelas questões de gênero e, até mesmo a resistência de sua abordagem no contexto escolar, uma vez que muitas/os professoras/es consideram-na “desnecessária”. Os trabalhos de Sayão (2005), Cruz (2015), Araújo (2015) e Rosa (2016) evidenciam que além da resistência, tal postura acontece em virtude da falta de formação adequada para as discussões e possíveis trabalhos no âmbito escolar.

Reconhecer a importância dessas evidências, sobretudo, levando em consideração a importância do campo escolhido, da escola e de estudar a temática gênero, nos permite não só levantar novas questões, assim como, refletir sobre as práticas e posturas adotadas. Assim, possibilitaria, além da reflexão, a problematização das reproduções e naturalizações para possíveis mudanças e transformações.

Com base nos estudos realizados, foi possível identificar a carência de produções relacionadas as questões de gênero no âmbito escolar. Ao utilizarmos este conceito para analisar o trabalho das/os professoras/es no contexto escolar, o consideramos a partir do caráter relacional, como destacado por Scott (1995). É por meio da interação de um com outro que foi possível compreender os elementos levantados durante a nossa trajetória.

Para a realização deste estudo, tivemos como motivação a minha própria experiência enquanto professora. Algumas questões que aconteciam no dia a dia começaram a nos inquietar e nos levaram aos estudos. Pouco ou quase nada se falava sobre as questões de gênero, a não ser quando referido ao campo da linguagem. Essas questões, de maneira direta ou indireta, eram descartadas dos conteúdos escolares ainda no início do ano.

Além das situações diárias, não tivemos oportunidade de participar, seja durante a formação inicial ou durante os cursos e eventos que participamos ao longo da nossa jornada. Era visível os discursos carregados de estereótipos, de naturalizações e reproduções, que até então, soavam como natural e, portanto, reforçadas. Ao sermos inquietadas por um dos nossos alunos, sentir a necessidade de entender o porquê de tanto sofrimento, de discursos carregados e de posturas que incomodavam muitas crianças.

A escolha pela Educação Infantil se deu em virtude dos estudos realizados, onde desde a tenra idade, os indivíduos aprendem aquilo que lhes são passados e carregam consigo até seus últimos dias de vida. Considerando a Educação Infantil como a primeira etapa de educação (BRASIL, 2013) dos indivíduos, encontramos nesta, grandes possibilidades de intervenção, de trabalho, sobretudo quando se tratando das questões de gênero.

Assim, com a intenção de compreendermos como a temática gênero tem sido trabalhada pelas professoras e sua relação com a educação de crianças, os estudos a partir dessa ótica, levantaram questões norteadoras para a pesquisa. Dentre elas:

- a) Qual a percepção das/os professoras/es sobre gênero?
- b) Como as questões de gênero têm sido trabalhadas na escola de Educação Infantil pelas/os professoras/es?
- c) Há relações entre as atividades trabalhadas e a educação das crianças?

Diante dessas questões norteadoras, foram delineados como objetivos da pesquisa:

3.1.1 Objetivo geral

Identificar como a temática gênero tem sido trabalhada pelas/os professoras/es e sua relação com a educação de crianças de 3 a 5 anos no âmbito escolar, em uma escola pública, de Educação Infantil, na cidade de São Luís (MA).

3.1.2 Objetivos específicos

- a) Identificar as percepções sobre gênero das/os professoras/es, de modo a verificar se tais saberes foram trabalhados na formação docente.

- b) Investigar como as/os professoras/es inserem as questões de gênero em suas práticas.
- c) Verificar como as questões de gênero são trabalhadas no contexto escolar, buscando identificar se há relação com a educação das crianças.

3.2 Metodologia e procedimentos metodológicos

Para o bom desenvolvimento do estudo, a adoção de uma metodologia apropriada torna-se fundamental, uma vez que esta nos mostra como desenvolver todo processo, nos ajudando a refletir e construir um novo olhar, “um olhar curioso, indagador e criativo” (SILVA, 2005, p.9). Pesquisar envolve um processo cuidadoso, no sentido de que os procedimentos e estratégias necessitam de constante ajustes.

Para melhor compreender questões de gênero, enquanto construção histórica, social e cultural, tentamos, nesta pesquisa, nos aproximar das perspectivas pós-críticas, uma vez que nos permitem transformar nosso modo de pesquisar. Dentro dessa perspectiva, “a metodologia deve ser construída no processo de investigação e de acordo com as necessidades colocadas pelo objeto de pesquisa e pelas perguntas formuladas” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 15). Além disso, nos permite aproximar “daqueles pensamentos que nos movem, colocam em xeque nossas verdades e nos auxiliam a encontrar caminhos para responder nossas interrogações” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 17).

Por não ser um processo definitivo, o percurso a ser desenvolvido, precisa, algumas vezes, ser revisitado e reorganizado. É um processo de constante construção de conhecimento que exige do pesquisador, sensibilidade e criatividade, dedicação e esforço. Dito de outro modo, “ela é a condição fundamental de seu amadurecimento como personalidade científica” (FONSECA, 2012, p.14). Essa perspectiva nos permitiu que nossos caminhos metodológicos fossem repensados e resignificados ao longo do estudo.

Mesmo diante das limitações percorridas ao longo desta trajetória, não apresentamos verdades ou certezas absolutas. Tentamos materializar nossos pensamentos acerca das questões de gênero a partir dos trabalhos realizados pelas/os professoras/es no âmbito escolar. Reconhecendo que toda pesquisa envolve escolhas, interpretações, múltiplos olhares, procuramos ampliar nossos modos de ver nosso objeto de investigação, levando em consideração nossos questionamentos e

desconfianças para tentar estabelecer relações com as produções existentes (MEYER; PARAÍSO, 2012).

Neste sentido, ao buscar compreendermos como a temática gênero tem sido trabalhada pelas/os professoras/es e sua relação com a educação de crianças de 3 a 5 anos em uma escola pública de Educação Infantil na cidade de São Luís- MA, a abordagem qualitativa tornou-se essencial no desenvolvimento deste estudo. Tal compreensão de pesquisa nos permite “[...] A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados” (PRODANOV, 2013, p.70), onde por meio do cenário natural, é possível realizar reflexões sistemáticas sobre quem é a pesquisadora além de proporcionar meios para que os participantes se sintam parte do processo envolvido.

Esta possui como fonte direta dos dados o ambiente natural, é descritiva, e há maior interesse pelo processo do que pelo resultado, possuindo uma relação de diálogo entre o pesquisador e pesquisado (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Por meio desta, é possível, a participação do pesquisador, no sentido de buscar compreender e interpretar os fenômenos e informações coletadas. Além disso, caracteriza-se como pesquisa explicativa, uma vez que, por meio das análises, registros, observação e interpretação dos fenômenos, procura explicar os porquês das causas, ou seja, “visa identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos (PRODANOV, 2013, p.53).

Para o desenvolvimento deste estudo, foi necessário a pesquisa bibliográfica. Segundo o autor acima citado, este tipo de pesquisa nos permitirá entrar em contato com os materiais existentes sobre determinado assunto. Assim, visando identificar os estudos anteriores sobre as questões de gênero e educação, bem como outros assuntos que permeiam tal discussão, foi realizado um levantamento bibliográfico utilizando as seguintes plataformas: *site* da ANPEd, Scielo, banco de teses e dissertações, livros, artigos, revistas, entre outros.

Utilizamos, para a análise do Projeto Político Pedagógico da escola, a pesquisa documental. O PPP é considerado como fonte primária tendo em vista que não receberam nenhum outro tratamento (PRODANOV, 2013). Ainda segundo o autor, por ser um documento, este nos possibilita quatro formas de investigação:

Observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico) (PRODANOV, 2013, p.56).

Por isso a necessidade de uma avaliação crítica do pesquisador. Devendo este considerar os aspectos internos e externos, certificando-se da sua autenticidade, da origem e do seu conteúdo. A análise do PPP nos forneceu subsídios para relacionar o que é proposto com a escola e as narrativas das participantes.

Para a investigação empírica, realizamos a pesquisa de campo. Este tipo de pesquisa procura “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, que se queria comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (FONSECA, 2012, p.23). O registro dessas observações devem ser realizadas tal como ocorrem. Por nos preocuparmos com o contexto, a escola foi escolhida como *locus* da pesquisa pois, por meio desta, é possível compreender melhor as ações observadas, uma vez que faz parte do ambiente natural das participantes, além de contribuir com a aproximação do objeto de estudo.

Em princípio, o objetivo deste estudo seria desenvolver a pesquisa em escolas particulares da cidade de São Luís (MA). Porém, no decorrer do processo de escolha da escola participante, foi unânime o “não” como resposta, seja pelo fator religioso, pelo poder aquisitivo, pelo público frequentado na escola, destacando ainda não entender o conceito de gênero utilizado nesse estudo, ou outro fator não destacado pelas/os diretoras/es.

Em virtude desse desafio, começamos a busca pelas escolas públicas, da mesma cidade. O caminho percorrido não foi fácil. Assim como as escolas particulares, muitas escolas públicas não aceitaram participar da pesquisa, destacando, também, não entenderem o objetivo da pesquisa, mesmo tendo apresentado diferentes explicações. Quando aceita pela escola participante, procurei identificar as/os professoras/es que exerciam a docência por um período maior e com ensino superior. Não conhecia as profissionais escolhidas, nem seus trabalhos, nem como se relacionavam no ambiente da qual estavam inseridas.

Para isso, investigamos a Creche-Escola Maria de Jesus Carvalho (CEMJC), no período de fevereiro a junho do ano de 2018. Esta está localizada no bairro da Camboa. Atende em tempo integral as crianças de dois e três anos, tendo estas direito as três refeições diárias, na creche. Já as crianças de quatro e cinco anos são atendidas pela pré-escola nos turnos matutino ou vespertino. Foi inaugurada em 12 de agosto de 1999 e recebeu “este nome em homenagem à Educadora Maria de

Jesus Carvalho” (SÃO LUIS, 2016). Esta era moradora do bairro dos Remédios e dedicou grande parte de sua vida para ensinar as crianças carentes da região.

Em 2009, ao se integrar a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), a instituição começou a ofertar para a comunidade, além da creche e da pré-escola, a primeira etapa do Ensino Fundamental, atualmente não é mais ofertado. Além dos atendimentos às crianças, os mesmos são estendidos às suas famílias, por considerarem a importância dessas no processo de formação dos indivíduos.

Por meio da observação participante, foi possível nos inserirmos no mundo em que pretendíamos estudar e tentar conhecer os envolvidos, ganhando sua confiança e fazendo os registros sistemáticos daquilo que era observado (PRODANOV, 2013) e para isso optamos pelo uso do caderno de campo. Neste registramos as situações, as falas, os sentimentos. Aquilo que observávamos em relação as impressões quanto a aproximação seja das professoras ou da dinâmica da sala de aula, anotávamos o que era ouvido do tema que investigávamos e os pontos importantes nas conversas informais.

Enquanto estudiosa, mesmo com formação no campo da educação, buscamos nos apropriar das ferramentas teóricas que respaldassem a nossa inserção e discussões no campo. Neste processo foi observado a dinâmica na sala de aula das participantes, a fim de identificar se os trabalhos realizados impactavam ou não na educação das crianças.

As participantes como informantes, foram contempladas por três professoras da Creche-escola em suas respectivas salas. Estas trouxeram contribuições para compreendermos: a sua percepção sobre gênero; como essas questões de gênero têm sido trabalhada; como mediam as relações de conflito em relação a essas questões; e como inserem essas questões nas disciplinas que ministram. A escolha dessas participantes se deu pelo tempo de docência, por terem ensino superior e, sobretudo, por terem aceitado participar da pesquisa.

As observações aconteceram no turno que as mesmas eram regentes da sala. Isto acontecia pois, duas delas trabalhavam os dois turnos na escola. Algumas vezes, no outro turno, ou precisavam ficar nas salas em que as professoras precisavam se ausentar, ou nas salas que as outras professoras tinham planejamento. Portanto, as visitas aconteceram tanto no turno matutino, quanto no vespertino.

A observação direta nos permitiu maior aproximação das participantes e do objeto de estudo, possibilitando um acompanhamento mais detalhado e minucioso

das situações. Durante este momento foram observados a relação das professoras com as crianças e vice versa; como estas interagiam entre si; como brincavam e a mediação feita; as atividades realizadas e como as professoras mediavam as atividades planejadas e não planejadas.

Os instrumentos utilizados neste estudo foram planejados com o objetivo de favorecer maior aproximação da pesquisadora com o objeto de estudo, assim como garantir melhor sistematização no curso da construção de informações. Para tanto foi utilizado: a) entrevista semiestruturada com as participantes; b) registro detalhados das visitas; c) roteiro de observação e d) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

No que tange as entrevistas semiestruturadas, as mesmas foram gravadas e transcritas para facilitar o acesso e compreensão dos registros. A entrevista está organizada em dois blocos. O primeiro refere-se a formação docente, buscamos identificar como as participantes escolheram a profissão; como foi a trajetória até a formação inicial; se houveram oportunidade de discussão sobre as questões de gênero durante eventos ou grupos de estudos; investigar o que precisa ser feito para que as questões de gênero possam ser incluídas no currículo dos cursos; e como avaliam a sua formação docente.

O segundo bloco refere-se a gênero e as práticas pedagógicas: investigar o que entendem por relações de gênero; como abordam esses assuntos nas disciplinas que ministram; como é a relação com as/os alunas/os; se percebem diferenças entre estas/es; se há ou não grupos predefinidos em sala de aula; se identificam características típicas de menino ou menina ou se há desempenho escolar diferentes; e como resolvem as relações de conflitos quando relacionadas as questões de gênero.

Por não ter uma estrutura rígida, as entrevistas realizadas tiveram acréscimos de algumas perguntas, mediante a necessidade levantadas durante as mesmas. Estas foram realizadas no pátio da escola, por escolha das próprias participantes, tendo em vista a carga horária de trabalho das participantes e facilidade de encontro. Antes de iniciar as entrevistas, explicamos que a mesma estava dividida em dois blocos e que podiam ficar à vontade para acrescentar ou perguntar algo. Solicitamos autorização para gravação e, após autorização, as mesmas foram gravadas e transcritas.

As transcrições foram feitas logo após as entrevistas, porque lembrava dos gestos, das sensações, dos silêncios e as posturas apresentadas pelas participantes,

que poderiam apresentar significados importantes e, conseqüentemente, foram incorporadas nos registros de campo. Após a transcrição, as entrevistas foram devolvidas as participantes, para que as mesmas pudessem ler e alterar o que sentiam necessidade.

Desde o primeiro encontro com as participantes, após apresentar a pesquisa, as conversas informais transformaram-se em colóquios agradáveis, onde se obteve informações importantes para as análises dos dados. Após este momento, foi possível identificar e relacionar parte das falas das participantes com as situações e comportamentos das mesmas durante as observações. Neste momento, as mesmas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando participar da pesquisa.

Além disso, para manter a dinâmica da pesquisa, iniciamos conversas informais com alguns funcionários da escola, na tentativa de entender a organização da mesma e investigar pontos que me chamaram atenção. Dentre eles as listas coladas nas paredes, próximos as salas, com os nomes dos alunos. Estas eram sinalizadas com cores diferentes para meninos, escrito em preto, e para meninas, escrito em vermelho. Mesmo que tenham usado como justificativa a facilidade de identificação, percebemos tal fato como um sinalizador de separação entre meninas e meninos.

