

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

MARIANA CRISTINA LIMA REIS

A atuação dos professores de Educação Infantil em relação ao gênero: sexualidade infantil,
discriminação social e relações de poder

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

MARIANA CRISTINA LIMA REIS

A atuação dos professores de Educação Infantil em relação ao gênero: sexualidade infantil,
discriminação social e relações de poder

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, área de concentração Educação e Ciências Sociais, sob orientação do Prof. Dr. Doutor Odair Sass.

São Paulo

2016

Banca Examinadora

Dedico este trabalho à minha avó Maria Gomes de Lima, meu pai Clóvis e à minha mãe Rosana que, mesmo com todas as dificuldades, não mediram esforços para eu e meus irmãos termos acesso e permanência à melhor educação que conseguiram.

Agradecimentos

Minha gratidão eterna à minha mãe Rosana e meu pai Clóvis por não medirem esforços para que eu estivesse sempre em contato com educação e arte, dentro e fora de casa. Agradeço pelo incentivo, amor, apoio e todo o auxílio prestado nestes dois anos de mudanças.

Agradeço aos meus irmãos Lucas e Nathália por todas as vezes que foram extremamente solícitos nos momentos de sufoco, principalmente os automotivos e financeiros. Agradeço à minha irmã Ana Luísa por ser minha referência, com apenas 15 anos de idade.

Meus agradecimentos à minha avó materna, Maria Gomes de Lima, por ser referência eterna de fé, luta e resistência e por não me deixar esquecer minha raiz; alfabetizar-se sozinha no chão de terra da roça de Mirandiba (PE), matricular todos os filhos na escola, indo uns pela manhã e outros pela tarde por não terem número de sapatos suficiente, fazer questão de acompanhar o estudo dos sete filhos mesmo tendo tanta coisa pra se preocupar, são exemplos que me deram forças, por diversas vezes; sua resistência e luta em locais onde o acesso e permanência para nós sempre foi mais difícil me fez, quase que diariamente, acreditar que eu poderia permanecer na academia. Agradeço ainda, por ter a sorte de ter o posto de “queridinha” dos 21 netos e 11 bisnetos, seu carinho, amor, respeito, preocupação e aceitação são contagiantes e me fortaleceram neste processo.

Aos, hoje, mestres: Janaína, Ísis, Góes, Nal e Vagner agradeço por me identificarem e me acolherem, mas, principalmente, por serem minhas referências negra, nordestina e periférica dentro da PUC - São Paulo.

Ao Dei e à Elaine por oferecerem e abrirem a porta de sua casa com todo amor, disposição e carinho, e ainda se preocuparem tanto com meu bem estar; gratidão eterna! Seus auxílios foram essenciais para a conclusão desta pesquisa.

À Priscila, minha melhor amiga, companheira e grande referência, pelo empréstimo do computador na fase final, pelo amor, paciência, carinho, risadas; por aturar, me apoiar e me auxiliar em meus piores momentos de tensão, muitíssimo obrigada!

Obrigada, Van e Rao pela contribuição nos minutos finais de mestrado.

Obrigada, Estela, companheira de mestrado, pelo computador cedido!

Obrigada, Betinha, por ser sempre tão disposta, prestativa e atenciosa.

Agradeço aos professores e professoras que tanto contribuíram nesta jornada. A minha compreensão sobre Educação, História, Política e Sociedade é bem maior graças a vocês.

À Professora Doutora Renata Proveti Weffort Almeida e ao Professor Doutor Carlos Antônio Giovinazzo Junior, gratidão pela disposição e contribuição em minha pesquisa no Exame de Qualificação, e pelo convite aceito para compor a Banca Examinadora na defesa.

Obrigada, Professor Doutor Odair Sass, pelo conhecimento transmitido de forma tão peculiar, pelas orientações e por confiar à Domenica tarefa tão importante de co-orientar minha pesquisa.

À Professora Doutora Domenica Martinez, gratidão pelas orientações, LO's, pelo apoio e compreensão necessários neste processo.

Obrigada, CAPES. A bolsa de estudos concedida foi essencial para o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa trata da atuação dos professores de Educação Infantil em relação ao gênero e objetivou identificar e analisar na atuação dos docentes, os estímulos em relação ao gênero associados à sexualidade infantil, discriminação social e relações de poder. Os dados foram obtidos por meio de levantamento bibliográfico, sendo cinco artigos, três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, localizados nas plataformas de pesquisa SciELO, ANPED e Fundação Carlos Chagas; a busca aconteceu de Julho de 2014 a Fevereiro de 2016. Como referencial teórico utiliza-se do conceito de gênero, compreendido por Joan Wallach Scott, bem como recorre-se à Teoria Crítica da Sociedade, à Psicanálise e à Psicologia Social, especialmente sobre as contribuições das obras de Theodor W. Adorno e Sigmund Freud, para delimitar, respectivamente, o entendimento sobre o indivíduo, a sociedade e a educação e sobre os conceitos de sexualidade infantil e discriminação social. Os resultados apontam que os professores da Educação Infantil atuam, majoritariamente, de forma a estimular meninos e meninas, tendo por base a diferenciação entre os sexos; tal diferenciação raramente acontece de forma neutra, na maioria das situações os professores segregam e marginalizam o que é pertencente aos meninos e o que é pertencente às meninas. As relações de poder são postas quando meninas e meninos são estimulados em diferentes posições de submissão ou autoridade com base na diferença entre seus sexos, e concretizadas quando são marginalizadas ou segregadas. A sexualidade infantil aparece de diversas formas nas pesquisas, porém é pouco abordada e bastante encoberta pelos professores, sendo a maior preocupação e insegurança destes a curiosidade sexual da criança e a possibilidade de uma futura relação homoafetiva. Identificou-se que a família contribui de forma a motivar a atuação dicotômica dos professores em relação ao gênero e seus estímulos associados à sexualidade infantil, discriminação social e relações de poder.

Palavras-chave: Prática docente; Gênero; Educação Infantil; Sexualidade Infantil; Discriminação Social.

ABSTRACT

This research deals with the procedure of Early Childhood Education teachers in relation to gender and aimed to identify and analyze the procedure of teachers, the stimuli in relation to gender associated with infantile sexuality, social discrimination and power relations. Data were obtained through literature, with five articles, three dissertations and a doctoral thesis, located in the search platforms SciELO, ANPEd and Carlos Chagas Foundation; the search took place from July 2014 to February 2016. The theoretical framework used is the concept of gender, understood by Joan Wallach Scott, at the Critical Theory of Society, Psychoanalysis and social psychology, especially the contributions of the works of Theodor W. Adorno and Sigmund Freud, to bound respectively, the understanding of the individual, society and education, and on the concepts of infantile sexuality and social discrimination. The results show that the Early Childhood Education teachers work, mainly in order to encourage boys and girls, based on the differentiation between the sexes; such differentiation rarely happens in a neutral way, in most situations the teachers segregate and marginalize what is belonging to boys and what belongs to the girls. Power relations are put when girls and boys are encouraged in different positions submission or authority based on the difference between their sexes, and implemented when they are marginalized or segregated. Infantile sexuality appears in different ways in the polls, but rarely addressed and quite covered by the teachers, and the greater concern and insecurity of these, the child's sexual curiosity and the possibility of a future homosexual relationship. It was identified that the family contributes to motivate the dichotomous role of teachers in relation to gender and their stimulus associated with infantile sexuality, social discrimination and power relations.

Keywords: Teaching practice; Gender; Child education; Child sexuality; Social discrimination.

SUMÁRIO

Introdução	13
1. Gênero, sexualidade infantil e discriminação social	18
2. Método	43
2.1. Fontes: artigos, tese e dissertações	43
2.2. Instrumento para coleta e organização dos dados	53
2.3. Procedimentos para análise dos dados	53
2.4. Procedimentos para exposição dos dados	56
3. Análise e discussão dos dados	57
3.1. Ambiente interno	57
a) Organização espacial e da rotina escolar: atuação do professor de Educação Infantil com base em quê?	57
b) Atividades pedagógico-lúdicas dirigidas e não dirigidas: alfabetização, brinquedos e brincadeiras para meninos e meninas ou para crianças?	68
3.2. Ambiente externo	88
a) Família e criança na atuação docente - implicações de gênero acerca da sexualidade infantil, discriminação social e relações de poder.	89

Considerações finais	103
Referências bibliográficas	107
Anexos	112

Listas de siglas e acrônimos

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEI	Centro de Educação Infantil
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EVA	Ethylene Vinyl Acetate
FCC	Fundação Carlos Chagas
GEPEGS	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade
GT	Grupo de trabalho
LGBTT's	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NEPEI	Núcleo de Estudos Infância e Educação Infantil
ONG	Organização não-governamental
PB	Paraíba
PE	Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação

PR	Paraná
RS	Rio Grande do Sul
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund

INTRODUÇÃO

Desde a infância, o esporte e a dança são práticas cotidianas em minha vida. Por ser apaixonada por estas atividades, por dedicar-me com amor e prazer, escolhi ter uma profissão em que eu pudesse continuar em contato com essas práticas; sendo assim, me graduei em Educação Física. Durante o curso descobri minha paixão também pela educação de crianças, sobretudo a escolar, e o início de minha jornada como docente não poderia ter sido melhor: aulas de dança e Educação Física para crianças da Educação Infantil em duas escolas.

Foi um momento de muita ansiedade, pois não seria mais estagiária; como professora, teria minhas próprias turmas, meu planejamento pedagógico, meus diários de classes, avaliações, todos os afazeres burocráticos e humanos dependiam, agora, de mim. Já de início tive o desafio de trabalhar em dois locais com realidades contrastantes: fui contratada por uma Organização Não Governamental para lecionar em um Centro de Educação Infantil (CEI) ¹ conveniado com a Prefeitura do Município de São Paulo, localizado na periferia da extrema zona sul da cidade, com alunos e famílias de baixíssima renda, crianças desnutridas e com condições de saúde e habitação precárias, e numa grande escola particular, que tinha em sua grade a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, em um bairro elitizado da zona oeste de São Paulo, com a mensalidade variando entre R\$ 2.000,00 e R\$ 2.5000,00 por aluno.

No CEI eu era professora de dança, porém o projeto em que lecionava tinha como premissa incluir as linguagens de som, ritmo e movimento, sendo assim, as aulas eram organizadas de forma a oferecer o contato com a música, com a dança e com esporte; tinham mais o objetivo de consciência corporal do que de formação em dança. Na outra escola, eu era professora de natação, iniciação esportiva e dança, e estas modalidades eram bem definidas para especialização.

No CEI, meninos e meninas tinham a dança como disciplina obrigatória. Na segunda escola a maioria das aulas esportivas era de acesso comum para todos, apenas a

¹ O CEI, Centro de Educação Infantil, responsabiliza-se pela educação e cuidado de crianças de 0 a 3 anos, fase na qual a educação escolar ainda não é de acesso obrigatório por lei (Brasil, 2013).

dança era disciplina obrigatória para meninas e proibida para os meninos. Para estes, as aulas de judô eram obrigatórias e proibidas às meninas.

Eu me incomodava bastante com a segregação da segunda escola e com o posicionamento de algumas colegas na primeira escola. Nesta, nós tínhamos sempre a presença de mais uma professora nas aulas de dança; no CEI, geralmente há mais de um professor por sala e nas aulas de dança não era diferente, sempre uma das educadoras nos acompanhava nas aulas para auxiliar em algo, caso fosse necessário, enquanto a outra organizava atividades pedagógicas e a sala de aula da turma. A presença das professoras de todas as turmas em que eu lecionava funcionava como um rodízio e era muito importante e motivadora para as crianças e para mim. Além disso, todos os professores e gestores desta escola, até mesmo eu, participávamos de um encontro mensal de formação oferecido pela ONG para tratar de diversas questões; inclusive uma delas passou a ser de meu interesse: a de gênero.

As questões debatidas sobre gênero no encontro de formação debatiam o que, de certa maneira, eu já observava durante as aulas, nas relações entre as crianças, no posicionamento dos professores e demais funcionários das escolas. Em muitas situações pude notar o incômodo e ações de desconforto das professoras em relação ao gênero, tais como: as meninas que se envolviam mais com a dança eram valorizadas e elogiadas e os meninos que tinham o mesmo comportamento eram vistos com olhares de desconfiança pelas docentes. Após o curso e as experiências em aula, observei que este incômodo por parte de todos os envolvidos no CEI foi diminuindo, mas, ainda eram diários os comentários envoltos de estereótipos em relação aos meninos e meninas que apresentavam comportamentos inesperados. Os meninos não eram valorizados e elogiados pelo seu interesse e desempenho nas aulas de dança, tal como as meninas; de modo semelhante acontecia com as meninas, quando elas se envolviam em atividades geralmente atribuídas aos meninos, como o futebol. Passei a identificar algumas imposições e padrões fixos de gênero em diversos espaços e ações desta escola, como por exemplo, a ilustração que ocupava uma parede inteira da escola havia uma menina dançando balé e um menino jogando futebol, sendo que ambos tinham aulas obrigatórias de Dança e de Educação Física.