Tentamos observar os participantes nos diferentes espaços oferecidos pela escola. Esses momentos foram importantes para nossa aproximação e, tendo em vista que estávamos numa relação de “mão dupla”, ao mesmo tempo em que podia ficar à vontade para lhes perguntar algo, as mesmas também o fizeram: investigaram sobre a entrada na pós graduação; sobre as demandas; sobre minha profissão, entre outros. Ao mesmo tempo, deixamos as professoras em tempos livres para que pudesse fazer nossas reflexões acerca das situações, ou seja, o distanciamento (SAYÃO, 2005).

Para manter o sigilo das participantes, as mesmas não tiveram seus nomes revelados, tendo em vista o cumprimento das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas. Como forma de identificação, das professoras, foi atribuída uma letra. Assim, usamos a seguinte descrição: Professora **A.**, Professora **B.**, Professora **C.**

Considerando que as escolhas desses instrumentos de pesquisa não são capazes de nos fornecer uma totalidade de dados, buscamos refletir sobre os questionamentos e problemas levantados durante a pesquisa. Portanto, apresentamos análises parciais, que representam uma tentativa de refletir sobre as

ideias e repensar sobre a inserção das questões nos trabalhos realizados em sala de aula, a fim de alcançar melhorias nas abordagens e nas práticas pedagógicas.

A análise dos dados contemplou tanto as entrevistas, quanto as observações e seus registros e análise do Projeto Político Pedagógico. Por meio da transcrição das entrevistas, do diário de campo e do PPP, foi possível desenvolver a análise dos dados mediante reflexão das narrativas e situações vivenciadas. Para tanto, utilizamos a análise do conteúdo. Esta técnica consiste na:

Análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.
[...] é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2011, p.38).

É neste sentido que a análise de conteúdos nos possibilita o uso de diferentes estratégias que servirão para posterior análise dos materiais, das comunicações de modo geral, portanto, adaptável. Este movimento me permitiu problematizar e complementar os conteúdos identificados por meio dos significados daquilo que foi encontrado implícito ou explicitamente nas comunicações, considerado por Bardin (2011) como análise temática, ou seja, a análise dos significados.

Para tanto, no primeiro momento foi escolhido e organizado os materiais para análise, buscando responder as questões norteadoras que contribuíram e fundamentaram a interpretação. Em seguida foi realizado a exploração do material, ou seja, a codificação das unidades e, por fim, o tratamento dos resultados. Etapa esta que consistiu na inferência e interpretação dos dados levantados (BARDIN, 2011). Após o detalhamento do andamento da pesquisa, na próxima sessão serão apresentadas as participantes, onde abordaremos inicialmente as questões sobre suas histórias e sobre a formação docente e, em seguida, contextualizaremos as observações, ou seja, a atuação de cada participante, relacionando como percebem o conceito de gênero, como o trabalham nas disciplinas e atividades propostas, além das práticas utilizadas.

4 ALGUMAS CONSTATAÇÕES

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo de busca
(FREIRE, 2016).*

4.1 Voz da professora A.

A entrevista da professora **A.** aconteceu no pátio da creche-escola na cidade de São Luís - MA e teve duração de aproximadamente uma hora. O local e horário foram agendados pessoalmente, definido com base em sua disponibilidade. Sua entrevista foi a primeira a ser realizada. Notamos, no decorrer desta, que a professora **A.** esteve pensativa em grande parte dos questionamentos, principalmente naqueles que não eram referentes a sua vida pessoal.

A professora **A.** Possui 39 anos, é formada em Pedagogia pela UFMA desde 2002, leciona há 17 anos, é casada e católica. Leciona para crianças de 4 e 5 anos. Teve uma infância tranquila e tinha uma boa relação com os pais. Desde pequena gostava muito de ler e tinha sua mãe como exemplo. Assim que terminou o ensino médio, iniciou o curso de graduação. Devido ao gosto pela leitura, sua mãe sempre achou que a mesma faria Letras, porém ela lhe questionou: *“por que eu não fazia Pedagogia, porque tinha mais campos de atuação? Eu fiz, e comecei a conhecer. Quando eu comecei Pedagogia que eu fui conhecer os outros campos de atuação, saber como era dar aula e tudo” (Informação pessoal).* A mesma relatou não ter se arrependido da escolha.

No que tange a formação inicial, a professora **A.** relatou não ter dificuldades quanto ao curso. Teve oportunidade de participar de eventos, formações mas, quando questionada se os mesmos discutiam questões de gênero o assunto não foi relatado de maneira enfática. Ela considera que este assunto começou a ser mais discutido nos dias de hoje e, a falta de discussão gera desconfortos quanto a resolução das situações, por exemplo, conforme também destacam Felipe (1999) e Brasil (2013).

Quando entramos na escola particular sempre tem a discussão sobre o menino olhar a cocota da menina, mas aí tem palestras pra ajudar a gente a agir com naturalidade, para não dizer coisas que a criança fique com algum trauma ou chegar em casa dizendo que a gente [...] (Informação pessoal).

Além disso, a professora **A.** destacou que por não ter base científica, as discussões sobre esse assunto acontecem em torno dos “achismos”. Ressalta que *“as pessoas agem muito com a sua visão de mundo sobre as questões de gênero. É muito na opinião pessoal, aí quem sofre são as crianças”* (Informação pessoal). Ela reforça a questão do achismo quando em sua própria fala diz que *“Eu como trabalhei muito com crianças pequenas eu tenho uma noção mais ou menos do que eu **acho** que deva fazer sobre isso”* (Informação pessoal, grifo nosso). Ela enfatizou a importância de questões como essas serem pensadas como uma reforma ou inseridas como disciplinas eletivas.

Consideramos relevante destacar que ao inserir as questões de gênero como disciplina eletiva no curso de licenciatura em Pedagogia, corre-se o risco da pouca frequência, ou até mesmo, participação das/os alunas/os nesta disciplinas. Tendo em vista a sua importância, as questões de gênero deveriam ser problematizadas e discutidas em diversos momentos das diferentes disciplinas do curso, pensando, sobretudo, em situações que ocorrem ou podem ocorrer no dia a dia (CÉSAR, 2016; FERREIRA et al., 2016).

Em relação a atuação docente, iniciou sua carreira em escolas particulares e, mesmo antes de finalizar o curso, prestou concurso para o Estado. Trabalhou durante três anos como coordenadora da educação especial e já atuou como apoio pedagógico. Até o presente ano atua no tribunal da Justiça em uma área técnica e é professora de uma escola particular e de uma escola do município.

No que se refere a concepção de relações de gênero, a professora **A.** entende como algo relacionado a identificação, *“Eu acho que é com quem as crianças se identificam logo muito cedo. As primeiras relações que elas estabelecem é a mãe, e aí elas sabem que a mãe tem uma função e o pai tem outra função”* (Informação pessoal). Ao mesmo tempo, destaca, sem perceber, que considera gênero como uma relação, e tenta pensar nas crianças considerando-as: *“Então eu tento sempre de ir por esse caminho da relação. Porque eu acho que na Educação Infantil, a relação que você estabelece com um adulto é muito importante”* (Informação pessoal).

Relacionar gênero como identificação contrapõe a tese das/os autoras/es destacadas neste estudo (SCOTT, 1995; NICHOLSON, 2000; GARCIA, 2015; MARTINS, 2017). Estas/es consideram que o gênero é uma construção social, histórica e cultural. É a relação entre mulheres-mulheres, homens-homens, homens-mulheres, mulheres-homens, permeadas pelas construções culturais determinadas

para cada gênero. Ao relacionar gênero com a identificação, entendemos que este se aproximaria ao conceito de sexualidade, ou seja, com quem a mulher ou o homem se identifica, podendo esta ser do sexo masculino ou feminino.

Silva (2015) destaca que tanto o gênero quanto a sexualidade, ainda que estejam ligados à natureza humana, são uma construção histórica e social. Portanto, homens e mulheres são produzidos de diferentes modos, possuindo diferentes formas de ser masculino ou feminino, por exemplo. Assim, ao perceber gênero como identificação, reforça a ideia de que, a partir das referências masculinas ou femininas vivenciadas desde a infância, há papéis rígidos a serem exercidos para ambos os sexos, contrapondo-se a tese dos estudos de gênero.

Em sua fala, a professora **A.** enfatiza que fomos ensinados a falar separando os gêneros, separando, por exemplo uma fila de menino e outra de menina, ou brinquedos de meninas ou brinquedos de meninos. Para modificar essa situação, tenta *“tirar esse foco que é de menino ou de menina e sim destacar que é de crianças. Não, você é criança e pode brincar, mas eu acho que ainda a gente divide sempre (Informação pessoal)”*. A professora **A.** preocupa-se com as crianças e no reflexo que essas naturalizações causam nas mesmas. Por isso, tenta pensar em situações que as levem agir de outra forma e, até mesmo, questionar determinadas posturas.

Ao enfatizar que nossos discursos advêm de um conhecimento que não foi passado, A. reforça a ideia de Vygotsky (1997; 1999), Ferreira et al. (2016) e Marinho-Araújo (2015), ao considerarem a questão cultural como produtora dessa aprendizagem, dessas posturas naturalizadas. Por isso tantos discursos, pensamentos e posturas reprodutores de desigualdade e de atos discriminatórios.

Muitos desses comportamentos já vêm de casa, conforme destacam (BUJES, 2001; FERREIRA et al., 2016). A professora percebe que as meninas, na Educação Infantil, já trazem de casa marcas, estereótipos, muitas vezes difíceis de intervir, devido muitos pais questionarem tal postura. As meninas levam para a escola bolsas cheias de batons, anéis *“usam linguagens que são típicas de meninas”*. *“Então existe um lado feminino que começa a aflorar muito cedo principalmente do lado infantil” (Informação pessoal)*, reforçando a ideia de Bujes (2001) e Ferreira et al. (2016).

Por se preocupar com essas questões, a professora **A.** relatou que tem o cuidado de não deixar grupos predefinidos em sala de aula, por exemplo, grupos só de meninos ou só de meninas. Além disso, não concorda quanto a rotulação de meninos são mais agitados e meninas são menos calmas. Em sua carreira docente,

observou muitas crianças que se comportam de maneira diferente daquilo que consideram como dito de menina ou dito de menino.

Na rotina escolar, há situações de conflitos que necessitam ser resolvidas. Quando questionada, a professora **A.** enfatizou que tenta sempre intervir. Ao mesmo tempo em que relatou que permite com que as crianças usem qualquer tipo de brinquedo, conforme destaca na situação abaixo:

Tinha um menino que queria sempre ficar no grupo das meninas, não necessariamente ele queria o brinquedo das meninas, mas ele queria estar na companhia delas. Aqui na creche tinha um menino que queria muito brincar com os brinquedos das meninas. E eu já até presenciei uma cuidadora dizer: Menino, larga isso. Isso é coisa de menina. Então eles percebem rapidamente que aquilo não é feito para ele (Informação pessoal).

Na outra fala, contradiz o que já havia destacado quanto a liberdade das crianças poderem fazer o manuseio de diferentes objetos ou brinquedos:

Eu acho que a gente esquece de conversar com a criança, de saber o que ela quer. Tem criança que está sempre com o mesmo brinquedo. Eu acho que a gente pode intervir propondo uma situação, por exemplo: meninas que só querem brincar com os meninos e vice-versa. Ah tudo bem, mas vamos brincar também com as meninas? Porque eu acho que mesmo que eles se identifiquem com o grupo de meninas, não significa que ele não pode brincar com os meninos (Informação pessoal).

Felipe (1999) e Sandenberg (2011) enfatizam que a preocupação das/os profissionais na escola, perpassam pela questão da sexualidade, sobretudo, quando percebem que os meninos têm preferências pelos brinquedos “ditos de menina”.

Por fim, questionamos a professora quanto aos desempenhos das/os alunos, buscando investigar o que a mesma pensa sobre a questão e se estas/es apresentam resultados diferentes. A professora **A.** enfatizou que há diferenças entre meninos e meninas,

Não só porque são meninos e meninas. Apresentam resultados diferentes porque são pessoas diferentes. Tem crianças que você percebe que tem interesses muito fortes para conceitos matemáticos outras você percebe que elas trazem uma história de vida, elas dão uma opinião e fazem um link muito grande quando você está falando de algo cultural e você percebe que ela tem essa vivência em casa "ah, eu escutei tal música" outras tem maior afinidade na chamadinha. Mas eu acho que isso não seja questão de gênero. Isso é uma característica humana (Informação pessoal).

Concordamos que as questões de desempenho, por exemplo, são uma característica humana e que independente de sexo, o indivíduo pode ou não se

desenvolver melhor ou ter dificuldades para determinados assuntos ou demandas. Observamos, desde o nosso primeiro contato que a professora **A.** se mostrou ser uma pessoa tranquila, cautelosa e preocupada. Dentre as participantes, a professora **A.** foi aquela que mais escutava do que falava e, durante esses momentos, sentia uma necessidade de pensar, cuidadosamente, antes de expor as situações. Entendemos que parte dessa postura, pode ter ocorrido em virtude da presença de uma pessoa “estranha”, no ambiente conhecido por ela, investigando sobre um tema até então silenciado.

Uma das características mais marcantes da professora **A.**, além da voz calma, era sua tranquilidade. Mesmo a escola não apresentando condições físicas adequadas, em relação a sala de aula, a professora **A.** sempre manteve seu tom de voz baixo, apresentando instruções claras, tentando driblar esse movimento com os ruídos advindos das outras salas. Acredito que, por conta desse seu perfil, mesmo com algumas adversidades, o comportamento da turma, no geral era tranquilo.

Meninas e meninos eram organizados em grupos mistos. Em relação a aparência, as meninas estavam sempre arrumadas, com seus cabelos penteados e com laços e sandálias rosas. Já os meninos, usavam uniformes um pouco sujo ou gastos pelo tempo. Além disso, usavam sandálias pretas ou azuis e de super-heróis. As mochilas estavam separadas entre mochilas rosas e de princesas para as meninas e azuis ou pretas e de super-heróis para os meninos, reforçando as posturas naturalizadas (LOURO, 1997; ARAÚJO, 2015; LINS et al., 2016; FERREIRA et al., 2016).

Em uma das atividades propostas pela professora, as crianças deveriam escolher um livro e, depois desenhar um personagem que mais lhe chamou atenção. Neste momento, foi observado uma pequena conversa entre as crianças, que mesmo não havendo intervenção, as próprias conseguiram se resolver.

Aluno 1: *Queria desenhar uma bruxa*

Aluno 2: *Bruxa é de menina*

Auno 1: *Deixa, minha mãe deixa*

A criança 1, desde o primeiro dia de observação, mostrou ser uma criança bem resolvida em relação aquilo que consideram como dito de menina, ou como dito de menino. Em diversos momentos, quando as/os outras/os alunas/os destacam que o

rosa é de menina, ou super-herói é de menino, ele tentou mediar que não há problema em gostar de rosa, ou de brincar de boneca, ou de menina gostar de super-heróis, mesmo que em alguns momentos dissesse: “*olha, o lápis rosa é de menina, mas eu estou usando*”. Percebemos que, ao final de sua fala, sempre enfatiza que sua mãe deixa.

Aluna 1: Tia, meu pai comprou uma borracha de princesa.

Aluno 1: Meu pai comprou uma do Hulk.

Pesquisadora: Você gosta de super-heróis?

Aluna 1: Não! É de menino.

Pesquisadora: Mas eu gosto do Homem Aranha, do Thor ...

Aluno 1: Eu gosto da Mulher Maravilha. Minha mãe deixa.