Já na segunda escola essas manifestações em relação ao gênero não se evidenciavam da mesma maneira. Parecia que as aulas de Dança não causavam tanto

impacto aos professores, pois, estes não me acompanhavam em aula. Ademais, apenas as meninas frequentavam as aulas de dança, como uma delimitação explícita da grade curricular, sendo proibida a frequência para os meninos e, de outra parte, obrigatoriamente os meninos eram encaminhados ao judô sem haver a presença de meninas. Toda essa rotina era angustiante para mim e quando a revelava, e questionava os demais docentes e gestão sobre a distinção, recebia a resposta de que seria um assunto desnecessário a ser discutido; ouvi justificativas como “meninos não levam jeito para dançar”, “meninas ficariam muito masculinizadas lutando”, “meninas são frágeis para lutar, isto é coisa de menino” e, também, evitavam o assunto porque poderia “causar muitos problemas com os pais, sempre foi assim nesta escola e é melhor deixar como está”. O posicionamento segregador e de seus funcionários, a falta de interesse e reflexão em relação ao gênero me frustrava, me preocupava e me angustiava tanto quanto a realidade que eu tinha na outra escola.

Na primeira escola, os encontros mensais tinham carga horária insuficiente e a alta demanda de dúvidas dos professores dificultava a comunicação e reflexão mais aprofundada. Contudo, mesmo com estes problemas, após alguns encontros mensais e com a experiência das professoras nas aulas de dança, foi visível a melhora de posicionamento em relação ao gênero. Já na escola particular, a dança (e também a ginástica artística) exclusiva para as meninas permanecia um assunto intocável; aos meninos cabiam apenas o judô, a natação e a iniciação esportiva.

Quando iniciei minha carreira como docente minha preocupação era resumida em dar uma boa aula, mas, em poucos dias exercendo a profissão, a preocupação passou a ser também com o posicionamento institucional que segrega ou marginaliza meninos e meninas e, principalmente, com os estímulos que eram dados às crianças por aqueles que estavam cotidianamente com elas: os professores da Educação Infantil.

Comecei a ter mais clareza da importância da organização de uma instituição e da atuação de um adulto na formação de crianças. Nas duas escolas me pareceu urgente à presença de professores que as auxiliassem no desenvolvimento autônomo em relação ao gênero, bem como urgente uma educação direcionada para a igualdade, e não a redução de oportunidades para meninos e meninas.

Muito interessada pela educação formal e em minha prática como professora, graduei-me em Pedagogia. Nessa jornada de estudos e de trabalho, posteriormente em

outras escolas, regiões, públicos diferentes, crianças de todas as idades e classes sociais, convivi com poucos professores e gestores que indagavam o desrespeito e que estranhavam qualquer ação opressora, segregadora ou marginalizadora tendo por base a diferença entre os sexos. A indiferença e desrespeito em torno das necessidades e das escolhas das crianças e adolescentes em relação ao gênero na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio por onde passei eram grandes e vinham principalmente dos adultos; contraditoriamente, daqueles que deveriam orientar as crianças e jovens para uma vida livre da opressão e da indiferença sobre a sexualidade e os supostos papéis sociais fixos para mulheres e homens.

Como educadora, impedir que ações de violência, injustiça e desigualdade não aconteçam dentro do ambiente escolar faz com que reflita sobre minha prática e busque novos conhecimentos. Não atuar de forma opressora é uma preocupação e busca individual e entendo que tal atuação deva acontecer já nos primeiros anos de vida de qualquer pessoa. Em minhas experiências enxerguei muita discriminação, segregação e marginalização dentro do ambiente escolar e sempre fiquei muito apreensiva com os valores e postura de uma escola e de seus funcionários, sobretudo os docentes. Muito curiosa e preocupada com a atuação destes últimos, desde os primeiros dias como professora, perguntei-me com frequência: como será a atuação dos demais professores da Educação Infantil na formação de crianças em relação ao gênero? Perguntava-me por que era tão difícil encontrar professores que não agissem de forma omissa, marginalizadora ou segregadora com crianças que fugiam dos padrões de gênero praticamente naturalizados pela sociedade.

Por conta própria e por meio de alguns cursos, busquei materiais para aprofundar meu conhecimento sobre o tema. Todos eles afirmavam que o comportamento e estereótipo de meninos e meninas que transitavam nos ideais do senso comum não eram inatos, mas de cunho social; além disso, esses estudos mostravam que a demarcação de fronteiras entre o que é ser menino e o que é ser menina acaba por trazer consequências ruins em todo o processo de formação e interação social. O machismo, a rejeição de pessoas devido à sua orientação sexual, formas de violência física, psíquica, moral e de poder são exemplos destas consequências. Com muitas dúvidas e questionamentos ingressei no mestrado em 2014 com o objetivo de estudar sobre gênero e sobre a atuação do professor de Educação Infantil.

O presente relatório de pesquisa apresenta uma análise sobre a atuação dos professores de Educação Infantil em relação ao gênero e tem como objetivo identificar e analisar na atuação dos professores de Educação Infantil os estímulos em relação ao gênero associados à sexualidade infantil, discriminação social (segregação, marginalização ou diferenciação neutra) e relações de poder.

Como fundamentação teórica esta pesquisa apresenta o conceito de gênero segundo Joan Wallach Scott, bem como recorre-se à Teoria Crítica da Sociedade, à psicanálise e à psicologia social, sobretudo as obras de Theodor W. Adorno, Sigmund Freud e José Leon Crochík, para delimitar, respectivamente, o entendimento sobre o indivíduo, a sociedade e a educação e os conceitos de sexualidade infantil e discriminação social.

A apresentação deste relatório de pesquisa é feito em três capítulos: o primeiro é dedicado ao conhecimento das legislações educacionais e da criança acerca do gênero e discussão teórica para melhor aprofundamento e compreensão do tema da pesquisa, abordando os conceitos de gênero, sexualidade infantil e discriminação social; ao fim desse capítulo são apresentados o problema de pesquisa e objetivo de maneira detalhada. O segundo capítulo descreve o método utilizado na pesquisa; a descrição da fonte de dados, o instrumento de coleta, os procedimentos para organização, análise e exposição dos dados, e o terceiro capítulo é dedicado à análise e discussão dos dados. Segue-se as considerações finais, referências bibliográficas e anexos.

1. Gênero, sexualidade infantil e discriminação social

Este capítulo aborda as legislações educacionais e da criança acerca do gênero, os conceitos de gênero, sexualidade infantil e discriminação social e os aspectos sobre a sociedade, os indivíduos e a educação a fim de compreender melhor a atuação do professor de Educação Infantil em relação ao gênero.

Atualmente, essa questão do gênero e da Educação Infantil tem sido registrada em estudos acadêmicos, em políticas de ações afirmativas de minorias, no que se inclui o movimento feminista², e determinações legais, resultantes de reivindicações dos movimentos sociais. Sendo as legislações acerca da criança e os documentos oficiais da educação, paralelamente, grandes fontes de consulta, reconhecimento e entendimento da criança e do gênero pelos educadores, estas iniciam a discussão.

No que diz respeito à criança de zero a seis anos tratada nesta pesquisa, há importante e significativa legislação com o intuito de garantir seus direitos, seu bem estar, proteção e liberdade, além de diminuir e erradicar os processos de violência contra estas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) afirma que a criança e o adolescente como pessoa humana e com direitos fundamentais para seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, dispendo de sua proteção integral. Garantindo o desenvolvimento e proteção integral da Criança³ tem também o Decreto nº 99.710, que promulga a Convenção sobre os Direitos da criança e cita que toda pessoa humana é livre e está protegida contra todas as formas de discriminação. Segundo este documento:

² Até o século XIX, na sociedade brasileira, as atribuições sociais dadas às mulheres eram no meio doméstico e familiar. Estas tinham pouca ou nenhuma voz no meio econômico, educacional, político, social, trabalhista e eram privadas de escolher se queriam se casar ou não, se gostariam de estudar, trabalhar fora de casa, votar e exercer cargos públicos e políticos. Mulheres passaram a estudar estas relações sociais e introduziram o termo gênero para identificar a relação de poder e os privilégios dados aos homens em comparação aos das mulheres, este movimento começa a ser chamado de feminismo. O movimento feminista, caracterizado por sua luta social e política em prol da igualdade de direitos entre homens e mulheres, alcançou diversas vitórias, sendo as primeiras bandeiras levantadas o direito ao voto e a eleição, a igualdade de salários perante aos homens e a proteção contra os abusos sofridos no ambiente de trabalho. A primeira conquista maior foi o sufrágio, ganhando grande destaque e dando forças a conquistas posteriores, como a garantia de que homens e mulheres tivessem os mesmos direitos legalmente e como a transformação de alguns papéis sociais relacionados ao gênero. Informações sobre a história das lutas feministas brasileiras podem ser encontradas no livro *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*, de Floresta (1989) e no livro *Uma história do feminismo no Brasil*, de Pinto (2003).

³ Neste documento, criança é definida como todo ser humano de zero a dezoito anos (Unicef Brasil, 2004).

Reconhecendo que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos do Homem e nos pactos internacionais relativos aos direitos do homem, proclamaram e acordaram em que toda a pessoa humana pode invocar os direitos e liberdades aqui enunciados, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, nascimento ou de qualquer outra situação (UNICEF BRASIL, 2004, p.3).

Nesta Convenção, no artigo 29, os Estados Partes reconhecem que a educação deve ter como objetivo o desenvolvimento da criança para sua subjetividade e escolhas, assim como respeitar a dos outros; a criança deve ser orientada também no sentido de prepará-la para:

assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena (UNICEF BRASIL, 2004, p.21).

Essas instâncias tratam do desenvolvimento e proteção integral da criança, assim como reconhecem que as crianças devem ser educadas para assumir responsabilidades num espírito de respeito às diferenças para viver em sociedade, não ofendendo e nem privando a liberdade dos indivíduos; cita ainda a necessária igualdade entre os sexos para que isto ocorra. A educação referida neste artigo trata especificamente da educação escolar, contudo, a lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, em seu Artigo 1º, considera educação todo o processo formativo vivenciado “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p.7), sendo responsabilidade de todos esses órgãos, garantir uma educação digna para as crianças.

No que diz respeito, especificamente, às responsabilidades da educação escolar, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil regem o trabalho do professor e da instituição visando uma educação digna e de qualidade. No que diz respeito à garantia desta qualidade associada a não discriminação social de gênero, aos sistemas de ensino, para as instituições de Educação Infantil, seus professores e gestores, indica-se que estes desenvolvam “atitudes mútuas e em relação às crianças e aos seus familiares de respeito à diversidade” (BRASIL, 2006, p. 33) e que orientem “contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa, de indivíduos com necessidades educacionais especiais ou diante de composições familiares diversas e estilos de vida diversificados” (BRASIL, 2006, p. 33).

Esse documento indica que para a educação de qualidade nos primeiros anos de vida, especificamente os professores devem valorizar “atitudes de cooperação, tolerância recíproca e respeito à diversidade” (BRASIL, 2006, p. 40) e orientar:

contra discriminação de gênero, etnia, opção religiosa ou às crianças com necessidades educacionais especiais, permitindo às crianças aprender a viver em coletividade, compartilhando e competindo saudavelmente (BRASIL, 2006, p. 40).

Mesmo com avanços legislativos e com parâmetros de qualidade no que se refere à formação da criança, há, de outra parte, documentos que parecem confundir a ideia sobre o gênero como é o caso do segundo volume dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O documento trata a relação entre o gênero de forma diferenciada e mais completa; registra a diferença entre gênero, sexo e a sexualidade e frisa que “dentre as questões relacionadas à sexualidade, as relações de gênero ocupam um lugar central” (BRASIL, 1998, p. 19). O documento ressalta que, socialmente, as características biológicas do homem e da mulher são vinculadas diretamente ao gênero e seus papéis na sociedade por meio de interações desde os primeiros anos de vida; as expectativas criadas ao saber o sexo de um bebê, ainda na gestação, variam conforme a cultura, o momento histórico e os papéis atribuídos naquele ambiente social.

Esse documento também perpassa pelos aspectos anatômicos, psíquico e as fases da sexualidade infantil; aborda a masturbação e a curiosidade pelo seu próprio órgão sexual e o de outros, inclusive do sexo oposto. Segundo o documento, com o tempo a criança não se volta mais apenas às diferenças anatômicas entre os sexos, elas vão crescendo e fazem a relação de seu sexo com as características sociais atribuídas ao homem e à mulher. Estas passam a ser uma preocupação e:

após uma fase de curiosidade quanto às diferenças entre os sexos, por volta dos cinco e seis anos, a questão do gênero ocupa papel central no processo de construção da identidade. Isso se reflete nas ações e interações entre as crianças, que tendem a uma separação espontânea entre meninos e meninas (BRASIL, 1998, p. 20).

O documento trata a curiosidade sexual apenas como uma fase e a separação entre meninos e meninas como espontânea, desconsiderando outras possibilidades de agrupamento e naturalizam os supostos agrupamentos únicos de grupos de meninos e grupos de meninas. Ao apontar que as ações e interações entre as crianças tendem a uma separação espontânea, desconsideram todos os estímulos recebidos pelo ambiente social

em que as crianças vivem e sua interação com o adulto, principal responsável por sua constituição como indivíduo numa sociedade nessa fase da vida. Ao final registram que a estrutura familiar, por exemplo, a criação apenas por homens ou mulheres, ou só pelo pai ou pela mãe e que os veículos de comunicação, como a televisão influenciam nessa ação e interação espontânea entre as crianças. Nada destaca sobre outros formatos familiares e a contribuição familiar de outra forma, como as proibições, imposições ou estímulos dados às crianças; não cita também nada sobre o papel do professor, dando a entender que este é um assunto que diz respeito apenas à família e aos veículos de comunicação.