Este comportamento, é enfatizado pelas/os autoras/es (BUJES, 2001; FERREIRA et al., 2016), ao considerarem que a educação vem de casa. Complementamos que esta pode ser positivo, ao levar a criança, desde pequena a refletir sobre os padrões impostos, não considerando que há comportamentos, brinquedos, ou habilidades de meninos ou de meninas, ou negativo, onde as crianças apenas reproduzem aquilo que lhes são impostas. Esta criança, ao apresentar este comportamento, contribui para que, aos poucos, outras crianças e a própria professora reflitam sobre seus comportamentos e pensamentos.

Na rotina dessa sala, há um dia na semana que as crianças têm a oportunidade de ir para sala de vídeo, onde outras duas se juntam nesse momento. Observamos que, próximo ao dia das mães, houve a preocupação de mostrarem algum desenho relacionado a estas. Em outro momento, por terem trabalhado o Sítio do Pica Pau Amarelo, assistiram um desenho relacionado a este.

Mesmo sendo rotina das crianças, percebemos que não houve preocupação de explicar para as mesmas, qual era o objetivo, neste dia da ida para essa sala, nem tampouco sobre a escolha do vídeo. Essa falta de informação, faz com que as crianças, ao se reunirem na sala, brinquem, conversem e, não deem atenção a atividade proposta.

Neste momento, foi observado a interação entre as crianças. Os meninos discutem sobre super-heróis e os poderes que gostariam de ter, as meninas estavam sempre preocupadas com suas aparências, fazendo tranças, ou indo ao banheiro

molhar o cabelo, por exemplo. As professoras, por sua vez, utilizaram esse momento para conversar, muitas vezes sobre assuntos que não estavam relacionados a escola.

Enquanto as outras crianças interagiam entre si, uma aluna aproximou-se e me questionou sobre o meu cabelo. Ao final de nossa conversa, pudemos perceber o quanto os padrões de beleza, eurocêntrico, imposto pela cultura refletir na vida destas crianças, estando deste cedo preocupadas em se enquadrarem nos mesmos:

Aluna 1: *Tia, porque a senhora faz chapinha no seu cabelo?*

Pesquisadora: *Eu não faço chapinha no meu cabelo. Eu não gosto.*

Aluna 1: *A minha irmã faz sempre, pra ficar com o cabelo igual ao seu.*

Pesquisadora: *Eu não gosto de chapinha. Mas, eu adorei o seu cabelo.*

Aluna 1: *O cabelo dele também é (apontando para outra criança).*

Pesquisadora: *Eu adorei o cabelo dele também. (Neste momento a professora buscava o desenho que seria passado naquele dia. Assim que conseguiu encontrar, a primeira imagem que passou foi a do Tio Barnabé).*

Professora A.: *Olha crianças! O neguinho! O tio Barnabé.*

Confessamos que esta fala da professora nos levantou muitos questionamentos: Qual o motivo de ter enfatizado que o tio Barnabé é negro? Seria alguma questão a ser trabalhada posteriormente? Seria ele diferente dos outros por ser negro? Além disso, sentir um incomodo com essa fala pela forma como foi dita, assim como, pelo diálogo que uma das alunas havia tido comigo anteriormente. Será que tal comentário não reforçou para essa criança que “ser negra não é tão legal”? Que ela deveria sim, ter uma preocupação em querer mudar seu cabelo (deixando de ser cacheado e deixando-o liso) e considerar o padrão a ser seguido? Será se a forma como é trabalhado a questão étnica não é uma forma de preconceito em relação à questão de gênero?

Próximo ao dia das mães, a professora apresentou para as crianças um livro “Se as coisas fossem mãe...”. Este estava impresso em formato pequeno, o que dificultou a visualização da poesia. Foi dado como instrução que as crianças sentassem na rodinha, pois leriam uma poesia, referente as mães e que teriam a mesma colada em seus cadernos. Após a leitura, foi discutido sobre os diferentes tipos de mães, sendo estas/es diferentes entre si. Neste momento algumas crianças falaram que não tinham mães, que moravam com seu pai, ou com sua avó, ou com

sua tia, por exemplo. A professora informou que, estas pessoas eram consideradas as mães delas/es, uma vez que estavam cuidando dos mesmos e, que passavam a maior parte do tempo com estas/es.

No final do horário, para que as crianças não ficassem sem demanda, a professora lhes oferecia massinha. Mesmo distribuindo cores aleatórias, as crianças escolhiam as cores que gostariam de receber. Neste momento, um menino pediu para ficar com a massinha rosa, mas como não a recebeu, pediu para trocar com uma colega, que aceitou e, logo em seguida, foi criticado por um amigo por estar com a massinha rosa.

Em síntese, não foram observadas intervenções em relação a muitos questionamentos das crianças. Não percebemos aproximação da professora com suas/eus alunas/os, estando, na maioria das vezes, organizando os materiais da sala. Por ficarem muito tempo sem demanda, leva as crianças a conversarem, brincarem e, até mesmo se provocarem, sem a devida mediação.

4.2 A voz da professora B.

A professora **B.** foi a nossa segunda entrevistada. Esta aconteceu, também, no pátio da Creche-Escola e teve duração de aproximadamente uma hora. O local e horário foram agendados pessoalmente, definido com base em seu horário de trabalho na escola. Desde o início mostrou-se bastante comunicativa e interessada no assunto. Considerando-nos corajosa por pesquisar “*um assunto tabu nos dias de hoje*”. Até que ponto este assunto é tabu? Será por não saber o que é gênero e o classifica dessa forma?

Ela tem 38 anos, é formada em Pedagogia pela UFMA, desde 2010, leciona há 19 anos. Atualmente leciona para crianças de 5 anos e, no turno oposto, leciona nas turmas das quais as professoras estão em planejamento; é casada e católica. Estudou em escola pública e diz que sempre se identificou com o magistério. Havia uma pessoa em sua família que lecionava e ela corrigia as provas para essa pessoa, foi quando percebeu que gostava desse processo. Durante seu período escolar, precisou escolher entre administração, contabilidade e magistério e, por conta da identificação, optou pelo último.

Fiz magistério, fiz pedagogia. Esse é o meu primeiro emprego e eu continuo até hoje, aí eu só fui mudando. Entrei para o magistério contratada por uma

empresa filantrópica, aí passei para o Estado, fui contratada. Passei para prefeitura, fui contratada. Aí eu passei, graduei e estou aqui agora (Informação pessoal).

Apesar de ter participado de eventos, congressos, rodas de conversa, a professora **B.** relatou que na sua época ainda nem se usava a palavra gênero, por conta disso, não houve discussão, no seu período de formação, sobre essas questões. Por ser um tema que gera desconforto em muitos, a professora destacou a necessidade de rodas de conversa. A mesma observa este momento como uma oportunidade, pois *“[...] é uma mudança, é uma coisa muito nova. Eu enquanto professora, a mente já está abrindo, mas enquanto mãe, ainda não. A partir da escola eu acho que é um bom caminho”*. Ao enfatizar que a sua mente, enquanto mãe, ainda não consegue digerir tal assunto, nos inquietou no sentido de: será que estas questões estão sendo mesmo compreendidas? Como que eu posso transmitir algo que eu ainda não sei se “aceito”?

Mesmo considerando-se mente aberta, sua fala anterior nos levantou algumas dúvidas. Como as questões de gênero foram surgindo mediante demanda das situações ou do contexto escolar, percebeu a necessidade de ter que estudar sobre o mesmo. Se deu conta que se tratava de gênero, por meio de leituras de entrevistas e notícias em rede social. Porém, diz que este conceito só ficou mais claro quando se deparou com um caso na família. *“Quando surgiu, um parente transgênero, apesar de não ser próximo, a gente procura saber essas informações” (Informação pessoal).*

Percebe-se contradição na fala da professora quando diz que percebeu a necessidade de estudar sobre as questões de gênero, mas o confunde com o termo transgênero, contrapondo a tesa das/os autoras/es estudados (SCOTT, 1995; NICHOLSON, 2000; GARCIA, 2015; MARTINS, 2017).

Percebemos que **B.** um pouco confusa quanto às questões de gênero, uma vez que não conseguiu explicar o que seria e, ao ser questionada, nos pareceu surpresa com a terminologia “relações de gênero”, *“Como, Thalita? Gênero? Antigamente, gênero para mim era sexo masculino e feminino, hoje para mim é a questão do que a pessoa acha o que ela é, o que ela acha que ela é. Essa questão de relação de gênero” (Informação pessoal).*

Observamos que esta confusão se estendeu quanto a abordagem de assuntos relacionados a gênero nas disciplinas que ministra. No primeiro momento disse que não trabalhava essas questões mas, em seguida relatou que o fazia de maneira

indireta “Porque antes até cor, era direcionado por gênero. A gente tenta tirar da criança, de uma forma que elas não entendam que a gente está tirando, mas que quando elas cresçam não tenham essa discriminação com o outro”. Complementou que até nos livros infantis, não havia nenhuma abordagem de gênero⁶.

A professora **B.** possui uma relação muito boa com suas/eus alunas/os. Tenta, sempre que pode, fazer com que as/os mesmas/os não se separem em grupos de meninos ou de meninas. Ao se deparar com situações de conflito, mesmo afirmando que faz intervenções, não explicou com detalhes como as mesmas são realizadas.

Deixei de fazer a fila justamente por isso. Aqui tem pouquíssimas cadeiras rosa. Se tem, o próprio menino se senta na cadeira rosa o outro já olha e tu é mulherzinha para sentar na cadeira rosa? É mais essas coisas, entendeu? Se a menina usa azul, o menino não chega lá para dizer: tu és menino para usar azul? Mas se o menino usa rosa, tende (Informação pessoal).

A professora confessou que antigamente pensava e externava que haviam comportamentos ditos de menina e ditos de menino, mas que atualmente, devido a estudos, tem mudado sua postura. Percebeu que esta mudança impactou, sobretudo, nas crianças. Esse movimento, permite com que as relações de conflitos, ainda que não sejam aceitas pelas crianças no primeiro momento, tenham resultados satisfatórios.

Algumas dessas situações ocorrem no momento do intervalo, quando da ida ao parque da escola, na sala de aula e há sempre o uso da conversa para tentar resolver esses conflitos. Na rodinha de conversa, por exemplo, a professora relatou trabalhar sobre o respeito ao outro, da aceitação do colega, entre outras questões. Essas discussões por vezes partem das crianças, ou da própria professora.

Tem que ser com muita conversa, e mostrar que ninguém é igual a ninguém. Que há diferenças. Então a gente tem que respeitar as pessoas do jeito que elas são. Se ela não está te fazendo mal, se ela não está de machucando, então você tem que respeitar. Por que que eu não vou aceitar coleguinha se ele não me faz mal nenhum, se ele não me machuca? Por que? Só porque ele é diferente? Não.

Eu já tive uma aluna. Quando teve um festival ela queria ser o gênio da lâmpada, mas a mãe não deixou. Foi a partir daí que eu comecei a procurar, também, procurei mudar meu comportamento .. aí foi bem melhor. A mãe não aceitou, não quis conversa, não foi aberta ao diálogo (Informação pessoal).

⁶ Sua fala não condiz com o que é visto nos livros, uma vez que estes reforçam que as mulheres têm que ficar em casa, cuidando dos/as filhos/as, limpando a casa e os homens buscam trabalho fora. A distinção entre brinquedos ditos de meninas ou menino. Reforçam a ideia de que os meninos são mais agitados e meninas mais comportadas, dentre outros.

Assim a professora **B.** pensa que muitos desses comportamentos vem de casa e, quando a família tem uma boa relação com as crianças e lhes ensina valores bons, as educam de modo que não se tornem preconceituosas, que aprendam a conviver com as diferenças, entre outros, como destacam os documentos legais (BRASIL, 1996; 1998a; 1998b; 2013).

Percebemos que a professora **B.** demonstra uma preocupação muito grande em relação a sua prática. Tenta se colocar no lugar dos alunos, busca por novos conhecimentos e está tentando se adaptar às demandas que estão surgindo, principalmente as referentes as questões de gênero. Mas, mesmo demonstrando interesse, observamos que as questões de gênero ainda não foram compreendidas pela professora, o que lhe faz, muitas vezes, mostrar-se confusa.

Ela estava sempre sorrindo e interagindo com as crianças. Percebemos que a mesma conhecia a realidade de cada um e se preocupava em relação a isso, sobretudo, buscando diferentes estratégias, certificando-se de que todos estavam aprendendo.

Assim como as/os alunas/os da professora **A.**, as mochilas estavam separadas entre mochilas rosas e de princesas para as meninas e azuis ou pretas e de super-heróis para os meninos. Em contrapartida, as meninas não aparentaram ser tão vaidosas quanto na outra sala. Já os meninos, alguns iam de cabelos arrumados, banhados e com algum acessório que complementasse o uniforme, desconstruindo aquilo que é esperado para o sexo masculino.

Percebemos ao entrar na sala, no primeiro dia de observação, que as crianças estavam organizadas em grupos de meninas e grupos de meninos. Ao notar minha presença, a professora prontamente pediu que os alunos fossem para rodinha e sentassem de modo que ficasse um menino e uma menina. Neste momento, foi trabalhado a quantidade de crianças e de adultos, a responsabilidade de cada criança, o cuidado do material e, por fim, foi feito uma oração.

No segundo momento, foi pedido que as crianças aguardassem do lado de fora, pois a professora iria organizar os nomes nas cadeiras para que as crianças pudessem reconhecê-los e sentar nos locais que havia o seu nome. Enquanto aguardavam do lado de fora, alguns meninos cantavam *funk* e faziam uso de palavras impróprias para idade. Já as meninas organizaram-se em grupos, conversando sobre assuntos diversos. Ao retornarem para a sala, as crianças procuraram seus nomes e

sentaram nos respectivos lugares. Desta vez, as mesmas ficaram organizadas em grupos mistos.

Por grupo, foram chamadas para irem ao quadro escrevem seus nomes. Alguns, tiveram muito dificuldade com a escrita. Ao final, a professora fez a leitura de cada nome e pediu para que as crianças identificassem de quem era o nome e se a escrita estava correta. Neste momento, ao circular o nome de uma criança, a turma percebeu que este estava escrito da maneira incorreta. Um aluno comentou com o colega do lado “*essa menina é burra, não sabe escrever o nome*”. Mesmo com a estagiária próximo, não houve nenhuma intervenção.

As atividades, normalmente, eram feitas na folha e, em seguida a professora e a estagiária as cortavam e colavam nos cadernos. Uma determinada atividade exigia que as crianças reconhecessem os números e as quantidades e, em seguida, deveriam pintar as figuras. As crianças escolhiam os lápis de colorir, destacando que iam pintar com determinada cor porque era de menina, ou de menino.

Pesquisadora: *O que vocês querem dizer com cor de menina ou de menino?*

Crianças: *A cor de menina, só as meninas podem pintar. A cor de menino, só os meninos podem pintar.*

Pesquisadora: *Vocês sabem qual é a minha cor favorita?*

Crianças: *Qual?*

Pesquisadora: *Azul*

Crianças: *Tia, você é menina.*

Pesquisadora: *Mas eu gosto do azul. Na verdade, gosto de todas as cores. Elas são lindas e, eu sempre usei todas elas para colorir minhas atividades. Penso que fica mais bonito. (Em seguida as crianças começaram a dividir os lápis de cor).*

No momento do lanche, as crianças escolheram onde sentar. As mesmas preferiam sentar, mesmo sendo uma mesa grande, em grupos de meninas ou grupos de meninos. As meninas optavam por conversar de boneca, de casinha e os meninos de carro, de jogo e, quando um tentava se aproximar do grupo do outro, por não se identificar com o assunto, retornavam ao seu grupo. A professora acompanhava as crianças indo de grupo em grupo, certificando-se que tudo estava bem.