O documento separa quatro parágrafos para tratar sobre a identidade de gênero; os dois primeiros discutem sobre a necessária atenção “do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher” (BRASIL, 1998, p.41) e sobre a sensibilidade professor para quando, mesmo proporcionando ambiente flexível para diversas possibilidades de exploração dos papéis sociais, a separação ou estereótipos surgir entre as próprias crianças. O documento aponta que a “observação e sensibilidade do professor são ingredientes fundamentais para identificar as diferentes situações e ter clareza quanto aos encaminhamentos a serem dados” (BRASIL, 1998, p.41), porém não indica possíveis encaminhamentos e suas consequências, deixando a critério do leitor a suposição de caminhos ideais sobre a identidade de gênero.

Os dois últimos parágrafos destinados à identidade de gênero tratam, mais uma vez, da interação da escola com a família para abordar e respeitar a identidade em sua totalidade; desta vez são citados exemplos não cabíveis à identidade de gênero, tal como, identificar a dificuldade de um aluno ao usar talheres, pois em casa comem com as mãos, ou convidar familiares para mostrarem suas habilidades e enriquecer o conhecimento e vivência dentro da instituição.

Além desta comunicação falha e superficial sobre o gênero, há outras problemáticas envolvidas nos documentos educacionais que reconhecem a importância e discutem o tema; outro exemplo pode ser dado pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

A Lei nº 13.005, que aprova o PNE, estabelecida em 25 de Junho de 2014 tem vigência por dez anos, a contar da data de sua publicação. Houve grande resistência de parte população quando os assuntos gênero, sexualidade e orientação sexual ganharam

espaço no documento. O artigo 2º deste documento tem como diretriz a “III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 42), porém os participantes da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 propunham que o artigo 2º do PNE tivesse como diretriz “III – a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (BRASIL, 2012, p.1).

Muitos fundamentalistas religiosos, sobretudo evangélicos, foram contra a nova implementação. Eles tinham e repassavam argumentos distorcidos e retrógrados do conceito de gênero chamando-o de “ideologia de gênero”; acreditavam que a adoção dessa terminologia no PNE incentivaria à homossexualidade e iria contra o conceito de família heterossexual e patriarcal, tão cultivado pela cultura brasileira. Por conta das palavras gênero e orientação sexual, em 2014, durante a tramitação do PNE, no Congresso Nacional, estes fundamentalistas foram até a Câmara exigir que esta diretriz fosse substituída pela diretriz atual e conseguiram mais votos a favor; do outro lado, educadores e participantes de movimentos sociais, como o da mulher e o lgbt’s estavam presentes para que tal mudança não acontecesse.

A ausência dos termos não tira a oportunidade de comunicar e expandir as discussões sobre gênero, sexualidade e orientação sexual, porém realizar leis educacionais com base na naturalização e unificação de papéis sociais, no modelo de família heterossexual e patriarcal, assim como em bases religiosas é não reconhecer que o gênero e a orientação sexual tratam de questões de saúde pública, social e educacional, e não uma agressão à concepção natural de família ou de tendências do movimento lgbt’s. O conceito de gênero, assim como os de raça e classe, é primordial para a compreensão de grande parte da desigualdade e violência histórica brasileira, reconhecimento e enfrentamento desta; é compreender o que é ser homem, mulher, negro, branco, pobre ou rico dentro desta sociedade administrada.

Pode-se identificar que a forma como o gênero é abordado e discutido nas leis e documentos oficiais da educação é insuficiente para maiores entendimento e ações não opressoras do professor, em relação ao gênero. A temática é abordada de forma superficial e falha; o educador leitor destes documentos precisaria compreender questões objetivas e a

subjetividade do sujeito, os significados dos conceitos de gênero, as possibilidades de identidade, e as imposições sociais para entender como funciona e por que é mantida ou modificada uma determinada ordem social, para assim, atuar de forma não opressora em relação ao gênero e garantir os direitos de liberdade, desenvolvimento e proteção integral da criança.

O presente capítulo, propositalmente, parte da visão superficial de gênero dada pelos documentos oficiais da educação e encaminha para a fundamentação teórica a fim de aprofundar a compreensão do tema da pesquisa; a seguir os conceitos de gênero, sexualidade infantil e discriminação social são apresentados, assim como discussões sobre a sociedade e seus indivíduos, a educação, os tabus e a prática docente.

Joan Wallach Scott é uma das pesquisadoras que contribuiu bastante para discussão do conceito de gênero; historiadora norte-americana, especialista na história do movimento operário e das lutas feministas na França no século XIX, em 1980 passou a dedicar sua pesquisa e escrita à história das mulheres a partir da perspectiva de gênero. Para a autora, o conceito de gênero é caracterizado por uma valorização social de papéis adequados para meninos e meninas, homens e mulheres, sendo estes impostos sobre um corpo sexuado.

Scott (1995) destaca que o estudo sobre o gênero inicialmente foi proposto por pessoas que sustentavam a ideia de que esta ação traria transformações aos paradigmas disciplinares e às premissas e critérios do trabalho científico existente, não só para a história das mulheres, mas para a história de toda a sociedade. Porém, para a autora, as teorias existentes eram ineficazes para tal feito. Para que mudanças acontecessem era necessário que o termo gênero fosse introduzido como uma categoria de análise.

A autora discute diversas linhas dos estudos de gênero e sublinha que estes foram inaugurados com uma postura descritiva e causal. O gênero era discutido acerca da descrição dos fenômenos e realidades, sem análise, interpretação, explicação ou causa para tais acontecimentos e pela elaboração de teorias “sobre a natureza do fenômeno e das realidades, buscando compreender como e porque eles tomam as formas que têm” (SCOTT, 1995, p. 74).

Essas associações, segundo a autora, não eram suficientes para o rompimento de paradigmas. O conceito de gênero deveria ultrapassar a mera descrição das relações que vivenciamos e suas diferenças naturalizadas, alcançando, assim, os diferentes significados sociais construídos em torno dos sexos feminino e masculino.

Diante de diferentes abordagens do gênero, feministas encontram sua própria voz teórica, se aliam a acadêmicos e políticos e dentro deste espaço destacam a limitação das teorias existentes para acabar com as desigualdades persistentes entre homens e mulheres.

Para Scott (1995):

o termo 'gênero' torna-se uma forma de indicar 'construções culturais' - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. 'Gênero' é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, 'gênero' tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p. 75).

É necessário entender o gênero como uma categoria de análise desvinculado do determinismo biológico, bem como é preciso questionar o que se entende por homem e por mulher, e não considerá-los como categorias imutáveis no que se refere aos papéis sociais e culturais que cada um desempenha. Ambos devem ser analisados juntos da prática social e desligados da redução obliterada da categoria de natureza.

A concepção de Scott (1995) para o termo vai além das concepções propostas anteriormente; a autora considera duas partes de significados, e diversos subconjuntos que estão interligados, embora possam ser analiticamente diferenciados.

A primeira parte consiste em que o “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p.86) e a segunda que “o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p.86).

A primeira parte do conceito de gênero, que consiste que este é um elemento de relações sociais baseadas nas diferenças entre os sexos, possui quatro elementos desprendidos e ao mesmo tempo inter-relacionados; não operam uns sem os outros, e são: (1) os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas, (2) os conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, (3) a análise política, fazendo referência às instituições e organizações sociais e (4) a identidade subjetiva.

As representações simbólicas são por vezes contraditórias, sobretudo nas diferenças percebidas entre os sexos. Scott (1995) reforça que é importante questionar como e em quais contextos são invocados esses símbolos culturais. A interpretação destes contém suas

demais possibilidades metafóricas, formam uma oposição binária fixa, e são expressos por instituições como a religião, a educação, a política e a mídia. Estas fixam papéis para homens e mulheres, reforçam a posição dominante, e, ainda hoje em sua maioria, alegam como a única possível a seguir. A história sempre foi escrita diante dessas posições tendo-as como naturais e produtos unânimes do consenso social.

Diante disso, o desafio é desfazer essa ideia de posição dominante e única; para tanto, a análise pode ser histórica, psicanalítica e ainda política com referência às instituições e à organização social.

A segunda parte do conceito de gênero. Segundo a historiadora, consiste que o gênero é a primeira forma de dar significado às relações de poder. Estas podem ter várias direções, influenciam as mudanças da organização das relações sociais e se estudado de forma analítica, o entendimento sobre o conceito de gênero é capaz de alterar a percepção de organização fixa e a relação social com base na diferença entre os sexos de todo o paradigma daquele ambiente social.

Os elementos que influenciam nas relações de poder se manifestam de maneira inconsciente em nossas escolhas. Os símbolos culturais, para Scott (1995), tratam homens e mulheres em funções extremamente distintas. Existem inúmeras figuras culturais masculinas que são valorizadas e empoderadas socialmente em funções em que mulheres não são valorizadas, assim como figuras culturais femininas são representadas em funções não cabíveis aos homens. O significado normativo desses símbolos culturais não é inato, e é repassado por meio de todos os espaços sociais.

A educação que considera os símbolos culturais de gênero tendo por referência conceitos normativos, excludentes ou segregadores, que reproduz atividades e comportamentos de exclusividade masculina e feminina, contribui para as relações de poder, submissão e autoridade, e para o firmamento de certos símbolos que perpetuam a posição do gênero entre homens e mulheres. Nesta pesquisa, os símbolos culturais e representações simbólicas serão analisados por meio dos estímulos dados às crianças pelos professores; se eles estimulam ou atribuem papéis de autoridade ou submissão para meninos e meninas com base nas características objetivas vigentes na sociedade e com base na diferença entre os sexos.

Muitos estímulos e papéis já são imaginados para as crianças até mesmo antes de seu nascimento; ao saber o sexo do bebê, independente de sua classe social e condições

subjetivas de vida, é comumente idealizada a figura masculina ou feminina ao molde de sua esfera social. Alguns brinquedos, brincadeiras, comportamentos e habilidades são considerados, pela grande maioria, como adequados, de aprovação certa e de exclusividade apenas para um sexo. Informações são repassadas diretamente para as crianças não só no meio familiar, mas também educacional, religioso, entre outros, e acabam por ultrapassar os muros destas instituições. Não podemos considerar a manutenção de símbolos culturais para homens e para mulheres como naturais ou espontâneas, portanto, analisar a atuação e contribuição do professor desde os primeiros anos de vida de uma criança é importante, tendo em vista que ele desempenha funções de socialização e individuação, antes exercidas quase que exclusivamente pela família, e também por ser o maior mediador no período em que a criança permanece dentro da escola.

É importante sublinhar que o gênero também se constitui no aspecto subjetivo, ou seja, não depende somente das imposições do parentesco, da economia, organização política e social, porém mesmo entendido como subjetivo, ele é determinado objetivamente pela cultura em que o indivíduo está inserido.

Considerando a subjetividade dos indivíduos e a proposta de novas possibilidades de organizações sociais e relações de poder, Scott (1995) propõe que as categorias homem e mulher sejam analisadas não como antigas conhecidas, mas como problemáticas. Para proposta de novos paradigmas é necessário compreender que estas são categorias vazias, no sentido de não conterem nenhum significado fixo, único e transcendente; e transbordante, no sentido de parecerem fixas, mas conterem dentro delas diversas possibilidades, “definições alternativas, negadas ou suprimidas” (SCOTT, 1995, p. 93).

É essencial questionar o que explica e justifica alguns símbolos culturais de gênero e como e quando eles estão sendo evocados e reescritos. Questionar o poder, a política, analisar legislações, posições institucionais e sociais e desnaturalizar estes símbolos também são formas de contribuir para novas perspectivas históricas.

A diferença entre os sexos é o primeiro aspecto no qual as desigualdades existentes entre os gêneros são baseadas. O entendimento de todo este embasamento teórico faz com que seja possível diferenciar e questionar o gênero os papéis sociais vigentes tendo por referência as diferenças biológicas sexuais, as orientações sexuais, as sexualidades e as práticas sexuais, sendo assim, a abordagem sobre sexo e sexualidade nesta faixa etária também é imprescindível.

O sexo refere-se à constituição física e funcional que distingue o papel do aparelho reprodutor masculino e feminino com base nas diferenças anatômicas e fisiológicas. A sexualidade refere-se às capacidades e possibilidades associadas ao sexo e à pulsão sexual, e pode ser considerada num sentido abstrato já que as possibilidades e capacidades emocionais e comportamentais de sexualidades são muitas.

Na infância, a sexualidade por vezes é negada ou desconhecida por muitos, sobretudo pela sexualidade da criança diferir muito da sexualidade do adulto, principalmente em sua manifestação, processo e satisfação. A sexualidade infantil é inconsciente, não compreende psicologicamente o que a diferença anatômica entre os sexos representa.

Segundo Freud (1920), as crianças possuem desde sempre os instintos e as atividades sexuais, porém os prazeres são encontrados em seu próprio corpo, as atividades sexuais são auto eróticas. Sua pulsão sexual não é voltada para o outro e nem tem como foco a reprodução. Freud (1920) destaca três fases de desenvolvimento da organização sexual: a primeira dessas organizações sexuais é chamada de *oral* ou *canibalesca*, tem sua manifestação pela boca, como mamar nos seios, mamadeira, sucção do próprio polegar, chupeta, a segunda fase é chamada de *anal* ou *sádico-anal*. Nesta a criança tem controle dos esfínteres, e descobre que pode controlar as fezes, em que ela tem o reconhecimento de sua produção fisiológica. Estas duas fases são chamadas de pré-genitais; a terceira e última fase da sexualidade infantil é chamada de *fálica*⁴ em que a criança volta-se para a região genital, explora, descobre que há diferença entre órgãos genitais masculinos e femininos e se masturba.

A sexualidade infantil foi constatada por Freud (1910), primeiramente, em seus pacientes neuróticos. Após seu descobrimento, Freud (1920) apresenta uma nova concepção de criança e sua sexualidade, deixando estas de ser uma versão mais nova e pura da sexualidade adulta; amplia o conceito de sexualidade para muito além do campo genital, introduz a sexualidade infantil como elemento chave nas diversas patologias do desejo e da neurose. Além disso, os estudos do autor possibilita melhor compreensão sobre a sexualidade e dá mais possibilidades de desvincular a questão do gênero da anatomia. Para Freud (1910), as “teorias sexuais infantis são de importância determinante para

⁴ Esta fase foi incluída por Freud posteriormente, em 1923, no artigo *A organização Genital Infantil*.

entendimento da formação do caráter da criança e do conteúdo da neurose futura” (FREUD, 1910, p.58).

Seus pacientes neuróticos tinham perturbações causadas e relacionadas aos impulsos sexuais, e adoeciam quando não encontravam uma forma de satisfação dessas necessidades. Além de muitas dessas neuroses serem causadas pelo recalçamento de algum trauma da infância, alguns deles preservavam o estado infantil de sua sexualidade ou esta era trazida de volta a eles em outras fases da vida. Esses pacientes refugiavam-se na doença por diversos fatores, inclusive pelo ego⁵ que se recusava a entender e aceitar suas necessidades.

Há um grande número de indivíduos que se frustram e até mesmo adoecem por problemas causados pela repressão de diversas formas: a sexual, pela não aceitação de seus padrões físicos, comportamentais, de identidade de gênero, raça, entre outros. O ser humano desenvolve e alimenta problemas emocionais, físicos, psicológicos porque não suporta as exigências e castrações que a sociedade impõe. As frustrações são grandes tanto para os opressores, que criam alvos para reproduzir a opressão vivida, quanto para as vítimas desta violência.

A infância é uma fase extremamente importante no desenvolvimento do homem e da mulher, uma vez que essa fase da vida determina toda a sua existência, seus complexos sexuais, peculiaridades, aspirações, desenvolvimento, repressão e sublimação. O autor conclui que “só os fatos da infância explicam a sensibilidade aos traumatismos futuros” (FREUD, 1910, p.53). Isto não quer dizer que todo o processo de socialização da criança tenha forma definitiva no adulto, mas que estas situações e valores repassados permanecem psiquicamente com ele influenciando-o de forma significativa em suas escolhas.

Adorno (2003b) considera que analisar a questão da autoridade é de extrema importância; na escola, o professor é e deve ser uma figura de autoridade, porém cabe a

⁵ O aparelho psíquico é formado por três estruturas, sendo o id e o superego inconscientes e o ego consciente. O ego é tido como um regulador da mente humana e está fortemente preso ao id e ao superego (repressor do ego). O ego tenta estabelecer o equilíbrio entre as necessidades vindas do indivíduo (id) e os valores do mundo externo (superego) e acaba por pesar o que o indivíduo quer fazer e o que ele deve fazer segundo a sociedade em que está inserido, funciona como um mecanismo de defesa de suas pulsões. O ego é orientado pelo princípio da realidade e o id pelo princípio do prazer. Maior aprofundamento desta vertente pode ser feito pelo artigo *O ego e o ID e outros trabalhos*, de Freud (1923).

este fazer uso dela para encaminhar seus alunos para a autonomia, mostrar outras possibilidades e caminhos, e orientar para a emancipação e não reproduzir a barbárie e opressão vivida. “O modo pelo qual – falando psicologicamente – nos convertemos em um ser humano autônomo, e, portanto emancipado, não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade” (ADORNO, 2003b, p. 176).

O processo forçado e opressivo de adaptação ao meio, segundo Adorno (2003d) se resume a um processo de alienação. Um dos fatores que contribui para esta alienação é a autoridade do professor sobre a criança; o professor carrega o tabu de carrasco, justamente pela autoridade docente exercida de forma negativa, com isso, as privações a que estão sujeitas as crianças têm como resposta a “apreensão negativa da imagem do professor” (ADORNO, 2003d, p.112). Junto da autoridade docente, a apreensão negativa deste pela sociedade, soma-se com duas questões: a imagem do professor acumulada no curso da história e as sobras remanescentes no inconsciente, resultando na caracterização atual. O professor se apropria desta imagem quando, de forma autoritariamente opressora, repreende e encontra saída apenas na violência e punição; recuperam um símbolo arcaico associado à sua profissão quando atuam de forma a reproduzir a opressão vivida, revelam fraqueza e insegurança, em relação a seus recalques e ao objetivo do magistério; ademais, contribuem para a manutenção da barbárie.

Mesmo com estudos esclarecendo que a sexualidade mal abordada traz malefícios até a vida adulta, a formação dos professores, geralmente, tem um recorte e transmitem apenas a ideia das fases de organização da sexualidade infantil. Uma atuação de forma não opressora em relação à temática torna-se mais difícil já que a contribuição psíquica da teoria, mesmo que não pensada e desenvolvida especificamente para aplicação escolar, permanece quase intocável na formação de docentes e, posteriormente, no ambiente educacional. A pedagogia e as licenciaturas, geralmente, se apropriam destes conceitos de forma limitada considerando apenas as descobertas das fases oral, anal e fálica; a sexualidade infantil e suas implicações subjetiva, psíquica e social não são exploradas.

Em 1924 foi realizado o primeiro estudo sobre a sexualidade infantil na Pedagogia, tendo como base os estudos da Psicanálise. A pesquisa foi feita em um jardim infantil na

Rússia Soviética com trinta crianças separadas em três grupos, pela faixa etária⁶, com o objetivo de questionar a sociedade em que vivemos, de propor uma educação crítica, consciente, não repressiva e de afirmar a sexualidade infantil por meio de ações que eliminavam os princípios autoritários.

Os registros desta pesquisa estão no livro *Elementos para uma pedagogia antiautoritária – Conselho Central dos Jardins de Infância de Berlim*, de Vera Schmidt e Wilhelm Reich (1975).

Para a formação de uma estrutura não autoritária, Schmidt e Reich (1975) defendem a ideia de que a tarefa da educação deve ser favorável à sexualidade das crianças em todos os ambientes sociais que ela frequente e que tenha algum acesso. Sobre o processo de socialização na primeira infância, Schmidt e Reich (1975) fazem referência a Freud (1920): o pensar e o agir da criança seguem leis diferentes daquelas dos adultos. A criança ainda não atingiu sua personalidade consciente, e tem seu funcionamento psíquico guiado pelo princípio do prazer⁷, diferente dos adultos. O papel destes não é condená-las e proibir suas ações, mas orientá-las para uma personalidade consciente e que tenha como base o princípio da realidade. As crianças podem ter seu comportamento livre e ousado substituído, por imposição dos adultos, pela obediência e pela dependência, perdendo em conquista de autonomia na adaptação social e muitas atividades agradáveis passam a ser realizadas por conta da pressão autoritária e como dever.

A sexualidade infantil natural também está nas listas de ações proibidas e reprimidas; a obra de Schmidt e Reich (1975) expõe que as crianças são punidas pela masturbação, primeiramente no ambiente familiar, sobretudo a família patriarcal; com isso,

⁶ Grupos: (1) seis crianças entre 1 ano e 1 ano e 6 meses, (2) nove crianças entre 2 e 3 anos e (3) quinze crianças entre 3 e 5 anos.

⁷O princípio do prazer localizado no id tem a necessidade de ter suas pulsões atendidas prontamente, possuem pouca tolerância à frustração e negação de seus desejos, está fortemente presente na infância. É um processo natural do amadurecimento, compreender a capacidade/ necessidade de adiar os prazeres quando necessário, reconhecer o que é necessidade individual e o que é necessidade imposta pela sociedade. Este é o caminho ao princípio da realidade.

Este, localizado no ego, substitui o princípio do prazer. Começa a ter de reprimir seus prazeres, mas não abandona a intenção de obtê-lo. É tido como um processo angustiante, “não pode (...) haver dúvida de que a substituição do princípio de prazer pelo princípio de realidade só pode ser responsabilizada por um pequeno número - e de modo algum as mais intensas - das experiências desagradáveis.” (FREUD, 1923, p.6). O processo é considerado problemático, principalmente quando é opressor. O papel dos adultos, na educação das crianças, é tornar o caminho menos doloroso, não reprimi-las, é orientar para o caminho da compreensão de suas necessidades individuais e da dominação social que é exercida sobre nós. Assim, é possível viver sob o princípio da realidade, sem ter de reprimir seus maiores desejos de forma tão dolorosa.

elas perdem em motricidade e agilidade e tornam-se introvertidas. Numerosos pedagogos pensam em uma nova forma de educação que abordasse a educação sexual de forma positiva.

Schmidt e Reich (1975) apontam que:

Era necessário que a estrutura da criança se adaptasse à vida coletiva desejada e isso não podia fazer-se sem a afirmação da sexualidade infantil, porque é impossível educar as crianças numa colectividade reprimindo-se-lhes a mais viva das suas tendências, a tendência sexual. Se é reprimida, a criança, ainda que *exteriormente* viva na colectividade, tem de empregar uma dose muito maior de energia interna para conter a sexualidade do que no interior da família, e, por conseguinte, será vítima de muito mais conflitos e maior solidão (SCHMIDT e REICH, 1975, p. 42).

Para os autores, as crianças que são inibidas de manifestarem suas necessidades sexuais no espaço familiar, chegam aos espaços coletivos, inclusive a escola, com muito mais estímulos sexuais e, conseqüentemente os educadores usam de rigorosa disciplina para impor ordem exterior. Para Schmidt e Reich (1975), as crianças que são orientadas para exercerem de forma desinibida e livre sua motricidade e sexualidade, resistem com energia às influências reacionárias e autoritárias, quebrando o ciclo de manutenção da repressão sexual.

Pensando no papel do adulto e também da instituição que receberia crianças com este perfil, Schmidt e Reich (1975) realizaram mudanças de extrema importância na ação dos observadores (os adultos faziam mais observação das crianças do que interação com elas) e da estrutura pedagógica para alcançar o objetivo de propor uma educação crítica, consciente, não repressiva, e de afirmação da sexualidade infantil por meio de ações que eliminassem os princípios autoritários.

Para que as crianças estivessem livres da autoridade opressora, o primeiro passo dos pesquisadores foi cuidar que os observadores tivessem formação específica para tratar de seus recalques e da sexualidade infantil.

Após esta formação, os observadores não faziam julgamentos subjetivos, não aplicavam castigos, não falavam em tom severo, comentavam somente sobre os resultados positivos das crianças, não “corrigiam” seus comportamentos, ajudavam no domínio das funções das excreções, explicando às crianças que podiam se manter limpas e que se sujar não era um problema. Meninos e meninas não precisavam esconder sua sexualidade e nem

tinham como segredo, o que aumentava sua segurança com os adultos e favorecia sua adaptação ao real; as crianças expressavam todas as suas necessidades motoras, seus desejos e curiosidades sexuais e as obrigações da vida social surgiam sem o intermédio e pressão dos adultos.

Para o experimento no Jardim Infantil também foi afastada das crianças a autoridade familiar. Os pais e mães não participavam ativamente do trabalho com as crianças, faziam visitas no espaço todos os domingos e as levavam para casa de tempos em tempos. As crianças não conheciam a autoridade parental, e se despediam com facilidade nos dias de visita. Este afastamento tinha o objetivo de analisar as ações das crianças de forma livre, sem autoritarismo e no desenvolvimento da conquista da autonomia.

Se os observadores tivessem mantido seus recalques inconscientes e se a criança não tivesse sido afastada da família, a atitude autoritária e a aversão às atitudes das crianças seriam inevitáveis. Ações de opressão causam agitação ou desordem nas crianças, há inibição em suas brincadeiras, dificuldades de contato, dificuldade de aprendizagem, entre outros problemas. Com base na psicanálise, Schmidt e Reich (1975) compreendem que a primeira infância é fundamental para a formação de indivíduos livres e autônomos, que a compulsão de educar que jogamos sobre as crianças faz com que suas pulsões sejam reprimidas e que a vigilância negligente influencia de forma negativa no desenvolvimento da criança. Os estudos de Freud (1910) mostram que a opressão, imposição de padrões, preconceito, discriminação, falta de autonomia e liberdade fez com que as necessidades e prazeres dos seus pacientes se tornassem inconsciente, e conseqüentemente, que virassem pessoas neuróticas.

Não reconhecendo estes embasamentos teóricos, não é estranho que os professores ajam com base no senso comum e padrões sociais vigentes; não é estranho que ajam de forma autoritariamente opressora em relação ao gênero e sexualidade, que não deem espaço pra fala, indagação e necessidades das crianças. Mesmo com todas estas dificuldades não há outra solução: o gênero e a sexualidade precisam ser tratados desde, e principalmente, nos primeiros anos de vida.