4.3 A voz da professora C.

A professora **C.** foi a terceira a ser entrevistada, e mostrou-se bastante interessada após a apresentação da pesquisa. Confessou que participa de movimentos e que se interessa por esse assunto. Sua entrevista, também aconteceu no pátio da creche-escola na cidade de São Luís (MA) e teve duração de aproximadamente uma hora e dez minutos. O local e horário foram agendados pessoalmente, definido com base em sua disponibilidade.

Ela tem 44 anos, é formada em Pedagogia pela UFMA desde 2006 e leciona há 20 anos. Atualmente leciona para crianças de 4 e 5 anos; é solteira e católica. Tem uma relação boa com seus pais, mas enfatizou que desde criança preferia estar com seu pai, pois não gostava “de muitas frescuras”. Sempre brincou de bola, frequentou bares desde muito nova, pois acompanhava seus pais e, isso fez com que sua mãe suspeitasse de sua sexualidade. É a caçula de seis irmãs e, por uma delas ser professora, sempre teve vontade de exercer essa profissão. Isso se confirmou por sua facilidade em comunicar-se e expressar-se.

Sua primeira opção era ser professora de Química, projeto que não se concretizou. Por ter as irmãs como exemplo, queria, também, ser professora de adultos. Prestou vestibular para Química duas vezes mas não conseguiu. Como precisava continuar sua formação, teve a oportunidade de fazer um curso após o Ensino Médio no Cintra.

Ai eu enveredei pelo campo da Pedagogia para ser professora de crianças e adolescentes. A princípio eu me sentir um pouco frustrada. Mas depois não. Acabei que eu me identifiquei muito. Eu trabalhei muito tempo com adolescentes e trabalhei com jovens e adultos. Na Educação Infantil eu estou efetivamente desde 2009. Foi uma coisa que eu me identifiquei muito. Gosto muito de trabalhar com crianças. Foi um espaço que eu consigo produzir melhor (Informação pessoal).

Desde o princípio, escutou comentários sobre ensinar crianças, afirmando que a mesma estava perdendo tempo, ou que deveria primeiro trabalhar com estas, para depois trabalhar com adulto, o que ela relatou sentir um menosprezo com a base, com as séries iniciais. Mesmo com tantos comentários negativos, a professora **C.** afirmou estar realizada e, mesmo tendo “*desviado a rota*”, confessa que amadureceu e está muito feliz.

No início de sua carreira, trabalhava os três turnos, porém começou a perceber que essa rotina não estava lhe fazendo produzir. Por conta disso e, por problemas familiares, abdicou de um turno para cuidar do pai, da mãe e para aperfeiçoar seu trabalho.

No que tange a formação docente, a professora **C.** revelou que não houve nenhuma oportunidade de discussão sobre as questões de gênero. Mas, em contrapartida, destacou que há dois momentos de formação; aquela que advém do estudo sistematizado e aquela informal, que vem de casa considerando esta importante para os conhecimentos que tem hoje. A junção desses dois, lhe possibilitou transformações e, por isso, diz se policiar para que não reproduza posturas que não lhe agradam.

Felipe (1999) e Brasil (2013), consideram importante que haja discussões na formação docente, de modo que levem os indivíduos exporem as situações e refletirem sobre a temática. Esses momentos podem proporcionar a introdução de novas práticas, mudança de posturas e pensamentos.

Por conta disso, pensa que esses debates deveriam ocorrer nas reuniões pedagógicas no sentido de mostrar que há algo novo, que o mundo está se transformando.

Então essas discussões têm que ser tratadas, tem que ser chamada atenção nas escolas. Quando a gente vê crianças, adolescentes .. como eu estou na Educação Infantil a muito tempo, eu posso dizer que eles falam: “ah, isso é coisa de mulherzinha”. São esses tipos de questionamentos que tem que fazer provocar, para que a gente possa criar medidas, para que quando aconteça, que acontece naturalmente, a gente esteja preparada (Informação pessoal).

Percebe que ainda há muita desigualdade, muita diferença, como destacado por Scott (1995), Louro (1997), Nicholson (2000), entre outros, também, destacado pela professora **C.:**

Geralmente se diz que as mulheres ganham menos. Os espaços que ainda são ocupados na maioria por homens, ou que as mulheres estão nesses espaços e ficam um pouco acanhadas. Ontem, por exemplo, passou uma entrevista, o número de mulheres que são chefes de família. Mas, no entrando, elas quando estão sem a companhia de um homem, elas omitem isso. Porque elas sentem que vão, de certa forma desafiar o homem, gerar um conflito maior. Ou seja, a mulher de certa forma, tenta sempre alimentar essa sociedade desigual em relação a gênero. Porque eu percebo isso (Informação pessoal).

Quanto à concepção de relações de gênero, a professora **C.** entende por esta uma:

Questão de pessoas de sexos opostos, relações. Mas as relações não deveriam ser permeadas por gêneros, porque são pessoas. É só uma característica que vai dizer que é um homem, uma mulher, um menino ou uma menina. Pra mim é isso (Informação pessoal).

No seu trabalho com as crianças, comentou que aborda sobre as questões de gênero de maneira indireta, por meio da roda de conversa. A partir desse enfoque, os assuntos são apresentados e discutidos. Por vezes, às crianças externam alguns conteúdos que geram discussões. Outras, percebem determinadas situações na transição de um momento para outro e, sente a necessidade de intervenção.

Uma coisa é você ir para um grupo, por questão de empatia mesmo, porque você não gosta. Outra coisa é você se privar de ir para um grupo por ter aquela coisa de que tem mais meninas. Isso é uma coisa que eles já trazem com eles. Oh: menina não pode estar com menino e vice-versa. Isso acontece muito e as mães sempre dizem isso: “Olha tia, não quero que minha filha fique tal tal” e eu sempre tento: “Não mãe, aqui são crianças, sabe?” Aqui eu não estou para separar, segregar ninguém. Aqui eu sou professora de um, de outro, de todos (Informação pessoal).

A professora **C.** considera ter uma relação boa com seus alunos. Confessa que mesmo trabalhando as questões de gênero, por vezes tende a reproduzir situações naturalizadas, como por exemplo: separar lápis diferentes para meninos e para meninas. Quando o assunto é organização dos grupos, deixa com que as crianças escolham onde ficar naturalmente. Quando percebe que há grupos só de meninos ou só de meninas, tenta mudar a disposição das cadeiras para que todos tenham a oportunidade de sentar em grupos diferentes.

Diante de sua experiência, a professora **C.** percebeu que mesmo havendo comportamentos diferentes, no sentido da brincadeira, por exemplo “*Olha a questão das brincadeiras dos meninos, geralmente utilizam mais da força, do movimento, eles são mais enérgicos, fisicamente. As meninas são mais tranquilas, contidas*” (Informação pessoal), quando aprendem a brincar juntos, percebe uma relação de troca de experiências. Em contrapartida, ressaltou que há sempre uma criança que enfatiza as posturas naturalizadas, por conta disso, tenta sempre fazer a mediação:

Tia, fulano está brincando com boneca e boneca é coisa de menina”, eles sempre falam isso. Apontando, que isso é de menina e isso é de menino, que isso é de homem e isso é de mulher.

Como você se manifesta em relação a isso? (pesquisadora)

Eu digo não, se o menino estiver brincando com uma boneca para quando ele crescer. Amanhã ele cresce e quer ser pai. Ele está brincando para cuidar da filha, não vai? E aí se não quiser ser pai? Vai ser igual a tia, que não quis ter filho, mas vai ser tio. Aí vai ter um irmão que precisa sair, aí tu vai ficar com teu sobrinho, mudar a fralda, brincar... dizendo o porquê .. ah, e a menina de carro, quando ela crescer ela vai dirigir.. eu sempre faço assim. Eu sempre digo, não vai ser igual a professora de vocês que não aprendeu a dirigir. Eu sempre vejo os benefícios que tem você (Informação pessoal).

Não acredita que há resultados diferentes entre meninos e meninas, principalmente, na Educação Infantil. No entanto, considera que com as crianças maiores, adolescentes e adultos, as intervenções e mediações nem sempre são positivas tendo em vista o comportamento que estas/es apresentam. Já as crianças menores, são mais acessíveis e dão mais atenção ao que é dito. Mesmo diante dessas adversidades, pensa que a Educação Infantil é a gênese do processo, portanto, o momento onde as crianças terão práticas que vivenciarão, é o momento que será ensinado como se relacionar com outros, ter respeito, igualdade, tolerância e a convivência com pessoas diferentes. É nesse sentido que levam o que aprendem “*para o resto da vida*”, conforme destacado pelas/os autoras/es Felipe (1999), Faria (1999), Brasil (1996; 2013).

Desde o primeiro momento, a professora **C.** mostrou-se interessada pelo conteúdo, mesmo destacando que a nossa trajetória não seria fácil, tendo em vista que muitos não sabem do que trata essas questões. Enfatizou, desde a nossa primeira conversa, sobre sua relação familiar, o que me fez perceber certo sofrimento, quando disse que sua mãe, e até mesmo, outras pessoas desconfiam de sua sexualidade, por não andar maquiada e, por não ter tanta preocupação com sua aparência. Ela possui uma voz firme e mostrou ter muita segurança naquilo que fala. No entanto, me chamou atenção quando enfatizou que gostaria de ter cursado química e que queria ministrar aula para adultos.

No momento da rodinha, havia oração, crianças e a professora cantavam diferentes músicas, esta relembra os combinados e, em seguida aconteciam as discussões. Em uma dessas foi destacado o papel de cada um/a, ao se referir aos meninos fazia o uso do o, e as meninas fazia uso do a, não generalizando. Além disso, foi explorado o dia das mães, onde a professora **C.** destacou os diferentes tipos de família,

Tem família que tem só pai ou só mãe, ou tem amigos que são cuidados pela avó, pela tia, que também fazem o papel de mãe. Aqueles que vivem só com o pai, este é considerado como pão, ou seja, pai + mãe. Àqueles que vivem

só com a mãe possui uma mulher fantásticas, ela consegue te criar sozinha (Informação pessoal).

Haviam atividades que eram realizadas com o grupo na rodinha, a exemplo disso, foi a exploração das letras do alfabeto. As crianças deveriam ler a letra indicada pela professora e dizer uma palavra que começasse com a letra correspondente. Neste momento, percebi que muitas crianças não estavam atentas. Mesmo com a voz firme e pedindo atenção das crianças para a atividade, algumas não obedeceram a instrução e continuaram conversando ou até mesmo brincando.

A professora **C.** pediu que as crianças sentassem nas cadeiras enquanto iria organizar os materiais. Sempre com a voz muito firme, não permitiu que as crianças conversassem, se levantassem ou brincassem nesse momento. As/os mesmas/os deveriam esperar pela atividade de cabeça baixa. Organizadas em três grupos mistos, a professora **C.** aproximou-se de uma mesa, sentou com as/os alunas/os e entregou o caderno de atividades a três crianças, enquanto as outras permaneciam de cabeça baixa. Tal postura nos inquietou e nos fez questionar como que as crianças se expressam dessa forma? Como aprendem umas com as outras? As crianças possuem ganhos com a uso dessa prática?

Em relação as atividades, havia nos cadernos das crianças atividades fotocopiadas coladas. Estes estavam identificados por princesas ou super-heróis, em formato de etiquetas adesivas ou na própria capa dos cadernos, o que aparentou maior facilidade de identificação por parte da professora. A atividade demandava das crianças escreverem a letra que representava cada figura. Para isso, deveriam fazer o movimento correto das mesmas. Não foi observado instrução prévia para que as crianças pudessem responder a atividade. Alguma delas, ao não responderem da forma correta, tiveram punição verbal por parte da professora. O mesmo aconteceu com àquelas crianças que conversavam ou brincavam, ao invés de estarem de cabeça baixa.

Infere-se que, devido a postura adotada pela professora, de deixar as crianças de cabeça baixa nos momentos de atividade na mesa, faz com que elas, encontrem, nesse momento, uma oportunidade para interagirem umas com as outras. Assim, o conversar e o brincar, tornam-se mais atrativos do que a atividade. Tal postura contrapõem-se ao próprio Projeto Político Pedagógico da escola. Em um de seus objetivos destaca que deve haver relações de afetividade entre o grupo, sem

autoritarismo. Além disso, consideram que a criança deve se expressar, uma vez que estas devem conduzir sua aprendizagem (SÃO LUIS, 2016).

Durante a observação, percebemos que muitas crianças tinham dificuldade de reconhecer as letras, outras não sabiam escrever seu nome da forma correta. O modo como as atividades eram conduzidas, por vezes até sem instrução, induzia aos erros, que levavam as punições. Atividades incorretas eram apagadas pela professora de modo agressivo, o que causava estranhamento em algumas crianças. Pensamos, em alguns momentos, em me oferecer para ajudá-la. Porém, como as próprias crianças não podiam sair de seus lugares para conversar comigo durante as observações, pensamos que pudesse ser interpretada de forma incorreta ao oferecer ajuda.

O PPP da escola, além de destacar sobre a criança como condutora de sua aprendizagem, reflete sobre o papel do professor nesta etapa de ensino. Critica professoras/es que, em pleno século XXI adotam a postura tradicional, ou seja, aquela em que a/o professor/a se coloca como detentor do saber, postura essa criticada por Rodrigues e Costa (2015). Por outro lado, revela que a escola segue o modelo construtivista, baseado nas ideias de Piaget (SÃO LUIS, 2016). Este, ao destacar os estágios de desenvolvimento, considera o desenvolvimento habilidades diferentes em cada etapa, por exemplo. Sem o conhecimento prévio desses estágios, no sentido de identificar o que é esperado para cada um, a/o professor/a conseguiria planejar atividades adequadas para cada faixa etária? A punição seria a mediação correta?

Considero importante destacar uma situação que se repetiu durante os dias de observação. Havia um aluno na sala que a professora **C.** sempre chamava atenção, por apresentar um comportamento mais ativo que as outras crianças. Este aluno, em específico, batia nas outras crianças da sala, principalmente nas meninas. Ocorreu uma situação em que ele bateu em três crianças no dia anterior. No dia da observação, como conversava muito com o colega do lado, a professora, ao chamar sua atenção, enfatizava que no dia anterior havia batido em três colegas, dentre elas/es, duas meninas.

Professora C.: *Aluno 1 você bateu em três amigos ontem, sendo DUAS meninas. Ninguém sai de casa para apanhar, assim como ninguém sai de casa para bater. (O aluno 1 ficou de “castigo” no final da sala, até que a professora autorizou sua volta. Durante este momento, este aluno só chorou).*

Em seguida, chegou uma outra professora e perguntou o porquê do aluno 1 estar naquela cadeira chorando. A professora **C.** repetiu o que já havia dito e enfatizou que ele havia batido em duas meninas. A professora reforçou a fala da professora **C.** e disse que isso era um comportamento normal do aluno 1 e ficaram conversando sobre coisas negativas que o mesmo fazia próximo a ele, o que o fez chorar ainda mais.

Neste momento de conversa da professora **C.** com a outra professora, foi visto pelas crianças como uma oportunidade de interagirem entre si e, outras até se aproximaram da pesquisadora, de modo a investigar a idade, onde estudava, o que fazia e conversar sobre idas ao *shopping*, jogos, filmes, conversar sobre a família, entre outros. Percebemos que algumas crianças trouxeram consigo histórias tristes de ambientes familiares violentos, o que me fez refletir sobre alguns comportamentos observados em sala. Além disso, outras externaram suas vontades de ter brinquedos, mochilas e roupas novas.