Adorno (2003c), quando escreve para onde a educação deve conduzir, parece convergir com as considerações de Schmidt e Reich (1975) e Freud (1910) sobre a necessidade de tornar conscientes os recalques dos adultos. Num diálogo sobre os moldes

vigentes e as necessárias mudanças dos indivíduos na situação social, o autor, propõe a conscientização dos adultos, sobretudo, professores, porém, diferente da proposta de afastamento das crianças da sociedade. Adorno (2003c) considera que para tratar de uma educação mais livre e consciente, instituições e educadores devem considerar dois pontos: (1) a própria organização do mundo em que vivemos e sua ideologia dominante e (2) a necessidade de existir, no processo de adaptação do sujeito ao meio, o contato com diferentes tipos de modelos. O conceito de modelos vigentes, como único e ideal, tende a orientar toda a organização educacional e desconsiderar outras possibilidades.

Adorno (2003c) discorda da ideia de considerar apenas as subjetividades dos indivíduos; para ele, sem considerar a ideologia dominante e o real objetivo de adaptação do sujeito à cultura, a educação é impotente. O mesmo acontece se o foco for, apenas, no objetivo de educar pessoas bem ajustadas para o meio social. Esta situação, do ponto de vista do autor, é paradoxal; uma educação que não considera as individualidades é repressiva, porém, cultivar os indivíduos apenas à sua maneira é ideológico. Segundo o autor:

a única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência (ADORNO, 2003c, p.154).

Adorno (2003c) entende que o indivíduo é capaz de sair da zona de conforto e resistir às influências dominantes, participar de novas experiências e considerar aquilo que é importante para si e para o outro.

Perguntado sobre a formação das pessoas para a individualidade e ao mesmo tempo para sua função na sociedade, Adorno (2003c) comenta que no mundo em que vivemos estes dois objetivos ainda não podem ser reunidos com sucesso, pois sua harmonia seria irrealizável. A atuação dos professores depende de seu conhecimento dialético, de sua consciência sobre os fatores objetivos e subjetivos. Antes de dissimular e assumir um ideal de educação não opressora é necessário uma ruptura consciente de pensamento sobre a totalidade e a individualidade e tratar da hostilidade e rancor que lidam com aquilo que, em algum momento foram ou lhes consideraram privado, fora de alcance. Este rancor teria de ser dissolvido, seria necessário árduo trabalho e diferente formação dos educadores para a

conscientização; a dialética precisaria estar inserida tanto no pensamento quanto na prática educacional.

O processo de desenvolvimento das crianças exige que os adultos tenham muito cuidado, consciência, liberdade e tolerância. Adorno (2003c), Freud (1910) e Schmidt e Reich (1975) consideram primordial a conscientização dos recalques pelos adultos para que a educação das crianças aconteça de forma menos opressora. A conscientização de seus recalques, entender, dialeticamente, como funcionam as imposições objetivas e as necessidades subjetivas, entender em quais situações as duas devem ser priorizadas ou consideradas não é tarefa fácil para qualquer indivíduo que viva numa sociedade administrada e que tem uma formação falha.

Além de todas as necessidades, responsabilidades, dificuldades e desafios já citados, Adorno (2003d) identifica alguns outros fatores que rondam a docência e influenciam na atuação do professor. Preocupado com o encaminhamento da profissão e na atuação com as crianças, com a educação e com a barbárie geral, o autor dedica um de seus textos para sublinhar a visível aversão acerca do magistério, sobretudo na Alemanha. Produto de uma palestra de 1965, o texto condiz com os tabus acerca do magistério brasileiro e ainda mantém-se atual. Com os apontamentos acerca dos tabus é possível perceber por outro ângulo as fronteiras esbarradas pelos professores em sua atuação.

Para o autor, antes mesmo do professor se formar para exercer a profissão já enfrenta a aversão social pelo magistério. Esta aversão é ocasionada pela sua trajetória composta de tabus; o termo tabu, para Adorno (2003d), consiste em fatores inconscientes ou pré-conscientes presentes na “sedimentação coletiva de representações” (ADORNO, 2003d, p. 98). Estes fatores são conservados como preconceitos psicológicos e sociais e refletem e convertem-se em realidade.

O magistério é considerado uma profissão de prestígio e ao mesmo tempo de fome e falta de alternativa; o professor dos anos iniciais, se comparado com outras profissões acadêmicas ou com o prestígio do professor universitário, tem baixos salários e tem sua representação coletiva associada à falta de seriedade. Por exercer seu poder sobre as crianças, sujeitos civis não totalmente plenos, “o poder do professor é execrado porque só parodia o poder verdadeiro, que é admirado” (ADORNO, 2003d, p. 103). O poder que o

professor aparenta possuir é manter crianças disciplinadas no período em que permanecem na escola.

Ser professor é, também, ter sua imagem vinculada ao castigo de outrem; mesmo com a proibição dos castigos corporais a imagem que se tem é que, sendo mais forte fisicamente e possuindo mais conhecimento, o professor impõe-se ao mais fraco. Sobre o poder e o castigo associados à figura do professor, o autor comenta que a sociedade e os alunos, acostumados com estas condições, esperam que o educador imponha-se de modo autoritário. Quando há ações menos autoritárias, não é difícil encontrar alunos e pais/mães/ responsáveis agindo com estranhamento e, por vezes, desvalorizando seu trabalho.

No que diz respeito ao gênero e à sexualidade, será que os professores da Educação Infantil realmente atuam de forma a levar a risca esta imagem de carrasco? Será que atuam de forma a terem posturas mais ou menos autoritárias? Se atuam de forma mais opressora e autoritária, o fazem com base em seus próprios valores de forma consciente ou, primordialmente, por conta do poder que a sociedade e a família a eles atribui? Estes são questionamentos interessantes para compreender melhor a atuação docente e os tabus que rondam a profissão.

As questões de autoridade e tabus para Adorno (2003d) tem solução quando, mais do que uma conscientização e formação isolada dos professores, os tabus acerca do magistério forem esclarecidos para os alunos e pais/ mães/ responsáveis levando em consideração que as motivações e imagens que tem dos docentes, são, por vezes, inconscientes. O esclarecimento meramente intelectual não é suficiente para eliminar os tabus, porém,

um esclarecimento um pouco insuficiente e apenas parcialmente eficiente ainda é melhor do que nenhum. Além disto, seria necessário eliminar quaisquer limitações e obstáculos ainda existentes na realidade que dão suporte aos tabus com que se cercou o magistério. Sobretudo é necessário tratar aqueles pontos nevrálgicos ainda na fase de formação dos professores, em vez de orientar a sua formação pelos tabus vigentes. (ADORNO, 2003d, p. 114).

Professores deveriam ser orientados a corrigir suas deformações psicológicas e a estudar os tabus vigentes desde sua formação; para aqueles que já exercem a profissão, o autor recomenda apelar-se, na forma de problematização, ao argumento de que as

utilizadas e defendidas “condutas autoritárias prejudicam o objetivo educacional” (ADORNO, 2003d, p. 115).

Enquanto os tabus e o autoritarismo opressor não podem ser resolvidos num amplo plano social, político e psicanalítico resta-nos encontrar caminhos para que a violência e a manutenção da barbárie sejam questionadas, por meio de ações isoladas com os indivíduos, com as escolas. O passo maior a ser dado seria um trabalho psicanalítico, de conscientização, de amplo entendimento dialético da sociedade administrada e seus indivíduos, sobretudo, desde a infância, questionar a barbárie e os fatores inconscientes ou pré-conscientes presentes na formação docente. Para Adorno (2003d):

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie (ADORNO, 2003d, p. 116 e 177).

Os aspectos objetivos moldam, definem e limitam aspectos da subjetividade e vida cotidiana, os tabus contribuem para reprodução da barbárie; o indivíduo aceita ou recusa, valoriza ou desvaloriza diferentes comportamentos, características e ideais sociais, considerando seu ambiente social e sua individualidade; a barbárie acontece nestas imposições de padrões e na forma como indivíduo as entende, as pratica e as reproduz. A proliferação desta inicia-se fora das escolas, em todos os campos sociais; sendo assim, enquanto os tabus, padrões ideias fixos, as opressões e violências não são resolvidos num amplo plano social, político e econômico resta à educação, mesmo com alcance restrito, encontrar caminhos para que a violência e a manutenção da barbárie sejam questionadas por meio de ações com os indivíduos num plano social reduzido. Quando encontradas possibilidades para esta ação individualmente, a escola deve, pelo menos, resistir e não contribuir com as imposições violentas.

Partindo dos fenômenos objetivos e subjetivos, sobretudo os inconscientes, e da perspectiva de resistência escolar contra a barbárie como pressuposto imediato da sobrevivência, desde a infância, é possível pensar de forma mais ampla a organização institucional e atuação docente em relação ao gênero, na educação infantil. A forma como

os professores organizam sua prática, quais estímulos em relação ao gênero as crianças recebem desde os primeiros anos de vida podem contribuir ou não para a manutenção de padrões únicos e ideais e para barbárie, assim como as relações de poder, ou seja, os estímulos e papéis de autoridade ou submissão dados às meninas e aos meninos. Um dos pontos que reforça estas e que também será analisado na prática docente será a discriminação social de meninos e meninas.

Para Crochík (2011), a discriminação social, de forma negativa, se apresenta na forma de (1) segregação ou (2) marginalização e afasta ou exclui uma pessoa ou um grupo do convívio social, violando os direitos fundamentais do ser humano. Na segregação, a discriminação é caracterizada pela separação real ou imaginária de um indivíduo ou um grupo. O grupo ou pessoa segregada são excluídos, não tem o reconhecimento de pertença naquele espaço, são considerados de outra espécie e tem sua identificação negada diante da massa dominante. A eles é negada também a chamada inclusão marginal, que não exclui, mas inclui de forma precária, às margens da sociedade e do exercício de sua cidadania. Para o autor, a inclusão marginal, não quer dizer que o indivíduo que a apoia esteja livre de preconceitos, e nem que esta inclusão será pacífica.

A aceitação e inclusão total de um grupo ou pessoa acontece apenas para aqueles que estão dentro das idealizações daquele ambiente social, ou que condiz com as expectativas de um determinado grupo ou indivíduo. Este acolhimento e inclusão plena também podem gerar violência, segundo o autor, pois ao se relacionar com pessoas idealizadas, elas provavelmente, em algum momento não corresponderão às nossas certezas. Outro fator importante é que estas também podem não ser analisadas e reconhecidas pela sua subjetividade.

Entre estes dois distintos processos, o de aceitação e o de exclusão plena, existe o grupo ou pessoa que são tratados de forma marginalizada. Ser marginalizado nem de longe significa estar incluído, a estes é dado o reconhecimento de pertença, tem sua identificação aceita diante da massa dominante, porém, eles são, em todo momento, hostilizados, e alvos de desconfiança.

Assim como as demais instituições sociais, a escola e os professores não estão isentos de agir com base nestes mecanismos. Por outro lado, podem diferenciar de forma neutra com o objetivo de apenas diferenciar grupos ou pessoas, ou discriminar de forma

segregatória e marginalizadora. Estas últimas formas, geralmente, tem como referência as características dominantes da cultura e despreza ou hostiliza os que não se enquadram em determinados padrões.

Discriminar pessoas ou grupos, no sentido de distingui-las é essencial, tendo em vista a necessidade de se reconhecer diferente e os diferentes padrões. O ato de discriminar mais reconhecido como prática social é aquele exercido por instituições ou indivíduos, que, além de diferenciar pessoas, viola o direito do outro sem justificativa legal para tal ação; geralmente a justificativa está baseada em ideais e padrões vigentes estabelecidos objetivamente.

A discriminação que apenas diferencia grupos pode ser considerada “neutra” e não contribui para a barbárie; já a discriminação que exclui, segrega e marginaliza pessoas ou grupos contribui para esta. Geralmente as pessoas que discriminam negativamente consideram-se superiores em determinado aspecto, sobretudo por que são estimuladas com base em uma relação social de poder, atribuindo um papel de autoridade ou submissão com base nos papéis sociais vigentes. Inconscientemente, podem pressupor que são autoridades num assunto e que as pessoas que não atendem às suas expectativas, na maioria das vezes, as vigentes, pertencem a uma categoria inferior, sendo submissas às outras naquele quesito.

Os indivíduos pertencentes às categorias consideradas inferiores são rotulados, julgados, generalizados e rejeitados; não são analisados e reconhecidos pela sua subjetividade, tem seus direitos violados injustamente e de forma arbitrária.

A educação recebida por todos os meios orienta as pessoas para adaptação a padrões fixos desde os primeiros anos de vida, na grande maioria das situações, não se analisa e reconhece a subjetividade do indivíduo. Este aprende aquilo que é considerado bom ou mau, o que pode e o que não pode ser feito e tem uma transformação em sua conduta individual por meio de valores que são de outros.

A sociedade que acaba por decidir demasiadamente o porvir do indivíduo força ajustamentos e a padronizações em aspectos que não seriam necessários. Os docentes que também foram alvos de ajustamentos e padronizações podem atuar, consciente ou inconscientemente, de forma a reproduzir a opressão vivida.

Ações não opressoras dentro do espaço educacional são de extrema urgência, levando em consideração, principalmente, o tempo que as crianças permanecem dentro de uma escola e o fato de que, diferente de outras instituições, o acesso a essa é obrigatório e, é muitas vezes o único e intenso processo social da criança fora do ambiente familiar.

A vida social seria mais saudável e com maior liberdade se diminuísse as exigências e se houvesse mais espaço e respeito às escolhas, preferências, ideais e valores do outro. É necessário refletir sobre os fatores objetivos e subjetivos que disseminam discriminações, sobre a garantia do respeito à subjetividade do indivíduo e sobre a manutenção e reprodução de ideais fixos.

As pessoas ou os grupos que não se enquadram nos padrões, no campo objetivo, tem sua imagem deteriorada, recebem menos crédito e valor na sociedade e, conseqüentemente, tem suas oportunidades reduzidas. No campo subjetivo, passam por processos ainda mais dolorosos: muitas vezes se classificam como inferiores, sentem vergonha, angústia, lidam com a pressão psicológica, sentem medo, passam por um processo conturbado de aceitação, buscam transformações aproximando-se ao máximo do que é considerado normal, vivem na manutenção da tensão, ou tem a tarefa árdua de manter as características não valorizadas em segredo. Estes indivíduos passam por maiores privações, violência e constantes fadigas desde a primeira infância. Muitas delas acabam, por pressão social e psíquica, deixando de lado suas necessidades; consideram que “a presunção de ter uma opinião pessoal sobre as coisas só se apresenta como um fator de perturbação” (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p.180).

Subjetivamente enfrentadas estas problemáticas, Adorno (2003a) destaca uma informação importante sobre a constante situação precária que se encontram estas pessoas, também, no campo objetivo: na história, as perseguições e violência contra as pessoas tidas como desajustadas em relação ao padrão, se dirige “principalmente contra os que são considerados socialmente fracos e ao mesmo tempo – seja isto verdade ou não – felizes” (ADORNO, 2003a, p.122). Desta forma, as pessoas que não se enquadram aos modelos ideais têm mais um fator para se preocupar e por questões de segurança, parece que ter sua imagem associada à fragilidade parece ser mais cabível.

Adorno (2003a) dedica um de seus textos para falar da violência e barbárie, sobretudo após Auschwitz, na tentativa de que os motivos que as causam tornem-se de

algum modo conscientes. Para o autor, tais questões devem ser tratadas, urgentemente e primordialmente, de duas maneiras: por meio da educação, desde a primeira infância e num esclarecimento geral, capaz de produzir um clima intelectual, cultural e social. Para que não haja a constante manutenção de posturas violentas é necessário priorizar a discussão do objetivo educacional à frente de todos os outros campos e veículos da educação.

O autor apresenta sua concepção de educação desvinculando-a da mera noção de transmissora de conhecimento e de modeladora de pessoas e atribui à concepção inicial de educação como “produção de uma consciência verdadeira” (ADORNO, 2003c, p. 141). Para Adorno (2003c), esta deveria ser uma exigência política, sendo necessário ao real funcionamento da democracia e da emancipação. Para a produção de uma consciência verdadeira e potente é imprescindível um preparo diferente do atual para o processo de adaptação e orientação frente à ideologia dominante. A crítica a estes moldes deve ser implementada já na primeira infância ensinando o que atualmente e, visivelmente, não é prioridade.

O autor, em seus textos, exhibe formas de como a gênese da barbárie acontece e como pode ser erradicada por meio da emancipação; para isto não atribui fórmulas. São caminhos: a reflexão e a autonomia, o reconhecimento de como utilizamos e lidamos com a liberdade, trabalhar a fraqueza do ego, e o principal, é que “é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo” (ADORNO, 2003b, p.181).

Adorno (2003b), sobre as dificuldades de alcançarmos uma educação e sociedade com pessoas mais livres e conscientes, atribui grande responsabilidade a contradição social:

é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isso ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – e quem é ‘a gente’, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo (ADORNO, 2003b, p.181 e 182).

Nesse sentido, espera-se que a educação, assim como todos os planos sociais, tome um curso diferente do atual e que encaminhe para a formação de pessoas emancipadas.

Espera-se que estas organizações sociais tenham como premissa mais entendimento, e não acomodação, dos aspectos objetivos da sociedade, e mais do que resistência, reconheça e valorize as necessidades subjetivas de seus indivíduos. O autor considera que “a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência” (ADORNO, 2003b, p.183).

Com a exposição destes embasamentos teóricos é possível compreender que o melhor meio para a erradicação da opressão será sempre a reflexão e esclarecimento da população em geral desde a primeira infância; tornar seus recalques conscientes, um clima intelectual, cultural e social com mais liberdade e menos violência são os primeiros passos à desbarbarização.

Sobre o papel da educação, sobretudo a infantil, neste processo, Adorno (2003a) reforça:

É necessário contrapor-se a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica. Contudo, na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância (ADORNO, 2003a, p.121, 122).

Indo no caminho da diminuição e erradicação das desigualdades, sofrimentos, violências, discriminação desde a primeira infância “cabe esperar que pouco a pouco lograremos imponer a nuestra cultura modificaciones que satisfagan mejor nuestras necesidades” (FREUD, 1973, p.57).

No sentido de combater a barbárie é preciso ficar atento à forma como ocorre a adaptação e socialização ao meio, desde os primeiros anos de vida. Tomando por base que as relações sociais também são constituídas a partir das diferenças percebidas entre os sexos e as problemáticas da atuação docente, a questão desta pesquisa refere-se à forma como isto acontece; se é um processo neutro de diferenciação ou que segrega, marginaliza, se o sexo e a sexualidade são postos em questão e se nesta adaptação ao meio há estímulos a certas relações de poder. Tem-se a hipótese de que meninos e meninas são, geralmente, enquadrados em categorias fixas e únicas. Neste processo de adaptação e socialização ao

meio, é importante considerar também de que forma são tratados e estimulados aqueles que sentem necessidade de experimentar ou seguir o caminho oposto ao que está se impondo, e quando insistem em transgredir as regras.

Problema e objetivo de pesquisa:

Compreendendo o funcionamento dos fenômenos objetivos e subjetivos determinados pela diferença entre os sexos e que esta pode legitimar relações sociais baseadas na discriminação de gênero, presentes em quaisquer instituições, no que se inclui a escola e os profissionais que nela atuam, tem-se como problema de pesquisa a seguinte pergunta: Como é a atuação dos professores de Educação Infantil em relação ao gênero expressa e identificada na produção científica?

Para responder ao problema de pesquisa tem-se como objetivo identificar e analisar, na produção científica, a atuação dos professores de Educação Infantil, especificamente, os estímulos que esses profissionais propiciam às crianças em relação ao gênero associados à sexualidade infantil, discriminação social (segregação, marginalização ou diferenciação neutra) e relações de poder.

2. MÉTODO

Esta é uma pesquisa bibliográfica do tipo *ex post facto*. A pesquisa bibliográfica responde o problema de pesquisa tomando por base produções científicas sobre a temática, desenvolvidas por outros autores. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2008, p. 50).

A pesquisa bibliográfica do tipo *ex post facto* caracteriza-se por acontecer após o fato; os outros autores coletam dados e analisam de diversas formas, o pesquisador responde ao problema e objetivos de sua pesquisa analisando a gama de informações coletadas por meio destes outros experimentos. As principais características da pesquisa *ex post facto* é que “a manipulação da variável independente é impossível. Elas chegam ao pesquisador já tendo exercido os seus efeitos. Também não é possível designar aleatoriamente sujeitos e tratamentos a grupos experimentais” (GIL, 2008 p. 54).

Este capítulo descreve o método utilizado na pesquisa, compreendendo a descrição da fonte de dados, dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados, procedimento de análise e exposição, seguindo-se da análise e interpretação dos dados.

2.1. Fontes: artigos, tese e dissertações

As fontes desta pesquisa foram cinco artigos, uma tese de doutorado e três dissertações de mestrado. Antes de chegar a estas, o objetivo era trabalhar apenas com artigos por se tratarem de produção acadêmica em maior movimento, pela criteriosa avaliação que é feita por estas plataformas, e por este formato de texto apresentar e interpretar de forma mais sucinta o assunto, porém mantendo as ideias e informações principais do recorte da pesquisa e das fundamentações teóricas utilizadas pelo pesquisador. Sendo assim, foi realizado levantamento bibliográfico nas plataformas de

pesquisa SciELO, ANPEd e Fundação Carlos Chagas⁸ utilizando seus bancos de dados virtuais.

Para buscas na Fundação Carlos Chagas e SciELO é necessário a inclusão de palavras-chave. Foram testadas diversas combinações⁹ até chegar à conclusão de que “educação infantil e gênero” trouxe melhores resultados de artigos que tratavam da atuação do professor de Educação Infantil em relação ao gênero. Na plataforma ANPEd não é necessário o uso de palavras-chave; a busca deve ser feita por meio de grupos de trabalhos, com artigos expostos em reuniões anuais. Os grupos consultados foram o grupo de trabalho 23 – Gênero, Sexualidade e Educação e o grupo de trabalho 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos.

Abaixo a tabela organiza a ocorrência de números de artigos encontrados por anos de publicação e quantidade neste período.

Tabela 2.1. Ocorrência de números de artigos encontrados por anos de publicação nas plataformas SciELO e FCC com o descritor de busca “educação infantil e gênero” e no GT-23 da ANPEd, separados por quinquênio - Brasil, 2016.

	Quinquênios	1998-2002	2003-2007	2008-2012	2013-2016	Total
Plataformas						
SciELO		3	2	5	5	15
FCC		2	1	3	6	12
ANPEd		-	59	70	37	166
	Total	5	62	78	48	193

Fonte: Elaborado com base em pesquisas realizadas nas plataformas SciELO, FCC e ANPEd em 10/03/2016.

⁸ O SciELO foi pensado diante da situação que se encontrava a produção e divulgação acadêmica do Caribe e dos países em desenvolvimento da América Latina. Seu objetivo foi desenvolver a “indexação de periódicos nacionais de qualidade que viesse a complementar os índices internacionais e que contasse com a participação ativa da comunidade científica de cada país” (PACKER et al, 2014, p.68), assegurando, assim, a visibilidade e o acesso universal à literatura científica dos países em desenvolvimento e contribuindo para que a informação científica de diferentes níveis esteja disponível para todos online. A FCC nasce em 1964 do interesse de pesquisadores em realizar exames vestibulares, mas em 1971 com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais passam a dedicar-se também as pesquisas, sobretudo estudos voltados para a Educação e as perspectivas sociais do país. E a ANPEd tem como objetivo o desenvolvimento da ciência, educação e cultura, por meio do fortalecimento, promoção, incentivo, aperfeiçoamento da pós graduação e pesquisa em educação e desenvolvimento da política educacional brasileira.

⁹ Foram utilizadas as seguintes combinações de palavras-chave: “educação, gênero e sexualidade”, “educação, gênero e professor”, “educação, gênero, infância”, “professor, gênero e educação infantil”, sendo substituído a palavras professor por docente e docência, em novas combinações.

Identificadas as pesquisas que tratavam do tema, os pré-requisitos para seleção foram: os artigos deveriam ser recortes de pesquisas de pós-graduação, estas deveriam ser empíricas e tratar especificamente da atuação do professor de educação infantil em relação ao gênero.

No GT 07, apenas um artigo na temática foi encontrado¹⁰, porém foi descartado por se tratar de uma pesquisa de iniciação científica na graduação. No GT 23 foram selecionados quatro artigos, na plataforma SciELO três e na FCC dois artigos. Considerei o total de nove artigos, número suficiente para responder os objetivos desta pesquisa.

Os artigos do GT 23 que não abordavam a atuação do professor de Educação Infantil em relação ao gênero e que não foram utilizados nesta pesquisa tratavam mais da sexualidade do que o gênero. A maioria das pesquisas desta plataforma tratou de sexualidade, masculinização e feminilização, sobretudo nos esportes e aulas de educação física, da Pedagogia Queer, doenças sexualmente transmissíveis, gravidez, a mídia, arte, família, violência sexual, contos de fadas, trabalho doméstico, currículo e grupos lgbtt's. Na FCC, os artigos encontrados com as palavras-chave “educação infantil” e “gênero”, e que não foram utilizados nesta pesquisa tratavam do magistério como profissão feminina e dos homens nesta função, currículo e literatura; na plataforma SciELO, tratavam do currículo e história da Educação Infantil e da profissão professor nesta faixa etária, avaliação, comportamento entre crianças e família.

Após releitura e análise prévia da amostra das nove pesquisas selecionadas dessas plataformas procurei pelas pesquisas dos artigos na íntegra e dos nove artigos, encontrei apenas quatro disponíveis online. A leitura das pesquisas na íntegra foi realizada e quatro dos artigos foram substituídos pelas dissertações e tese por estas apresentarem mais informações e melhor detalhadas sobre a pesquisa empírica.

Dos dois artigos da plataforma FCC, utilizou-se suas pesquisas na íntegra, sendo uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado; dos três artigos da plataforma SciELO, um é fruto de uma dissertação de mestrado, também utilizado na íntegra e os outros dois foram recortes de pesquisas que aconteceram em grupos de estudos da pós

¹⁰ A prática pedagógica na escola: Reprodução de estereótipos sexuais, Souza (2000).

graduação¹¹, sendo utilizado os artigos como referência. Na ANPED, dos quatro artigos selecionados, um foi fruto de uma dissertação de mestrado, também utilizada na íntegra, e os outros três artigos são recortes de pesquisas que aconteceram em grupos de estudos da pós graduação e foram mantidos como referência.