Observamos, neste momento, que muitas só gostariam de uma oportunidade para conversar. Por serem crianças, gostam de serem ouvidas, de se movimentar, de compartilhar e, não tinham esse momento. Percebemos que, viram na minha pessoa, uma forma de fazer o que gostam sem recriminá-las ou chamar sua atenção por estar fazendo algo. Mas, logo em seguida, foram chamadas atenção e tiveram que retornar rapidamente para seus lugares. As/os autoras/es (BUJES, 1999; MOYSÉS JR., 1999; CORTESÃO, 2012) preocupam-se com o uso de práticas inapropriadas na Educação Infantil. Complementamos que, essa postura pode ocorrer devido à falta de conhecimento não só dos documentos legais, bem como, a procura por formação continuada.

É relevante ressaltar que, o PPP da escola, ao destacar que pauta suas ações educativas, de acordo com a LDB, Lei nº 9394/96 e o RCNEI, se contradizem ao considerar o uso de atividades na Educação Infantil. Ao criticarem que algumas escolas e profissionais fazem uso da “negação” da ludicidade, mediante o que foi observado, o mesmo ocorreu na própria escola.

O constante uso de atividades fotocopiadas pelas participantes é reforçado pelo PPP da escola, ao enfatizar as atividades (sem outra especificação), contrapondo as definições estabelecidas pelos documentos citados anteriormente.

Outro ponto relevante, refere-se a maior aproximação das professoras das crianças, no sentido de ouvirem-nas, conhecerem suas realidades e adaptarem o

planejamento mediante as mesmas. Percebemos, por meio de conversas informais com outros profissionais da escola, que muito não é dito devido ao discurso “ela é concursada”, “é escola pública, não podemos dizer muita coisa”. O silenciamento contribui para a perpetuação de práticas pedagógicas inadequadas, prejudicando, sobretudo as crianças.

Paush e Franco (2017), ao destacarem sobre a falta de adaptação dos documentos legais para a zona rural, considera que o mesmo acontece na realidade das escolas públicas da zona urbana. A não atualização do PPP, por exemplo, contribui para a reprodução de práticas inadequadas e tanto criticadas pela própria escola. Concordamos com este documento ao considerar que comunidade escolar, professoras/es, gestoras/es devem contribuir para a melhor tomada de decisão do mesmo. Essa proposta contribui para que os envolvidos tomem maior conhecimento daquilo que se espera, numa instituição de Educação Infantil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: um recomeço

*E recomeçar é doloroso. Faz-se necessário investigar
novas verdades, adequar novos valores e conceitos.
Não cabe reconstruir duas vezes a mesma vida
numa só existência.
(ABREU, 1997)*

A realização deste estudo teve, entre seus objetivos, identificar como a temática gênero tem sido trabalhada e sua relação com a educação de crianças de 3 a 5 anos na Creche Escola Maria de Jesus Carvalho, localizada na cidade de São Luís (MA).

Por meio de estudos dos teóricos que deram sustentação a esta pesquisa, foi possível compreender que ficou restrito às mulheres o campo da educação, uma vez que a presença feminina era considerada a mais apropriada para esse espaço. Percebemos, com essa restrição, a desvalorização da profissão docente, onde os homens abandonaram esse espaço e procuraram outros empregos mais valorizados, uma vez que não “recebiam o que mereciam”.

Ademais, é por meio da educação que os sujeitos se apropriam da cultura, podendo refletir sobre a mesma. Portanto, o gênero é constituinte da educação e dos sujeitos, estando presente nas relações sociais. Acreditamos, com isso, a necessidade de discussões sobre gênero no contexto escolar, no intuito de possibilitar problematizações e reflexões a fim de minimizar ou excluir as formas de discriminação, preconceitos e atitudes reprodutoras de padrões estabelecidos.

Mediante a leitura dos documentos legais, apesar de abordarem as questões de gênero, induzem àqueles que leem, a continuarem reproduzindo os padrões estabelecidos socialmente, pois concordam com a ideia de comportamentos específicos para homens e para mulheres, ou a não trabalharem as questões de gênero, uma vez que as silenciam, abordando-as de maneira indireta.

Foi enfático, de todas as participantes, que na Educação Infantil, não se trabalham as questões de gênero, o que diverge dos propostos nos documentos legais e com as/os autoras/es estudados. Ainda que os primeiros não explicitem, de maneira clara a palavra gênero, grande parte destes ressaltam a importância de trabalhar a diversidade, a pluralidade, entre outros. Assim, a falta de estudo desses materiais, leva as/os profissionais a adotarem práticas que não condizem, muitas vezes, com o que é esperado para essa faixa etária.

Durante o primeiro contato com as participantes, foi possível observar que apesar de relatarem trabalhar as questões de gênero, de maneira indireta, na Educação Infantil, a percepção deste conceito se deu de forma incorreta ou incompleta. Em alguns momentos durante a entrevista, ao utilizar alguns exemplos, este conceito passou a ser percebido de outra forma, ainda que não houvesse apropriação correta. Assim, devido a essa “confusão” sobre o que seria gênero, as situações que acontecem no dia a dia, passam despercebidas pelas professoras por conta do desconhecido.

A falta de conhecimento sobre o conceito de gênero e suas implicações, levam as professoras a naturalizarem e reproduzirem posturas impostas pela sociedade. É perceptível a divisão entre meninos e meninas, o reforço do uso de brinquedos diferenciados para cada sexo, sobretudo, quando um menino tem preferências pelos brinquedos ditos de meninas. O reforço das brincadeiras agressivas dos meninos e brincadeiras tranquilas quando referido as meninas, as cores específicas de lápis ou de massinhas para meninos ou meninas. Além disso, destacamos a ênfase dada ao seguimento do padrão de beleza eurocêntrico, onde as meninas deveriam ter cabelos lisos, serem magras e com postura ereta, interferindo diretamente na forma como tem visto o seu corpo.

Concordamos que diversas são as situações que acontecem no contexto escolar. No entanto, consideramos importante a aproximação da/o professor/a com suas/eus alunas/os para que ajam intervenções adequadas e para que conheçam a realidade destas/es. Deixar com que essas situações aconteçam sem mediação, é concordar com aquilo que nos está sendo imposto e, sobretudo, concordar com o modelo assistencialista de educação, levando as crianças acreditarem que não precisam de uma educação de qualidade por serem da camada popular.

Em situações da qual estivemos próximo as crianças, após a intervenção, observamos que as crianças levavam um tempo refletindo sobre o que havia acontecido e discutido, mas logo após mudavam sua postura. É nesse sentido que as crianças precisam de oportunidades para serem escutadas, levando-as a problematização de determinados conceitos. As situações precisam de intervenção pois, ao poucos, comportamentos e pensamentos podem ser transformados, o que permitirá ao pensamento crítico.

Observamos, também, que muitas crianças não convivem um contexto familiar favorável para o seu desenvolvimento. Muitos falam de *gangues*, falam em matar, em

explodir a escola, entre outras coisas. Diante desta realidade, muitas crianças apresentam “comportamentos difíceis” devido as experiências vivenciadas no ambiente ao qual estão inseridas.

Ainda assim, consideramos que, por conta da experiência que possuem, deveriam se policiar quanto ao seu comportamento na escola. Um dos princípios da Educação Infantil, cuidar e educar, algumas vezes foram deixados de lados e, algumas crianças, foram tratadas de maneira inapropriada, seja em formas de gritos, ou até mesmo na maneira como foram seguradas. Assim como deveria ser o ambiente familiar, a escola deve ser um ambiente acolhedor, que proporcione experiências lúdicas, vivências que oportunizassem o desenvolvimento dessas crianças.

Em relação as práticas pedagógicas, ainda que houvesse preocupação por parte das professoras, estas convergem daquilo que é esperado pelos documentos legais, principalmente no que tange ao uso de papeis, lápis, a falta de atividades lúdicas, o planejamento e o preparo de atividades adequadas, a falta de preocupação com a realidade dos alunos, de oportunidades de experiências significativas, entre outros.

As crianças estão sendo tratadas como “mini” adultos e, por conta disso, espera-se que tenham uma rotina rígida, com muitas atividades a serem feitas, precisam se comportarem de “modo adequado”, sem gritar, sem falar e sem correr, por exemplo. Ao mesmo tempo, não é levado em consideração o indivíduo, que precisa viver esta etapa de vida para que as próximas sejam alcançadas de maneira satisfatória.

Destacamos a necessidade de momentos de formação das/os profissionais. Estes darão oportunidades para que as questões de gênero sejam discutidas e tantos outros assuntos. As/os profissionais terão oportunidades expor as situações já vivenciadas e discutir com o grupo, de modo a pensarem em ações a serem implantadas, por exemplo. Esses momentos levaram a introdução de novas práticas, de pensamentos e posturas, que contribuirão com sua transformação e das próprias crianças.

Professoras/es, pais e comunidade escolar devem trabalhar juntos visando uma educação de qualidade. Documentos legais e outros materiais de estudos devem ser revistos e aplicados para que as mudanças possam ser implantadas. Assim, evitará o uso de modelos pré-determinados e excludentes do que é ser mulher e ser

homem desde pequenas/os, contribuindo para a construção do pensamento crítico e posturas desnaturalizadas.

As crianças precisam de oportunidades para terem experiências significativas. Ao não escutá-las, ao não planejar e organizar momentos de aprendizagem apropriadas para a Educação Infantil, ao reproduzirem o modelo assistencialista de educação, leva as crianças a acreditarem que não são merecedoras de uma educação de qualidade e que devem se “contentar com pouco”. Concluimos que, independente de sua classe social, qualquer indivíduo deve ter o direito a educação de qualidade. Uma boa mediação contribui significativamente para o desenvolvimento dos indivíduos.

Com o desdobramento desses estudos, as questões observadas na pesquisa de campo nos possibilitaram dados e informações importantes para reflexão dos desdobramentos do ensino docente, que foram sistematizados a seguir. Destacamos como sugestões:

- Um encontro individual com as participantes para devolutiva das observações; momentos de formação, tanto para estudar os documentos legais, como para conhecer mais sobre as perspectivas de gênero;
- Teatros, visando a exposição de algumas situações ocorridas ou não durante as observações para conversa e elaboração de estratégias;
- Rodas de conversa;
- Planos de ação, objetivando melhorias nas práticas pedagógicas.

Ressaltamos que este processo deverá ser feito em conjunto com as participantes, no intuito de todas/os refletirem e oportunizarem melhorias.

Partindo do princípio de que nenhum saber é definitivo e acabado, que ainda há muito o que ser feito. Mesmo sendo uma palavra que tanto temos escutado, o conceito de gênero ainda não foi compreendido da maneira correta, por isso, inferimos não haver o preparo adequado para se trabalhar com essa questão, o que reflete diretamente na formação das crianças.

É nesse sentido que destacamos a relevância de produções de estudos sobre este tema, sobretudo, para pensar em propostas de intervenção a serem implantadas no contexto da escola.

Por ser uma construção social, histórica e cultural, esses postulados podem ser reconstruídos e transformados, mediante discussões e problematizações, permitindo

sempre um recomeço, em especial, na Educação Infantil, primeira etapa do ensino formal.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando. **Contos Completos**, Organização de Luiz Arthur Nunes. Porto Alegre: Sulina/IEL, 1997.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi . **Sejamos Todos Feministas** . Trad: Christina Baum. 1ª ed. Nigéria: Companhia das Letras, 2012.
- ALBERNAZ, Lady Selma Ferreira; LONGHI, Márcia. Para compreender gênero: uma ponte para as relações igualitárias entre homens e mulheres. In: SCOTT, Parry; LEWIS, Liana; QUADROS, Marion T. (orgs.) **Gênero, diversidade e desigualdade na educação**: interpretações e reflexões para formação docente. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009. p. 75-96.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jaqueline. **O que é feminismo?** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 2003. (Coleção Primeiros Passos).
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: EDUNESP, 1998.
- ALMEIDA, Alessandra Maria Savaget Barreiros e Lima de. **A relação família-creche no programa Primeira Infância Completa**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014, 202p.
- ALVES, Ana Carla Farias; ALVES, Ana Karina da Silva. **As trajetórias e lutas do movimento feminista no Brasil e o protagonismo social das mulheres**. IV Seminário CETROS. Neodesenvolvimentismo, Trabalho e Questão. Fortaleza, 2013.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Lara Wanderley. **Gênero e educação**: um estudo sobre os saberes produzidos na formação inicial de professoras/es. 2015. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos). Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015, 130p.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil**: Pra que te quero?. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. p. 67–79.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Manoel de. **Menino do Mato**, Caderno de Aprendiz. São Paulo: Editora LeYa, 2010
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37 ed. Rio de Janeiro, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6 ed. Editora Perspectiva, São Paulo, 2007.

_____. **A dominação masculina**. 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. 1997a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. 1997b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998a.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental. 1998b.

_____. Decreto. ECA. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei nº8069, de 13/07/90. Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 2008.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria Executiva. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

BRITO, Sônia Maria de Souza; FREITAS, Patrícia Fernandes Lazzaron Novais Almeida. **Gênero, educação e poder**: a presumida igualdade e a fabricação das diferenças no espaço escolar. Disponível em: < <http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/18redor/18redor/paper/view/597/642> >. Acesso em 27 de mar. 2017.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Constituindo diferenças: uma discussão sobre pedagogia e o currículo da educação infantil. In: Silva, Luiz Heron da. **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?**. Editora Vozes, Petrópolis, 1999, p.157-166.

_____. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil: Pra que te quero?**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001, p.13-22.

CAMPOS, Helena Guimarães. **A história e a formação para a cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

CAMPOI, Isabela Candeloro. O livro “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” de Nísia Floresta: literatura, mulheres e o Brasil do século XIX. **História** (São Paulo) v.30, n.2, p. 196-213, ago/dez 2011.

CARNEIRO, Aparecida Suelaine. **Mulheres e educação: gênero, raça e identidades**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015, 181p.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero: uma leitura a partir dos trabalhos do gt sociologia da educação da anped (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, 2011, p. 99-117.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, pós-estruturalismo e educação: identidades, para quê?. In: LUZ, Nanci Stancki da; CASAGRANDE, Lindamir Salete. **Entrelaçando gênero e diversidade: múltiplos olhares**. Editora: UTFPR, Curitiba, 2016 p. 147-163.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Editora UFSC, 1999, p.19-49.

CORRÊA, Izabella Marques. **Gênero e currículo: um movimento de (des)construção**. 2013. Dissertação(Mestrado). Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013, 85p.

CORTESÃO, Luiza. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimento? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.37, n.3, p.719-735, set./dez. 2012.

COSTA, Ana Alice Alcantara; SARDENBERG, Cecília Maria B. **O Feminismo do Brasil: reflexões teóricas e perspectivas**. Salvador: UFBA. Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 2008.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis. **Educação Infantil: Pra que te quero?**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001, p.23-26.

CRUZ, Éderson. **Gênero e currículo**: problematizando essa relação nos cursos de formação inicial de docentes. 2015. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015, 135p.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: DE FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Editora UFSC, 1999, p.67-97.

FELIPE, Jane. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: Silva, Luiz Heron da. **Século XXI**: Qual conhecimento? Qual currículo?. Editora Vozes, Petrópolis, 1999, p.167-179.

_____. Gênero, sexualidade e a produção de pesquisas no campo da educação: possibilidades, limites e a formulação de políticas públicas. **Pró-Posições**, Campinas: v.18, n.2 (53), p.77-87, maio/ago., 2007.

FERREIRA, Maria Mary; [et al.]. **Direitos iguais para sujeitos de direito**: empoderamento de mulheres e combate à violência doméstica. EDUFMA: Fórum Estadual de Mulheres, São Luís, 2016.

FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Regina Célia Veiga da. **Metodologia do trabalho científico**. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRAZÃO, Maria das Dores Cardoso. Orientações para creches no Brasil: o programa "primeiro, a criança". In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Reflexões e práticas na formação continuada de professores na educação infantil**. São Luís, EDUFMA, 2015, p. 86-106.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FURLANI, Jimena. **"IDEOLOGIA DE GÊNERO"?** Explicando as CONFUSÕES TEÓRICAS presentes na CARTILHA. Florianópolis, 2015.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve história do feminismo**. São Paulo: Claridade, 2015.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NALDONY, Lorena de Fátima. A linguagem momento na educação de bebês para a formação de professores. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.40, n.4, p.1005-1026, out./dez. 2015.

GRAUPE, Mareli Eliane; LOCKS, Geraldo Augusto; SOUSA, Lucia Aulete Burigo. **Gênero na escola: políticas públicas para superar preconceitos**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

ILIOVITZ, E. R.; MIRANDA NETO, C. Há lógica na linguagem inclusiva?. **Interfaces de Saberes**, v. 7, 2007, p. 4.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil e currículo. In: DE FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Editora UFSC, p.51-65, 1999.

_____. A educação Infantil no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v.II: século XIX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 68-77, 2005.

_____. A educação Infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v.III: século XX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 182-194, 2009.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista/ - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Perspectiva histórico cultura do desenvolvimento humano fundamentos para atuação em psicologia escolar. In: DAZZANI, Maria Virgínia; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (orgs.). **Psicologia Escolar Crítica: teoria e prática nos contextos educacionais**. Campinas: Alínea, 2016, p. 37-55.

MAIA, Marcos Felipe Gonçalves; ROCHA, Damião. Ideologia de gênero: tensões e desdobramentos na educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 25, p.402-419, set/dez, 2017.

MARTINS, Walkiria. **Gênero e sexualidade na formação docente: um estudo a partir do currículo**. São Luís: EDUFMA, 2017.

MENHEERE, Adri; HOOGE, Edith H. Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. **Journal of the European Teacher Education Network JETEN**, 2010, v.6, p.144-157.

MEYER, D. E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURA, G. L.; FELIPE, J.; GOELLINER, S. V. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003, p.9-27.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar

Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p.15-22.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, v.32, n.3, p.725-747, set./dez., 2017.

MONÇÃO, Vinícius de Moraes. Viajar para aprender. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e sua viagem à cidade de Nova York (1883-1887). In: **X Seminário Nacional do HISTEBR: 30 anos de HISTEDBR (1986-2016)**. Contribuições para a história e historiografia da educação brasileira. Campinas, 2016.

MOTTA, Diomar das Graças. As categorias obscuras na prática pedagógica Maranhense. In: SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Usos e desusos do gênero e diversidade no processo educativo**. São Luís: Edufma, 2017, p.13-22.

NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeu do. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: DE FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Editora UFSC, 1999, p.99-112.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis. v. 8, n.2, p. 9-42, 2000.

OLIVEIRA JÚNIOR, Isaias Batista de; FERREIRA, Diego Raone; COIMBRA, Renata Maria. A relação família escola na aprendizagem escolar: que escola, qual família?. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v.6, n.1, p.192-204, jan/jun 2016.

PAUSH, Jaqueline; FRANCO, Cléria Paula. O currículo narrativo na educação Infantil das crianças do campo: reflexões para um diálogo pedagógico. In: **Caderno Cedes**, Campinas, v.37, n. 103, p.377-392, set./dez. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUPO, Kátia. **Programa Ética e Cidadania**: Questão de gênero na escola.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/20_pupo.pdf>. Acesso em 21 mai. 2017.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria e GROSSI, Miriam Pilar (Org.). **Masculino, feminino, plural**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2000.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 138, p.9-26, jan.-mar., 2017.

ROCHA, Ruth. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2005.

RODRIGUES, Neidson. Educação: da formação humana à construção do sujeito ético. **Educação e Sociedade**, Campinas: ano XXII, n.76, p.232-257, out., 2001.

RODRIGUES, Jaqueline Barros; COSTA, Maria Simone Ferras Pereira Moreira. **A prática pedagógica e suas vertentes**. II Seminário Mineiro sobre Investigação na Escola. Uberaba/MG, 2015.

ROSA, Cleir Silvério Ferreira. **Relações de gênero no currículo de uma escola estadual com alto índice de desenvolvimento da educação básica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande - MS, 2016, 109p.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANDENBERG, Cecília M. B.; MACEDO, Márcia S. Relações de gênero: uma breve introdução ao tema. COSTA, Ana Alice Alcântara; TEXEIRA, Iole Macedo Vanin. **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. Salvador: UFBA - NEIM, 2011.

SANTOS, Caroline Silva dos. **O processo dialógico entre família e escola: limites e possibilidades para a auto(trans)formação permanente com professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016, 154p.

SANTOS, Sarayah Carol Mesquita dos; SANTOS, Priscila Gomes dos; SANTOS, Michaelly Calixto dos; LIMA, Walter Matias. A abordagem de gênero na relação: escola, família e alunos. **Saberes docente em ação**, v.2, n.1, p. 1-15, nov., 2016.

SÃO LUIS. **Projeto Político Pedagógico**. São Luís. Jan./2016.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil, v.III: século XX**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p.29-38.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005, 273p.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99. Disponível em: <<http://www.observem.com/upload/935db796164ce35091c80e10df659a66.pdf>>. Acesso em 2fev. 2017.

STEARNS, Peter N.. **História das relações de gênero**. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Edna Lúcia da. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Carmen; SILVA, Camurça. **Feminismo e movimento de mulheres**. Recife: SOS Corpo – Instituto Feminista para a Democracia, 2010.

SILVA, Carla da. **Uma realidade em preto e branco**: as mulheres vítimas de violência doméstica. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Programa de Pós-graduação em Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011, 142p.

SILVA, Maví Consuelo. **A influência das questões de gênero nos processos avaliativos escolares**. 2013. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2013, 169p.

SILVA, Elizabeth Maria da. **Mulheres emancipai-vos!**: um estudo sobre o pensamento pedagógico feminista de Nísia Floresta. 2014. Dissertação (Mestrado) Pós-Graduação em Educação Contemporânea. Universidade Federal de Pernambuco, Cauaru, 2014, 215p.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Decifre-me! Não me devore! Gênero e sexualidade nas tramas das lembranças e nas práticas escolares**. 2015. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015, 333p.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues. Educação infantil e famílias residentes em áreas rurais: demandas e concepções em dois municípios do Brasil. In: **Caderno Cedes**, Campinas, v.37, n. 103, p.303-318, set./dez. 2017.

SILVA-PERDIGÃO, Marilete Geralda da. A trajetória do cuidado e educação das crianças pequenas. In: MELO, José Carlos de; CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Reflexões e práticas na formação continuada de professores na educação infantil**. São Luis, EDUFMA, 2015, p. 176-204.

SKINNER, B.F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: E.P.U., Editora Pedagógica e Universitária. 1969.

VIEIRA, Marle Aparecida Fidélis de Oliveira; CÔCO, Valdete. Educação infantil do campo e formação de professores. In: **Caderno Cedes**, Campinas, v.37, n. 103, p.319-334, set./dez. 2017.

VIANNA, Claudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

VYGOTSKY, L. S. (1997). Diagnóstico del desarrollo y clinica paidoológica da infância difícil. **Obras escogidas**. Tomo V – Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, S. A. (Texto original publicado em 1931).

_____. (1999). **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. (Textos originais publicados em 1926-1927).

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
FUNDAÇÃO instituída pela Lei nº 5.152 de 21/10/1966
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada **“GÊNERO E EDUCAÇÃO: um estudo das atividades realizadas pela/o professor/a no contexto escolar”**, desenvolvida pela pesquisadora Thalita de Fátima Aranha Barbosa Sousa, matrícula 2016106345, sob orientação da Profa. Dra. Diomar das Graças Motta, que dará origem a dissertação do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação a ser apresentada na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Esta pesquisa tem como objetivo identificar como a temática gênero tem sido trabalhada na escola e sua relação com a educação de crianças no âmbito escolar, de modo a pensar em melhorias nas práticas pedagógicas das/os professoras/es. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: a) entrevista com a professora da escola; b) registro detalhados das visitas; c) roteiro de observação e d) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Para participar deste estudo o (a) Senhor(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o (a) Senhor(a) tem assegurado o direito a indenização. Obterá ainda o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, sem prejuízo algum em sua relação com a pesquisadora, ou com a UFMA, ou ainda com a instituição na qual o Senhor(a) atua.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista aberta e gravada – seu nome e identificação da entidade que representa serão mantidos em anonimato. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a Resolução CNS, nº 466/2012 utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (a) Senhor(a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. A citação de seu depoimento deverá ser autorizada por escrito, caso a pesquisadora venha a utilizar trechos de sua entrevista. Ressalte-se que todos os resultados oriundos desta pesquisa são de inteira responsabilidade da pesquisadora. Todo material desta pesquisa ficará sob a guarda da mesma, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisadora responsável, e a outra será

fornecida ao (a) Senhor(a). Neste constam os telefones e o endereço eletrônico da pesquisadora e da orientadora desta pesquisa; bem como da secretaria do Mestrado em Educação e do Comitê de Ética, com estes, o Senhor (a) poderá tirar todas as dúvidas em relação à pesquisa.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) sobre os objetivos da pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido.

Contatos:

Pesquisadora: Thalita de Fátima Aranha Barbosa Sousa

Endereço:

Fone: / **E-mail:** thalitafabs@hotmail.com

Orientadora: Diomar das Graças Motta

Fone: / **E-mail:** diomarmotta27@gmail.com

Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação

Fone: / **E-mail:** meducacao@ufma.br

Comitê de Ética em Pesquisa

Fone: / **E-mail:** cepufma@ufma.br

São Luís - MA, _____ de _____ de 20____.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da/o Participante

ANEXO 2 – DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DO LOCAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE LIBERAÇÃO DO LOCAL

Eu _____
abaixo assinado, responsável pela
_____, autorizo a
realização da pesquisa intitulada **“GÊNERO E EDUCAÇÃO: um estudo das
atividades realizadas pela/o professor/a no contexto escolar”**, esta dará origem a
dissertação de Mestrado em Educação, a ser apresentado na Universidade Federal
do Maranhão (UFMA), desenvolvida pela pesquisadora **Thalita de Fátima Aranha
Barbosa Sousa**, sob orientação da **Profa. Dra. Diomar das Graças Motta**.

Fui informado sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das
atividades que serão realizadas na instituição a qual represento. Declaro ainda ter lido
e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer
e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12
e/ou CNS 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como
instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no
resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados,
dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

São Luís – MA, _____ de _____ de 20____

Assinatura e carimbo do responsável Institucional

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Nome:

Data de nascimento:

Formação:

Quanto tempo leciona:

Estado civil:

Religião:

FORMAÇÃO DOCENTE

1. O que lhe influenciou na escolha de ser professor/a?
2. Como foi a trajetória para chegar à formação inicial?
3. Durante sua formação inicial, você teve oportunidade de participar de eventos ou de estudos sobre questões de gênero?
4. Em sua opinião, o que precisa ser feito para que as questões de gênero sejam incluídas no currículo de formação de professoras/es?
5. Como você avalia a sua formação em relação as questões de gênero?

GÊNERO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1. O que significa relações de gênero para você?
2. Você costuma abordar algum assunto relacionado a gênero nos conteúdos que ministra? De que forma?
3. Como é sua relação com seus alunos e alunas?
4. No cotidiano da escola você percebe diferenciação entre alunos e alunas? Quais?
5. Existem grupos predefinidos na sala de aula, só de meninos ou só de meninas?
6. Há comportamentos/características típicas de meninas/os na escola? Exemplifique.

7. Você percebe conflitos que envolvem a questão de gênero? Como você se manifesta quando isso ocorre?
8. Caso percebesse, a partir de hoje, o que faria?
9. Em relação ao desempenho escolar existem diferenças entre alunas/os e alunas?
10. De acordo com sua observação, estas/es apresentam resultados diferentes?
Por que você acha que isso ocorre?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- 1. Escola:**
- 2. Professora:**
- 3. Horário:**
- 4. Descrição do Ambiente:**

Aspectos Físicos e sociais:

5. Como brinca?
6. Interage com os amigos
7. Empréstimo de brinquedos?
8. Respeita regras e combinados?
9. Expõe novidades e acontecimentos do seu cotidiano?
10. Participa manifestando opiniões pessoais?

Atividades

11. Atividades realizadas
 - A) Como a atividade foi realizada?
12. Comportamentos das crianças e professora mediante atividade realizada
 - A) Como se relacionam (professora-alunas/os; alunas-alunos)?
 - B) Há interação (professora-alunas/os; alunas-alunos) em diferentes contextos?

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Nome: Professora **A.**

Data de nascimento: 28/09/1979

Formação: Pedagogia UFMA

Quanto tempo leciona: 17 anos

Estado civil: Casada

Religião: Católica

FORMAÇÃO DOCENTE

1. O que lhe influenciou na escolha de ser professor/a?

Eu adorava ler muito, minha mãe é formada em Pedagogia e ela trabalhou na UFMA, ela sempre achava que eu ia fazer Letras, mas ela perguntou porque eu não fazia Pedagogia, porque tinha mais campos de atuação. Eu fiz, e comecei a conhecer, quando eu comecei Pedagogia que eu fui conhecer os outros campos de atuação, saber como era dar aula e tudo.

1.1 Mas você tem experiência em outros campos de atuação?

Tenho experiência fora. Comecei em escolas particulares, mas antes de eu formar esse concurso apareceu. Depois de 5 anos eu fiz um concurso para supervisor no Estado, passei. Depois trabalhei 3 anos com educação especial como coordenadora, depois passei no concurso do tribunal de Justiça, numa área técnica e estou lá desde então. Ai eu tive que pedir exoneração do Estado. Eu mantive o do município. Já atuei com o apoio pedagógico.

2. Como foi a trajetória para chegar à formação inicial?

Terminei o ensino médio e fiz o curso superior. Não me arrependo da escolha.

3. Durante sua formação inicial, você teve oportunidade de participar de eventos ou de estudos sobre questões de gênero?

Não e nem era discutido. Ultimamente acho que temos falado um pouco mais. Quando entramos na escola particular, sempre tem a discussão sobre o menino olhar a “cocota” da menina, mas aí tem palestras pra ajudar a gente a agir com naturalidade, para não dizer coisas que a criança fique com algum trauma ou chegar em casa dizendo que a gente ...

4. Em sua opinião, o que precisa ser feito para que as questões de gênero sejam incluídas no currículo de formação de professoras/es?

Na minha época estava tendo uma reformulação do curso, eu peguei só um pouco. Eu acho que essas coisas devem ser pensadas, ou como uma reforma ou como disciplinas eletivas. Como na minha época apareceu a disciplina de educação especial

5. Como você avalia a sua formação em relação as questões de gênero?

Eu acho que as pessoas que fazem Pedagogia, não são preparadas para lidar com essas questões. Como não tem “base científica”, você não estuda um teórico fica muito no achismo. As pessoas agem muito com a sua visão de mundo sobre as questões de gênero, é muito na opinião pessoal aí quem sofre são as crianças. Eu como trabalhei muito com crianças pequenas eu tenho uma noção mais ou menos do que eu acho que deva fazer sobre isso.

GÊNERO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

6. O que significa relações de gênero para você?

Eu acho que é com quem as crianças se identificam logo muito cedo. As primeiras relações que eles estabelecem é a mãe, e aí eles sabem que a mãe tem uma função e o pai tem outra função.

7. Você costuma abordar algum assunto relacionado a gênero nos conteúdos que ministra? De que forma?

Naturalmente fomos ensinados a falar sobre isso separando os gêneros, fila de menina e de menino, chamadinha de menina e de menino. Antigamente falávamos os nomes terminados com a ou com o. A caixa de brinquedo das meninas, a caixa de brinquedo dos meninos. O que eu tento fazer hoje é tirar esse foco que é de menino ou de menina e sim destacar que é de crianças. Não, você é criança e pode brincar, mas eu acho que ainda a gente divide sempre.

8. Como é sua relação com seus alunos e alunas?

Costuma ser boa. Eu gosto, eu me identifico com as crianças, tento sempre pensar o lado da criança e as pessoas não entendem, porque acham que a gente está aceitando a birra das crianças. Elas falam que deveríamos ser imparciais, como se pudesse ser imparcial, quando se fala de relações. Então eu tento sempre ir por esse caminho da relação. Porque eu acho que na educação infantil, a relação que você estabelece com um adulto é muito importante.

9. No cotidiano da escola você percebe diferenciação entre alunos e alunas? Quais?

Percebo sim. As meninas principalmente no infantil, elas já trazem até de casa esses estereótipos, o jeito de falar, usam linguagens que são típicas de meninas. Usam batons, não todas, mas existem situações que elas trazem um batom, um anel. Então existe um lado feminino que começa a aflorar muito cedo principalmente do lado infantil. Do lado da creche elas sentam juntas, de brincar de brincadeiras mais agitadas, mas do que os meninos. Mas claro que tem meninas muito agitadas e meninos muito calmos. Mas se acaba comparando pela maioria.

9.1 No momento em que eles estão brincando no parquinho, por exemplo, eles brincam juntos ou separados?

Na creche eles brincam juntos. No infantil, os meninos sofrem muito quando eles querem brincar com as meninas e elas dizem que não.

9.2 *Mas é feita alguma intervenção na hora?*

Na maioria das vezes não. Eu acho que na maioria das vezes a professora diz: vai brincar com os meninos.

10. Existem grupos predefinidos na sala de aula, só de meninos ou só de meninas?

Quando eu fico em sala, não. Quando eu fico em sala eu não faço assim. Agora eu não sei qual é o comportamento das outras professoras.

11. Há comportamentos/características típicas de meninas/os na escola? Exemplifique.

As vezes a gente acaba por rotular os meninos mais agitados e as meninas mais calmas, mas isso não é uma verdade.

12. Você percebe conflitos que envolvem a questão de gênero? Como você se manifesta quando isso ocorre?

Sim. Ano passado em uma das salas que eu ficava tinha esse conflito. Tinha um menino que queria sempre ficar no grupo das meninas, não necessariamente ele queria o brinquedo das meninas, mas ele queria estar na companhia delas. Aqui na creche tinha um menino que queria muito brincar com os brinquedos das meninas. E eu já até presenciei uma cuidadora dizer: Menino, larga isso. Isso é coisa de menina. Então eles percebem rapidamente que aquilo não é feito para ele.

12.1 *Quando você percebeu essa postura da cuidadora, foi feita alguma intervenção?*

Não eu chamei ela e disse: deixa, ele só está olhando. Para dá uma leveza para não dizer que eu estava brigando. Mas é um comportamento muito forte.

13. Caso percebesse, a partir de hoje, o que faria?

Eu acho que a gente esquece de conversar com a criança, de saber o que ela quer. Tem que criança que está sempre com o mesmo brinquedo. EU acho que a gente pode intervir propondo uma situação, por exemplo: meninas que só querem brincar com os meninos e vice-versa. Ah tudo bem, mas vamos brincar também com as meninas? Porque eu acho que mesmo que eles se identifiquem com o grupo de meninas, não significa que ele não pode brincar com os meninos.

14. Em relação ao desempenho escolar existem diferenças entre alunas/os e alunos?

Existe a questão de que a gente sempre acha que as meninas são mais organizadas, mais caprichosas. Mas não é verdade. Nesse meu percurso eu conheci meninos extremamente cuidados e meninas não tão assim. Mas a gente já tem na cabeça que os meninos são extremamente organizados e os meninos mais bagunceiros, gostam de gritar, de correr e não é bem assim.

15. De acordo com sua observação, estas/es apresentam resultados diferentes? Por que você acha que isso ocorre?

Eu acho que sim. Mas não só porque são meninos e meninas. Apresentam resultados diferentes porque são pessoas diferentes. Tem crianças que você percebe que tem interesses muito fortes para conceitos matemáticos outras você percebe que ela traz uma história de vida, ela dá uma opinião e faz um link muito grande quando você está falando de algo cultural e você percebe que ela tem essa vivência em casa "ah, eu escutei tal música" outras tem maior afinidade na chamadinha. Mas eu acho que isso não seja questão de gênero. Isso é uma característica humana.

15.1 *Se tu achas que alguma aluna tua, se desenvolva bem em matemática, tu da oportunidade para que ela continue se desenvolvendo ou não?*

Com certeza. Eu acho que esses conflitos acontecem mais no fundamental, porque algumas meninas já chegavam dizendo que tinham dificuldade em matemática. Agora aqui no infantil que eles não têm o conhecimento sobre isso, eles não são contaminados com essa opinião de que: meninas não sabem matemática, meninas não são boas de conta, eu acho que aqui a gente ainda vê que essa influência acontece em casa.

15.2 *Como Que tu acha que as crianças chegam na escola? Em relação a essa questão de gênero?*

Elas mesmo muito pequenas, elas sabem mesmo que sem saber que menino tem até vontade de pegar na boneca, mas elas sabem que as pessoas olham meio que diferente para ele, mas mesmo assim ele pega, ele tenta pegar. Tem essa questão de que é macho, de que não pode chorar. Tem muitos meninos que obcecados pelo azul e meninas pelo rosa. Tem meninas que são voltadas exageradamente voltadas para o estereótipo feminino. Elas só querem pintar de rosa, exagero. Porque esse não é o feminino. Porque a gente não só anda de rosa. Porque a gente tem que pintar a unha, tem que usar batom, então eu acho que essas questões de gênero têm relação com essas questões de estereótipos que a gente faz sobre o que é função feminina ou masculina.

15.3 *Quando tu trabalhas esse tema em sala de aula, há conflitos com os pais?*

Eu acho que a gente trabalha essas questões diariamente. Não digo "ah, hoje vamos aprender questões de gênero". Mas como a gente trabalha na Educação Infantil, não tem um currículo que diga que estamos trabalhando sobre as questões de gênero, os pais nem se dão conta desse trabalho que a gente faz. Talvez se tivesse uma reunião para dizer como a escola se posiciona em relação a isso, orientando a forma como ele pode falar em casa sobre essas questões, seria muito interessante. Mas cai muito no achismo, a minha religião não permite, a escola não deve se meter nesses assuntos, então a gente faz um trabalho em sala.

Nome: Professora **B.**

Data de nascimento: 18/03/1980

Formação: Pedagogia

Quanto tempo leciona: 19 anos

Estado civil: Casada

Religião: Católica

FORMAÇÃO DOCENTE

1. O que lhe influenciou na escolha de ser professor/a?

Na verdade, foi questão porque eu estudava em escola pública e a gente tinha que escolher uma escola para ir. Naquela época, foi no finalzinho que a gente ainda tinha que escolher administração, contabilidade e magistério. Eu tinha uma quedinha por magistério, tinha uma pessoa da família que lecionava e eu corrigia a prova e fui gostando. Quando eu fiz a seleção para o antigo IEMA, e eu passei, pronto. Ai eu me apaixonei. Fiz magistério, fiz Pedagogia. Esse é o meu primeiro emprego e eu continuo até hoje, ai eu só fui mudando. Entrei para o magistério contratada por uma empresa filantrópica, ai passou para o Estado, fui contratada. Passei para prefeitura, fui contratada. Ai eu passei, graduei e estou aqui agora.

2. Como foi a trajetória para chegar à formação inicial?

Minha formação inicial foi muito cedo com a educação, porque eu fiz magistério. Meu ensino médio foi o magistério.

3. Durante sua formação inicial, você teve oportunidade de participar de eventos ou de estudos sobre questões de gênero?

Não participei. Nem se usava essa palavra ainda.

4. Em sua opinião, o que precisa ser feito para que as questões de gênero sejam incluídas no currículo de formação de professoras/es?

Eu acho que a princípio, uma roda de conversa. Cada um fala uma coisa e vai abrindo a cabeça do outro. Uma roda de conversa para sensibilizar o outro. Porque na verdade é uma mudança, é uma coisa muito nova. Eu enquanto professora, a mente já está abrindo, mas enquanto mãe, ainda não. A partir da escola eu acho que é um bom caminho.

5. Como você avalia a sua formação em relação as questões de gênero?

Para mim, como para a maioria, não se falava em gênero. Foi surgindo a questão de gênero e aí, eu sou muito aberta a mudança, então foi.

5.1 Como esse assunto chegou para ti? Como que tu descobriu que aquilo de fato era gênero?

Através de entrevista, rede social, principalmente esta. A questão que ficou mais claro foi o caso da família. Quando surgiu, apesar de não ser um parente próximo, a gente procura saber essas informações.

GÊNERO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

6. O que significa relações de gênero para você?

Como Thalita? O que significa relações de gênero? Eu não sei te explicar o que para mim o que é relações de gênero. Como assim relação de gênero?

6.1 E gênero? O que se passa na tua cabeça?

Antigamente, gênero para mim era sexo masculino e feminino, hoje para mim é a questão do que a pessoa acha o que ela é, o que ela acha que ela é. Essa questão de relação de gênero.

7. Você costuma abordar algum assunto relacionado a gênero nos conteúdos que ministra? De que forma?

Não. Relacionado a gênero? Não. É tudo igual para todos. Até porque a gente trabalha com crianças muito pequena. Mas a forma, abordar diretamente não. Mas a gente trabalha. Porque antes até cor, era direcionado por gênero. A gente tenta tirar da criança, de uma forma que elas não entendam que a gente está tirando, mas que quando elas cresçam não tenham essa discriminação com o outro.

7.1 Vocês têm costume de ler livros infantis para as crianças? Quando tem alguma questão de gênero nos livros, como vocês fazem?

Sim. Na verdade, os livros que têm aqui nenhum aborda essas questões de gênero. Princesa, príncipe, essas coisas?

7.2 Por exemplo: uma mulher está na cozinha, mas o homem não pode estar.

Na própria brincadeira das crianças. Teve uma brincadeira que eu acompanhei a própria criança disse: Sai daqui tu é mulherzinha? Porque que tu vais fazer isso? E essa minha turma do ano passado já não tinha isso. Eu acho que a própria sociedade vai amadurecendo e com o tempo, isso não vai mais ser um tabu. Mas essa questão ... é difícil.

8. Como é sua relação com seus alunos e alunas?

Eu tenho uma relação muito boa com os meus alunos.

9. No cotidiano da escola você percebe diferenciação entre alunos e alunas? Quais?

Percebo. Percebo que tem crianças que formam grupo só de meninas, que querem sentar só próximo das meninas. Se chega um menino elas dizem: sai pra lá, tu não é menina. Se a gente faz uma fila, eles tentam a separar aí eu que já não faço mais fila, para não ter essa diferenciação. Mas tem.

9.1 Quando você observa esse tipo de situação acontecer, você faz alguma intervenção?

Faço. Deixei de fazer a fila justamente por isso. As cores. Aqui tem pouquíssimas cadeiras rosa. Se tem, o próprio menino se senta na cadeira rosa o outro já olha e tu é mulherzinha para sentar na cadeira rosa? É mais essas coisas, entendeu? Se a menina usa azul, o menino não chega lá para dizer: tu és menino para usar azul? Mas se o menino usa rosa, tende.

10. Existem grupos predefinidos na sala de aula, só de meninos ou só de meninas?

Não tem porque eu não deixo. Direto eu não deixo. Mas as vezes se está formado por questões de afinidade, eu deixo por um momento, não todo tempo. Até porque sempre há uma mudança.

11. Há comportamentos/características típicas de meninas/os na escola? Exemplifique.

Antigamente eu pensava que tinha. Antigamente eu até usava uma frase assim: isso não é comportamento de menina. Menina tem que ser comportada. Antigamente, mas quando eu passei a ler, a ver, eu parei com isso. Mas é uma postura minha mesmo. É uma postura que eu tenho mudado a pouco tempo.

11.1 É uma mudança que tu percebes no comportamento das/os teus/uas alunas/os?

Tem sim.

11.2 E os pais reclamam disso?

Meus pais não. Dessa turma passada não.

12. Você percebe conflitos que envolvem a questão de gênero? Como você se manifesta quando isso ocorre?

Faço. Faço sim. A priori eles não querem aceitar. Mas com o trabalho, com o cotidiano a gente vai conseguindo inserir.

13. Caso percebesse, a partir de hoje, o que faria?

14. Em relação ao desempenho escolar existem diferenças entre alunas/os e alunas?

Não. Eu acho que não. Porque eu já tive meninos bons, muito meninos interessados e meninas não, ou ao contrário.

15. De acordo com sua observação, estas/es apresentam resultados diferentes? Por que você acha que isso ocorre?

Sim.

15.1 Se tu acha que alguma aluna tua, se desenvolva bem em matemática, tu da oportunidade para que ela continue se desenvolvendo ou não?

Claro. Já pensou? Eu claro.

15.2 Porque tu acha que tem resultado diferente entre menino e menina?

Porque? Eu não sei te dizer o porquê. Mas eu acho que o desempenho da criança é o casamento entre escola e família. Não importa se é menino ou menina. Depende do apoio que a família dá a essa criança.

15.3 Em que momento tu achas que trabalha mais as questões de gênero?

Na rodinha. Na roda de conversa trabalha o respeito ao outro. Porque sempre tem o momento na roda de conversa que é o nosso primeiro momento na sala de aula e a gente vai abordar essas coisas. Do respeito, da aceitação do colega, de tudo isso. Entendeu? Nesses momentos.

15.4 *Essas discussões partem de você ou das crianças?*

Depende muito. As vezes parte de mim, e as vezes delas. Eu tinha uma aluna que não aceitava pintar de azul. Não pintava de jeito nenhum. Ai eu fui perguntando pra ela: mas porque tu não pinta de azul? Tem tanta coisa bonita de azul. Eu sou menina. Mas porque eu vou pintar de azul se eu sou menina? É mas eu também sou menina e eu uso azul, olha como eu uso azul, eu pinto de azul. Ai foi modificando, ai depois, no ano passado, eu não tive problema nenhum com ela.

15.5 *Tu percebes alguma diferença das crianças que não são trabalhadas as questões de gênero para as crianças que são trabalhadas?*

Sim. Parte muito da educação que tem em casa. Do tipo de família que ela tem. Se é uma família que conversa, que não é preconceituosa, porque isso é preconceito, a criança tende a não ser. Mas se é uma família que usa termos pejorativos para esse tipo de coisa, a criança tende a fazer o mesmo.

15.6 *Tu percebes alguma diferença entre os teus alunos e os outros alunos?*

(Silêncio) Alguns. Eu ficava em uma sala de PL à tarde, que menina era só menina e menino era só menino. Ai quando eu mesclava eles sentiam. Mas eu ficava só um dia.