Sendo assim, dos nove artigos encontrados tive como referência apenas cinco deles, dando preferência para quatro pesquisas na íntegra.

Quadro 2.1. Dados das pesquisas que tratam da atuação do professor de Educação Infantil em relação ao gênero encontradas nas plataformas FCC, SciELO e ANPED, organizadas por ano de defesa ou publicação.

Título	Autor (es)	Tipo de pesquisa e ano de defesa ou publicação	Instituição onde se deu a pesquisa
A experiência escolar cotidiana e a construção de gênero na subjetividade infantil	MARANGON, Davi	Dissertação de mestrado defendida em 2004	Universidade Federal do Paraná
A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas.	GOMES, Vera Lúcia de Oliveira	Artigo publicado em 2006	Universidade Federal do Rio Grande
Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da Educação Infantil: alguns achados da Pesquisa	CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de	Artigo publicado em 2008	Universidade Federal da Paraíba
Roteiros de gênero: a Pedagogia organizacional e visual gendrada no cotidiano infantil	CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. COSTA, Eliana Célia Ismael da e MELO, Rosemary Alves de	Artigo publicado em 2008	Universidade Federal da Paraíba
Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as	FINCO, Daniela	Tese de doutorado defendida em 2010	Universidade de São Paulo

¹¹ A pesquisa de Silva e Luz (2010) foi realizada no Núcleo de Estudos Infância e Educação Infantil (NEPEI) da Faculdade de Educação da UFMG e a pesquisa de Gomes (2006) no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade (GEPEGS) da Universidade Federal do Rio Grande.

diferenças: Análise das interações entre professoras e meninos e meninas que transgridem as fronteiras de gênero			
Educação Física na Educação Infantil e as relações de gênero: educando crianças ou meninos e meninas?	MARIANO, Marina	Dissertação de mestrado defendida em 2010	Universidade Estadual de Campinas
Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero	SILVA, Isabel de Oliveira e LUZ, Iza Rodrigues da	Artigo publicado em 2010	Universidade Federal de Minas Gerais
No labirinto da Educação Infantil: as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade	RIBEIRO, Cláudia Maria	Artigo publicado em 2012	Universidade Federal de Lavras
Coisas de menino ou de menina? Pedagogias de gênero nas escolas de Educação Infantil	BERTUOL, Bruna	Dissertação de mestrado defendida em 2013	Centro Universitário La Salle - Canoas (RS)

Fonte: Elaborado com base em pesquisas realizadas nas plataformas FCC, SciELO e ANPEd, em 26/03/2016.

A dissertação de mestrado de Marangon (2004), *A experiência escolar cotidiana e a construção de gênero na subjetividade infantil*, defendida na Universidade Federal do Paraná, objetivou “detectar as lógicas de gênero subjacentes às práticas escolares e indícios de sua interferência na construção da subjetividade de meninas e meninos pré-escolares com idade entre 5 e 6 anos” (MARANGON, 2004, p. 4).

Foram realizadas observações em uma escola pública municipal de Curitiba (PR), destacando as situações de sala de aula com uma turma com 29 crianças de cinco a seis anos, sendo 17 meninas e 12 meninos, e observações no pátio de recreio, com duas outras turmas. Os dados foram coletados e registrados por meio de observações e diário de campo, vídeos, entrevistas e análise documental. Como fundamentação teórica foi utilizada o conceito de *habitus*, de Bourdieu.

A pesquisa *A construção do feminino e do masculino do processo de cuidar crianças em pré-escolas*, objetivou “investigar como se constrói o feminino e o masculino no processo de cuidar crianças em uma pré-escola do município de Rio Grande (RS)” (GOMES, 2006, p.35) e foi realizada pela Universidade Federal do Rio Grande, no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Enfermagem, Gênero e Sociedade (GEPEGS).

Para coleta de dados utilizou-se observação com cerca de 50 crianças entre quatro e seis anos de idade e suas cuidadoras (chamadas assim pela pesquisadora), em situações pré-definidas como refeição, banho, escovação de dentes, atividades lúdicas e alguns outros momentos de interação entre cuidadoras e crianças, e foram registrados em diário de campo. Foi realizada também entrevista semi estruturada com três cuidadoras; estas foram gravadas e transcritas na íntegra. Sua fundamentação teórica é baseada no conceito de *habitus* de Bourdieu.

Dois artigos, publicados na ANPEd, fazem parte da mesma pesquisa e são eles *Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil: alguns achados da pesquisa*, de Carvalho (2008) e *Roteiros de gênero: a pedagogia organizacional e visual gendrada no cotidiano infantil*, de Carvalho, Costa e Melo (2008). Eles são recortes da pesquisa *Estudos de caso da prática docente enfocando as construções e desconstruções das relações de gênero no cotidiano da educação infantil*, financiada pela CNPQ e realizada pela Universidade Federal da Paraíba.

O primeiro artigo objetivou:

descrever e analisar as construções e desconstruções das relações de gênero no cotidiano da educação infantil, através de estudos de caso da prática docente em diversos contextos, envolvendo as educadoras (professoras/cuidadoras) como pesquisadoras colaboradoras (CARVALHO, 2008, p.7).

E o segundo descrever e problematizar “a organização e distribuição dos espaços, objetos e atividades no cotidiano da Educação Infantil, como cenários e roteiros da construção de *habitus* e relações de gênero” (CARVALHO, COSTA e MELO, 2008, p. 1). Ambas as pesquisas tem como fundamentação teórica o conceito de *habitus*, de Bourdieu.

O artigo de Carvalho, Costa e Melo (2008) descreve a pesquisa que aconteceu em quatro Instituições de Educação Infantil (duas em João Pessoa (PB), uma em Campina Grande (PB) e uma em Caruaru (PE)); o artigo de Carvalho (2008) se volta para estas mesmas instituições e inclui mais uma em Belo Horizonte (MG).

Nos dois artigos a observação foi utilizada para coleta de dados, e o artigo de Carvalho (2008) recortou também as entrevistas, grupos focais, oficinas de análise e discussão do material coletado (vídeo, fotografia e diário de campo) que aconteceram durante esta pesquisa.

A tese de doutorado de Finco (2010), realizada na Universidade de São Paulo, é intitulada *Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: Análise das interações entre professoras e meninos e meninas que transgridem as fronteiras de gênero* e teve como objetivo observar e interpretar as interações entre as professoras e crianças, sobretudo as que transgridem os padrões de gênero impostos.

A pesquisa tem sua fundamentação teórica na Sociologia e na Pedagogia da Infância e como método foi utilizada, em primeira instância, a observação de quatro turmas com crianças de três a seis anos e suas oito professoras (27 a 60 anos), duas em cada turma, numa escola de Educação Infantil da rede municipal de São Paulo, no bairro do Butantã. A pesquisadora contabilizou 300 horas de observações. Estas eram, assim como a de Bertuol (2013), de cunho etnográfico, sendo necessário envolvimento e interação do pesquisador com o contexto da pesquisa. As anotações da observação eram feitas em cadernos de campo, no local e elaborado conforme o olhar da pesquisadora; de maneira livre e particular, não havendo categorias fixas para preencher a ferramenta metodológica.

As observações foram feitas durante as atividades diárias das crianças: higienização, alimentação, atividades e brincadeiras livres e dirigidas, no pátio, sala de aula, parque e quadra e deu, junto com as reflexões teóricas, a base para compor as entrevistas semiestruturadas, a segunda parte do método da pesquisa de Finco (2010). A entrevista tinha perguntas relacionadas aos seguintes temas:

formação profissional; formação continuada; planejamento e organização do dia a dia; planejamento e desenvolvimento das atividades; relação adulto (professora) x adulto (família); relação profissional mulher (professora) x relação profissional homem (diretor e inspetor da Emei e experiências com professores de Educação Infantil – se existentes fora da Emei); característica da turma de crianças; organização do tempo e espaço; uso dos espaços: sala, parque, brinquedoteca, quadra de futebol; comportamento e sexualidade (FINCO, 2010, p. 98).

Além das perguntas, a entrevista continha um momento livre para que as professoras escolhessem um tema dentro do assunto e falassem o que quisessem e, uma

dinâmica que a pesquisadora contava a história do livro de literatura infantil *Mamãe nunca me contou*¹² e mostrava ilustrações que tratavam das diferenças entre meninos e meninas.

A dissertação de mestrado de Mariano (2010), *Educação Física na Educação Infantil e as relações de gênero: educando crianças ou meninos e meninas?* foi referência no lugar do artigo. A dissertação foi defendida na Universidade de Campinas e teve como objetivo “identificar e analisar situações que envolvem as relações de gênero nos momentos de interação entre professor/a e alunos/as durante a aula de Educação Física” (MARIANO, 2010, p. 20).

A coleta de dados foi feita por meio de observação de aulas nas turmas do Maternal II e fase II (três e cinco anos) e entrevista semi estruturada com um professor e uma professora de Educação Física de duas escolas municipais de Educação Infantil da cidade de Vinhedo, São Paulo, e teve como fundamentação teórica os estudos de gênero.

A pesquisa de Silva e Luz (2010), intitulada *Meninos na Educação Infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero* foi realizada na Universidade Federal de Minas Gerais e seu artigo publicado em 2010. O artigo visou “conhecer o que pensam educadoras infantis sobre sua prática com os meninos e as meninas, destacando os primeiros” (SILVA e LUZ, 2010, p. 22) e teve como objetivo “analisar a questão do compartilhamento entre família e escola, dos cuidados e da educação das crianças de 0 a 3 anos” (SILVA e LUZ, 2010, p. 23). Como referencial teórico teve os Estudos de Gênero, os dados foram coletados em uma instituição de Educação Infantil pública de Belo Horizonte a partir de observações e utilizou de entrevista com as educadoras e uma das coordenadoras pedagógicas. Na entrevista não havia questões que tratavam diretamente do gênero, o que se revelou importante por apontar contradições nas práticas das entrevistadas, posteriormente identificadas também por elas mesmas.

O artigo de Ribeiro (2012), *No labirinto da Educação Infantil: as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade*, foi fruto de uma pesquisa na Universidade de Lavras e teve como objetivo “problematizar as falas das educadoras que atuam na Educação Infantil concebendo-se como enunciados.” (RIBEIRO, 2012, p.1). A coleta de

¹² Não tive acesso às perguntas da entrevista semi estruturada e nem à ilustração mostrada às professoras. No espaço destinado ao anexo (p.196) encontrava-se em branco no documento utilizado para coleta de dados. Julguei interessante fazer uma busca do livro para melhor entendimento da entrevista e encontrei o livro em pdf por meio de vídeo disponível no seguinte endereço eletrônico: < <https://www.youtube.com/watch?v=-8Qc9CYDHqE> >. Acesso em 24 mai. 2016.

dados foi realizada a partir da fala de dez professoras de uma escola municipal de uma cidade de Minas Gerais, durante um curso que abordava gênero e sexualidade na infância, e foram registradas e transcritas as cenas relatadas do cotidiano da Educação Infantil. A fundamentação teórica foi o conceito de enunciado de Michel Foucault.

A dissertação de mestrado de Bruna Bertuol (2013), intitulada *Coisas de menino ou de menina? Pedagogias de gênero nas escolas de Educação Infantil* foi realizada no Centro Universitário La Salle e teve como objetivo problematizar as pedagogias de gênero presentes no cotidiano das escolas de Educação Infantil no cotidiano e durante as brincadeiras e apontar a normalização dos corpos, o poder disciplinador e os discursos docentes vigentes. A pesquisa tem sua fundamentação teórica nos Estudos Culturais e de Gênero e como método foi utilizada a observação participante em seis turmas de seis EMEIs da rede municipal de uma cidade de Serra Gaúcha (RS) que contavam com uma professora titular e uma professora auxiliar em cada sala. A pesquisadora permaneceu em cada uma das salas por duas horas, aproximadamente. As turmas eram compostas por crianças de três a cinco anos. As anotações destas observações eram registradas no local, num diário de campo, de maneira livre e particular, não havendo categorias fixas para preencher a ferramenta metodológica. As observações foram feitas durante as atividades diárias das crianças: higienização, alimentação, atividades e brincadeiras livres e dirigidas, no pátio, sala de aula, parque e sala de brinquedo. Num segundo momento realizou-se um Grupo Focal, que consistiu na escuta e interação das mesmas doze professoras observadas. As docentes expressaram suas ideias, opiniões e realizaram discussões a partir de imagens. Bertuol (2013) selecionou imagens isoladas de crianças desconhecidas pelas educadoras, pertencentes ao século XXI e com idades entre quatro e seis anos; estas imagens foram refletidas para as professoras por meio de power point e data show. A pesquisadora buscou dar voz, entender e identificar as atitudes, preferências, sentimentos e necessidades das professoras refletindo as seguintes imagens, uma de cada vez: (1) “uma menina de aproximadamente quatro anos brincando com uma boneca, dando-lhe comida na boca com uma colherzinha” (BERTUOL, 2013, p. 107), (2) “menino brincando com uma boneca, dando-lhe mamadeira. As unhas das mãos do menino estavam pintadas, uma de cada cor.” (BERTUOL, 2013, p.109), (3) “dois meninos e duas meninas jogando bola em um gramado” (BERTUOL, 2013, p. 111), (4) “uma menina de aproximadamente quatro anos brincando com vários carrinhos pequenos, de diversas cores, no piso de uma cozinha. Ao

fundo, um balcão, um fogão e um forno de micro-ondas” (BERTUOL, 2013, p. 113), (5) a imagem é da filha do casal Angelina Jolie e Brad Pitt¹³ e mostra, “de maneira cronológica, quatro fases de transformações físicas e estéticas pelas quais Shiloh passou no período de dois anos (2008 a 2010)” (BERTUOL, 2013, p.115). A descrição desta imagem era a seguinte:

“Maio/2008 – Com dois anos, Shiloh usava vestidinho e sandálias femininas”; “Fevereiro/2009 – Aos dois anos e nove meses, já com roupas masculinas, a menina conservava os cabelos compridos”; “Setembro/2009 – Aos três anos e quatro meses, Shiloh passa a vestir roupas masculinas”; “Fevereiro/2010 – Com quatro anos, ela tem os cabelos curtinhos e visual de menino” (BERTUOL, 2013, p.115).