15.7 *Como deve ser o trabalho para abordar as questões de gênero?*

Tem que ser com muita conversa, e mostrar que ninguém é igual a ninguém. Que há diferenças. Então a gente tem que respeitar as pessoas do jeito que elas são. Se ela

não tá te fazendo mal, se ela não está de machucando, então você tem que respeitar. Porque que eu não vou aceitar coleguinha se ele não me faz mal nenhum, se ele não me machuca? Porque? Só porque ele é diferente? Não.

Eu já tive uma aluna. Quando teve um festival ela queria ser o gênio da lâmpada, mas a mãe não deixou. Foi a partir daí que eu comecei a procurar, também, procurei mudar meu comportamento aí foi bem melhor. A mãe não aceitou, não quis conversa, não foi aberta ao diálogo.

Nome: Professora **C.**

Data de nascimento: 05/07/1974

Formação: Pedagogia

Quanto tempo leciona: 20 anos

Estado civil: Solteira

Religião: Católica

FORMAÇÃO DOCENTE

1. O que lhe influenciou na escolha de ser professor/a?

Eu sempre tive vontade de ser professora, até porque eu sou a caçula de seis irmãs e eu tinha uma irmã professora e isso sempre chamou minha atenção. Eu sempre tive facilidade de me comunicar, me expressar e assim foi surgindo esse desejo natural. E aí a minha primeira tentativa na verdade, seria professora de Química, mas esse projeto não deu certo. Aí eu enveredei pelo campo da Pedagogia para ser professora de crianças e adolescentes. A princípio em me sentir um pouco frustrada né? Mas depois não. Acabei que eu me identifiquei muito. Eu trabalhei muito tempo com adolescentes e trabalhei com jovens e adultos e na Educação Infantil eu estou efetivamente desde 2009. Foi uma coisa que eu me identifiquei muito. Gosto muito de trabalhar com crianças. Foi um espaço que eu consigo produzir melhor.

1.1 Essa tua frustração se deu por conta de que?

Porque eu gostava muito da disciplina química. Inicialmente eu não tive nenhuma experiência. Como minhas irmãs eram professora do ensino médio e uma era professora da UEMA, então eu naturalmente queria ser professora de adultos. E quando eu entrei na Pedagogia, uma coisa que eu sempre percebi no discurso dos professores no seio acadêmico, diziam: “estudam. Vocês primeiro trabalham com crianças e tal e depois vão trabalhar com adulto”. Esse tipo de coisa. Eu sempre sentia uma forma de menosprezar a base, a Educação Infantil e as séries iniciais. E foi justamente o contrário. Tanto que tem alguns colegas que dizem que se eu não estou perdendo tempo. Mas pelo contrário, estou realizada, não me sinto frustrada. Estava antes, até porque não conhecia. Até porque quando você pensa em fazer uma coisa

e tem que desviar a rota, você acaba que fica esperando, aí as coisas vão amadurecendo e hoje eu estou muito feliz.

2. Como foi a trajetória para chegar à formação inicial?

Eu estudei na escola pública até a 4 série, na Liberdade, porque eu sou dessa comunidade. Meu pai sempre se empenhou muito. Até a 4 série, estudávamos em escola pública, do 5 em diante era escola particular. Foi quando eu fiz o vestibular para química, não passei e tentei de novo e conseguir. Mas antes disso, como eu já tinha terminado o antigo Ensino Médio, eu não poderia ficar no vácuo. Eu tinha que arrumar alguma coisa. E aí apareceu a oportunidade de fazer esse curso do pós médio no Cintra. Foram duas oportunidades apenas, e aí eu fiz, concluir, me identifiquei. Os professores eram maravilhosos. E aí eu conseguir passar no concurso para o Estado, só que eu não tinha o curso. Aí eu fiz pra prefeitura, passei e fiz de novo para Ribamar, trabalhei lá mas me chamaram para cá de novo. Aí eu trabalhava três turnos. Mas eu pensei que eu não queria isso pra mim, eu não produzia. Agora eu só trabalho dois. Só que eu dei uma parada. Tive alguns problemas familiares, tive que cuidar de pai, de mãe, aí eu dei uma parada. Mas eu sempre tive um foco de estudar, de ter uma formação acadêmica e que eu me considerasse estável.

3. Durante sua formação inicial, você teve oportunidade de participar de eventos ou de estudos sobre questões de gênero?

Não. Gênero não.

4. Em sua opinião, o que precisa ser feito para que as questões de gênero sejam incluídas no currículo de formação de professoras/es?

Levantar esse debate, principalmente nas reuniões pedagógicas. Mostrar que isso é uma coisa que está aí, que não tem mais como retroceder, que a gente está vendo que o mundo está se transformando. Que o mundo fala muito em ... trazendo aqui para a questão da mulher, o mundo fala muito em empoderamento que é a palavra da vez. Que não tá empoderando coisa nenhuma. Porque empoderar significa lutar e pra você lutar você precisa utilizar de estratégias para ir a campo. Você ganha algumas

batalhas e perde outras ..essa luta é continua. Então essas discussões têm que ser tratadas, tem que ser chamada atenção nas escolas. Quando a gente vê crianças, adolescentes .. como eu estou na Educação Infantil a muito tempo, eu posso dizer que eles falam: “ah, isso é coisa de mulherzinha”. São esses tipos de questionamentos que tem que fazer provocar, para que a gente possa criar medidas, para que quando aconteça, que acontece naturalmente, a gente esteja preparada.

5. Como você avalia a sua formação em relação as questões de gênero?

Eu acho que foi uma coisa boa. Até porque essa formação vem lá do contexto familiar. Tem a questão do estudo sistematizado e tem aquele informal que é em casa. Um de certa forma complementa o outro. Como eu nunca tive problemas, apesar de ser uma família de muitas mulheres e apenas um homem, eu graças a Deus pude conviver com meninos/as, com todo mundo. Em casa não tinha essa separação de coisas: “ah, porque vocês são mulheres vocês não vão fazer isso”. Não tinha isso. Então pra mim é muito normal. Eu interagir com as pessoas. Inclusive com as crianças, é uma coisa que eu me policio muito, porque é irritante. Parece que as mães querem colocar as meninas numa redoma de vidro. Né? De viver fora da realidade. Ai é uma questão de amor, de proteger mas tem que ser com os pés no chão. Filhos são crias e criados para o mundo.

O que eu percebo é que ainda existe muita diferença, desigualdade. Geralmente se diz que as mulheres ganham menos. Os espaços que ainda são ocupados na maioria por homens, ou que as mulheres estão nesses espaços elas ficam um pouco acanhada. Ontem, por exemplo, passou uma entrevista, o número de mulheres que são chefes de família. Mas, no entrando, elas quando estão sem a companhia de um homem, elas omitem isso. Porque elas sentem que vão, de certa forma desafiar o homem, gerar um conflito maior. Ou seja, a mulher de certa forma, tenta sempre alimentar essa sociedade desigual em relação a gênero. Porque eu percebo isso.

GÊNERO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

6. O que significa relações de gênero para você?

Olha relações de gênero, que eu entenda é questão de pessoas de sexos opostos, relações. Por exemplo: em baixo de gênero homens mulheres. Mas as relações não deveriam ser permeadas por gêneros, porque são pessoas. É só uma característica que vai dizer que é um homem uma mulher, um menino ou uma menina. Pra mim é isso.

7. Você costuma abordar algum assunto relacionado a gênero nos conteúdos que ministra? De que forma?

Isso flui naturalmente. Porque com criança, a gente não trabalha as coisas assim, conteúdos. Por exemplo, a gente não diz que “ah, hoje vamos falar disso”, as coisas vão decorrendo, a gente começa com uma roda de conversa, apresenta as coisas pra eles. Eles trazem muitas coisas de casa e ao passo que são nessas coisinhas aí que vai surgindo. No momento da brincadeira, quando eu tenho que organizar. “Olha, vocês vão brincando aqui, enquanto eu vou me organizar, 10min”. Ali a gente percebe algumas situações assim. Alguns meninos são por questão de empatia mesmo, que só querem sentar com os meninos. Outros é por questão de “ah eu não vou brincar com menino”. Uma coisa é você ir para um grupo, é por questão de empatia mesmo, porque você não gosta. Outra coisa é você se privar de ir para um grupo por ter aquela coisa de que tem mais meninas. Isso é uma coisa que eles já trazem com eles. Oh: menina não pode estar com menino e vice-versa. Isso acontece muito e as mães sempre dizem isso: “Olha tia, não quero que minha filha fique tal tal” e eu sempre tento: “Não mãe, aqui são crianças, sabe?” Aqui eu não estou para separar, segregar ninguém. Aqui eu sou professora de um, de outro, de todos.

8. Como é sua relação com seus alunos e alunas?

É boa.

9. No cotidiano da escola você percebe diferenciação entre alunos e alunas? Quais?

Sim, percebo. Tipo assim ..., quando se vai fazer algum trabalho, se tende a, tipo assim, aí as meninas vão fazer um desenho de reprodução, alguma coisa dirigida, aí

a gente mesmo seleciona alguns lápis, aí lá naquele grupo a gente diz: “ah eu vou tirar esse daqui”, então a gente seleciona. A gente mesmo diz que aquilo ali não é para menina.

10. Existem grupos predefinidos na sala de aula, só de meninos ou só de meninas?

Eles naturalmente gostam de fazer, mas tem muitos deles que fogem essa regra, mas eu não tenho o hábito de interferir. Eu vou tentando “oh, fulaninho, senta aqui nesse grupo. Gente vamos mudar um pouquinho”, mudar a disposição das cadeiras, coisas desse tipo.

10.1 Então, por exemplo, não tem mapeamento? Elas/es é quem escolhem onde vão sentar?

Não tem, até porque a própria cadeira, às vezes, tem professor que gosta de colocar a ficha nominal. Eu, por exemplo, não gosto. Minhas fichas são móveis, porque deixa eles livres.

11. Há comportamentos/características típicas de meninas/os na escola? Exemplifique.

Olha a questão das brincadeiras dos meninos, geralmente utilizam mais da força, do movimento, eles são mais enérgicos, fisicamente. Né? As meninas são mais tranquilas, contidas. Mas não necessariamente se não trata de brincadeiras que são sem graça e a dos meninos não. Eu percebo o seguinte, quando os meninos estão naquelas brincadeiras que a menina ama, coisa de soltar, bater, tal tal tal elas brincam com elas mesmas e, a gente como professor tem que tá mediando, intervindo. “A tia, ele só sabe brincar batendo”. Aí a gente vai lá e diz que “não é pra bater e tal tal tal. E aí que eu acho o diferencial é esse. As meninas são mais tranquilas em relação as brincadeiras, mas quando está todo mundo junto, quando eles aprendem a brincar junto, acaba que há uma troca, sabe? Há uma troca de experiências e alguns comportamentos das meninas são absolvidos pelos meninos e vice-versa. Entendeu?

12. Você percebe conflitos que envolvem a questão de gênero? Como você se manifesta quando isso ocorre?

Aaaah, tem. Isso ai tem. Essa questão de: “Olha tia, fulano está brincando com boneca e boneca é coisa de menina”, eles sempre falam isso. Apontando, que isso é de menina e isso é de menino, que isso é de homem e isso é de mulher. **Como você se manifesta em relação a isso?** Eu digo não, se o menino estiver brincando com uma boneca porque quando ele crescer, ne filho? Amanhã ele cresce e quer ser pai? Ele ta brincando para cuidar da filha, não vai? E ai se não quiser ser pai? Vai ser igual a tia, que não quis ter filho, mas vai ser tio. Ai vai ter um irmão que precisa sair, ai tu vai ficar com teu sobrinho, mudar a fralda, brincar... dizendo o porque .. ah, e a menina de carro, quando ela crescer ela vai dirigir.. eu sempre faço assim, umaaaa ... ai eu sempre digo, não vai ser igual a professora de vocês que não aprendeu a dirigir. Eu sempre vejo os benefícios que tem você ..

13. Caso percebesse, a partir de hoje, o que faria?

14. Em relação ao desempenho escolar existem diferenças entre alunas/os e alunas?

Não.

15. De acordo com sua observação, estas/es apresentam resultados diferentes? Por que você acha que isso ocorre?

Olha, na Educação Infantil não. Porque como a gente trabalha, bem aqui, na gênese desse processo, nossas intervenções, mediações, nossa pratica consegue fazer com que conflitos que sejam com crianças maiores, adolescentes e adultos, que as vezes chegam até para uma coisa mais grave, para uma agressão verbal, então com as crianças são bem mais fáceis, eles são acessíveis. Criança escuta, eles gostam de falar, eles são tagarelas, mas na rodinha a gente trabalha muito isso, a atenção. Então eles precisam aprender a ouvir. Sempre digo: olha a gente tem uma boca e dois ouvidos, é pra gente ouvir mais e falar menos. Então acaba que acontece. Uma coisa que eu percebi e graças a Deus eu sempre tive essa sorte. De dois em dois anos em

tenho uma criança especial. É a melhor coisa foi isso, colocar as crianças com necessidades especiais juntas. Porque as outras crianças aprendem a cuidar, entendeu? Aprendem a ver as limitações e até percebem as suas, entendeu? Porque uma criança especial que tem limitações como o uso de motricidade, por exemplo, as outras crianças, pra poder acompanhar, abrem mão de alguma coisa para poder brincar com essa criança. Eles cuidam. Então essa questão é mais fácil. Agora o problema é o seguinte, matematicamente falando: as crianças passam 4h conosco, né? 4h por dia, durante 5 dias, tá? Vamos levar isso aí, com 5 dias e tal. Eu sei que termina com 200 dias letivos, 800 horas e aí vai. 4h, o dia são 24h. As outras 20h são com a família, tá? E tem muita família complicada de se trabalhar. Uma coisa que pra mim que foi maravilhosa, foi um aluno que eu tive no ano passado. Um aluno que foi pro ballet, criança, menino. Aí que a gente vê essa questão, até o falar. Aí quando ele disse, olha só, até eu que me considero uma pessoa: ballet? Eu fiquei assim, até porque eu me lembrei do pai. Aí eu, é, tem que falar com o pai. Eu sei que ele falou com o pai dele. Aí quando teve a audição com o restante das meninas, ele estava lá fora com a turma da manha. Aí eu fiquei assim ... aí eu não me contive e chamei o pai: O Thalisson vai fazer ballet? Vai professora. Eu que fiquei envergonhada pela pergunta que eu fiz. Aí eu fiquei: o senhor deixou? Deixei professora. Se ele quiser fazer futebol ele faz. Olha só, eu, que prego que a gente tem que ser isso, mas eu sinceramente não esperava do pai, aquele cara todo sisudo, sabe assim? Fechado. Deixava a criança, mas nunca destratou nem nada, teve uma visão totalmente aberta. Thalisson fez o ballet, ele saiu porque quis sair. Inclusive aqui, quando ele chegava ficava todo mundo assim. As mães mesmo ficavam naquele burburinho, a escola mesmo. E eu sentir que ele saiu não porque ele estava constrangido... Ele quis sair. Ele tá nessa fase de eu vou fazer isso, vou fazer aquilo .. Ele já está até na escolinha de futebol de salão.

15.1 *Então tu acha que na parte de Educação Infantil é o melhor ou pior momento para se trabalhar as questões de gênero?*

Eu acho que na educação infantil é a gênese desse processo, que vai seguir para o resto da vida. Então é o momento em que você vai construindo praticas que as crianças vão vivenciar, né? A gente não vai ensinar como ser, como as crianças convivem entre elas. Elas vão vivenciando situações que a gente tem que fomentar

isso. Respeito, igualdade, tolerância, tá? Que as pessoas são diferentes sim. Entendeu? Isso tudo acontece.