A sexta imagem tinha como legenda “Menino Transexual”. (6) A imagem apresentada para as professoras foi

um menino de seis anos, transexual, o que significa que ele se apresenta como menina. A identidade dessa criança é aceita pelos seus pais e irmãos. A família é americana e expôs na televisão o problema enfrentado. Explicitou que o menino estaria encontrando problemas na escola ao querer usar o banheiro feminino, sendo barrada a sua entrada em tal recinto. A reportagem completa foi exibida no Programa Fantástico, da Rede Globo, no mês de abril de 2013 (BERTUOL, 2013, p. 118 e 119).

A penúltima imagem é de (7) “duas princesas beijando-se na boca. As personagens são representadas pela Bela Adormecida e por Ariel, a Pequena Sereia” (BERTUOL, 2013, p. 123) e a última imagem compartilhada com as professoras é a de (8) “dois meninos, com idades entre seis e sete anos beijando-se na boca. Um deles usava mochila nas costas e o outro não. Além de se beijarem, demonstravam carinho um pelo outro” (BERTUOL, 2013, p. 126). Esta última imagem fazia parte do Kit Anti-Homofobia, desenvolvido no Brasil e proibido em Maio de 2010, e continha a seguinte legenda: “‘Ninguém nasce homofóbico: homofobia se aprende, sexualidade não’. Inicialmente a imagem foi apresentada por si só, sem os dizeres, e apenas depois eles foram expostos” (BERTUOL, 2013, p.126). Neste grupo focal o primeiro momento foi de aproximação, com a ideia de apresentar o objetivo e modelo da pesquisa; o segundo momento foi de desenvolvimento, com a apresentação das imagens, contribuição das professoras e intervenção da pesquisadora, se necessário, e o último momento foi de fechamento, um diálogo que consistiu na exposição das dificuldades das professoras e a auto avaliação de suas experiências nesta temática.

¹³ A atriz americana Angelina Jolie e o ator americano Brad Pitt são casados e têm seis filhos, sendo três biológicos e três adotados. Shiloh é a primeira filha biológica do casal.

2.2. Instrumentos para coleta e organização dos dados

Para a coleta, descrição e organização dos dados foram elaboradas duas fichas de leitura; a primeira (ver anexo 1) com o objetivo de identificação geral de cada uma das pesquisas, na qual os dados foram organizados em: título, autor, ano de defesa ou publicação, instituição onde foi realizada a pesquisa, objetivo, método, fundamentação teórica e informações relevantes sobre a atuação do professor de Educação Infantil em relação ao gênero.

Das informações coligidas na ficha descrita acima, foi elaborada uma segunda ficha de leitura (ver anexo 2), complementar à primeira, com categorias de análise elaboradas *a posteriori*, considerando especialmente informações sobre a atuação do professor em relação ao gênero que apareceram com mais destaque e frequência nas pesquisas.

Na maioria das pesquisas, o estímulo em relação ao gênero na atuação dos professores apareceu em duas variáveis de contexto: uma de ambiente interno e outra de ambiente externo. O ambiente interno diz respeito à organização espacial e de rotina escolar e às atividades pedagógico-lúdicas dirigidas e não dirigidas; o ambiente externo se refere à família. Estas variáveis ambientais foram analisadas em relação às três principais categorias de análise desta pesquisa: sexualidade infantil, discriminação social e relações de poder¹⁴.

A fim de reunir e apontar detalhes sobre as categorias e os objetivos das duas fichas de leitura anexas, foi elaborado um quadro sinóptico (anexo 3).

2.3. Procedimentos para análise dos dados

Após a coleta de dados e do preenchimento das fichas de leitura para organização e descrição dos dados individualmente, foi feita análise e discussão geral dos materiais coletados a fim de identificar como está a atuação dos professores de Educação Infantil em relação ao gênero, sobretudo no que diz respeito à sexualidade infantil, discriminação social e relações de poder.

¹⁴ Ademais, além das questões apontadas acima, nas pesquisas foram coligidas outras informações relevantes sobre o gênero no ambiente escolar, sobretudo no que diz respeito à relação de gênero entre as crianças e o quadro de funcionários da escola e as relações de poder, porém estas não serão utilizadas nesta pesquisa.

Retomando a fundamentação teórica, no conceito de Scott (1995), a primeira definição de gênero é que este é constituído nas relações sociais tomando por base as diferenças percebidas entre os sexos. Existe a visão dicotômica de que homem, com pênis, deve se comportar de uma determinada maneira, no caso, um modelo masculinizado, e mulheres, com vagina, de forma bem diferente, feminilizada. Nesta primeira definição de gênero, a autora acrescenta quatro elementos indissociáveis, quais sejam: os (1) símbolos culturais que evocam representações simbólicas. Scott (1995) usa como exemplo de símbolos culturais as personagens bíblicas, Virgem Maria e Eva, e acrescento aqui, Adão. Os símbolos podem ter diversas representações no ambiente social. A imagem de Maria secularmente evoca a representação simbólica de mulher pura, bondosa, salvadora; Eva é representada como pecadora, desobediente, e Adão como o homem, criador, que deu origem à mulher e está sempre a frente desta, por exemplo. Estes símbolos podem ser representados de diversas formas e a qualquer pessoa pode ser atribuída qualquer representação simbólica, independente de seu sexo. Tais símbolos acabam, segundo Scott (1995) tornando-se dispositivos enformadores com base nos categorias de homem e mulher daquele ambiente social. Scott (1995) alerta que são (2) os conceitos normativos da sociedade que interpretam os significados destes símbolos. As (3) organizações sociais e instituições contribuem para sua manutenção, sobretudo por interesses políticos e econômicos, fazendo com que muitas dessas representações simbólicas se tornem consenso social. Mesmo com toda a pressão social e o forte binarismo entre feminino e masculino o indivíduo mantém sua (4) identidade de gênero subjetiva presente.

Da compreensão sobre as afirmações da autora sobre o gênero, podem-se reconhecer quais símbolos culturais a sociedade define como modelos de homem e de mulher e relacionar com a forma com que se organiza e os representa, inclusive, materialmente por meio de objetos, brinquedos, mobílias, vestimentas, organização do espaço e tempo, decoração e pelo mercado de trabalho. Tais posicionamentos delimitam espaços para as mulheres e para os homens.

Scott (1995), também, tem uma segunda conceituação para gênero. Para a autora estes símbolos culturais e representações simbólicas só possuem grande importância nas relações sociais, pois tratam de relações de poder. A manutenção dos papéis vigentes é interessante para muitos, pois novas representações envolvem novas posições de dominação e subordinação.

A análise presente também toma por base que o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. Estas foram analisadas por meio dos estímulos de submissão ou autoridade dados às meninas e aos meninos, considerados, de modo a destacar características objetivas e papéis sociais vigentes, com base na diferença entre os sexos.

O conceito de discriminação social de Crochík (2011) foi entendido, nesta pesquisa, como aquelas ações realizadas por uma instituição ou indivíduos, que discriminam, ou seja, diferenciam grupos ou pessoas. Esta discriminação pode violar ou precarizar o direito do outro sem justificativa legal para tal, ou seja, segregar ou marginalizar, ou pode diferenciar de forma neutra.

Em nossa sociedade é possível já ter presenciado algum momento em que em situações iguais ou parecidas houve o tratamento diferenciado de um indivíduo ou seu grupo com base nos padrões vigentes de gênero.

Desta forma, aponte-se se os professores atuam de forma a privar ou não a criança ou um grupo de alguma atividade com base em seu sexo, se incluem a criança ou um grupo nas atividades, mas com desconfiança, se diferenciam de forma neutra, sem segregar ou marginalizar um grupo ou criança por meio de sua ação, ou se os professores dão oportunidades iguais de experimentação a todos; foi analisado se os professores estimulam as crianças com base nos papéis masculinos e femininos dominantes.

Em diferentes situações foram apontados como segregação os dados em que os professores agem de forma a (1) excluir uma criança ou um grupo a partir da separação real de corpos físicos ou da separação imaginária, (2) quando o grupo ou uma criança são excluídos de alguma atividade, por não serem reconhecidas como pertencentes daquele episódio, (3) e quando a eles não foi dada nem a oportunidade de inclusão, mesmo que de forma marginal e precária.

A marginalização foi apontada em situações em que (1) há diferenciação entre crianças, porém estas não são segregadas e nem marginalizadas.

Em contraposição com as duas formas de atuação, foram apontados momentos em que (1) às crianças ou ao grupo de meninos e meninas é dada a mesma oportunidade de vivência, experimentação, (2), ou seja, quando apenas diferenciam de forma neutra.

A discriminação social (marginalização e segregação) de meninos e meninas, por vezes, podem concretizar as relações de poder atribuindo papéis de submissão ou autoridade às crianças.

Foram identificadas e analisadas também as situações em que a sexualidade da criança foi apontada e se sua presença favoreceu alguma atuação do professor com a criança, no que diz respeito ao gênero, orientação sexual, papéis sexuais masculinos e femininos vigentes e a negação/ privação da sexualidade infantil.

2.4. Procedimentos para exposição dos dados

A análise e discussão dos dados serão expostas com base na sequência das categorias da ficha de leitura.

Interpretados individualmente, os dados dos artigos, dissertações e tese são, no tópico seguinte, comparados e unidos para identificar e analisar como está a atuação dos professores da Educação Infantil em relação ao gênero, sobretudo no que diz respeito à sexualidade infantil, discriminação social e relações de poder.

3. Análise e discussão dos dados

Com o objetivo de identificar e analisar na atuação dos professores de Educação Infantil os estímulos em relação ao gênero associados à sexualidade infantil, discriminação social (segregação, marginalização ou diferenciação neutra) e relações de poder, a análise e discussão dos dados, aconteceu com base em três categorias de análise, divididas em duas variáveis de contexto: (1) ambiente interno (organização espacial e de rotina escolar e as atividades pedagógico-lúdicas dirigidas e não dirigidas) e de (2) ambiente externo (família).

3.1. Ambiente interno

A variável de contexto de ambiente interno consiste no espaço escolar entre muros. Local privado onde, nas possibilidades de estrutura física e de regras institucionais, o professor, junto de outros funcionários, atua com as crianças.

Nesta variável ambiental foi analisado como o professor, visualmente, fisicamente e verbalmente, organiza o espaço pedagógico, a rotina escolar e as atividades pedagógicas dirigidas e não dirigidas.

a) Organização espacial e da rotina escolar: atuação do professor de Educação Infantil com base em quê?

A organização espacial e a rotina escolar compõem a mesma categoria de análise por serem complementares. A rotina escolar diz respeito à organização do cotidiano das crianças, como a alimentação, higienização, necessidades fisiológicas de excreção, a soneca e o uso de agrupamentos como as filas, a disposição das crianças dentro das salas de aula, no pátio, parque, entre outros espaços, o que conseqüentemente, aborda a forma como o espaço escolar é organizado. A organização espacial integra também a organização pedagógica visual; esta compõe o ambiente educacional como mobiliários e também por meio de ilustrações, cartazes, escritos entre outros, com o objetivo de atingir a extensão/

reforçamento de atividades, a aprendizagem e práticas pedagógicas, o registro e recordação de regras, demarcações, datas comemorativas, cronograma, informes, decorações, sinalização, registros de atividades, fixação e memorização de letras, números, nomes entre outros. Esta ferramenta pedagógica é comumente utilizada no ambiente escolar e pode ser um veículo de atitude crítica, de representatividade, de naturalização ou desnaturalização de papéis sociais, de discriminação social ou diversidade social e de relações de poder.

Por meio da organização espacial e da rotina escolar é possível identificar os estímulos em relação ao gênero associados à sexualidade infantil, à discriminação social (segregação, marginalização ou diferenciação neutra) e relações de poder na atuação do professor de Educação Infantil.

Nas ilustrações presentes na escola na pesquisa de Carvalho, Costa e Melo (2008) havia um cartaz com o objetivo de esclarecer e reforçar as normas, ensinar bons comportamentos e alertar sobre práticas perigosas a fim de evitar acidentes. Os desenhos contidos junto dessas informações eram apenas de meninos protagonistas e tinha em suas recomendações não chorar, não andar descalço para não cortar o pé ou contrair doenças, não colocar os dedos ou qualquer objeto nas tomadas, não mexer em fios elétricos, não socar, não empurrar, não beliscar, não subir nas mesas e não cuspir comida nos colegas. As meninas não apareceram como infratoras de regras; foram ilustradas apenas em duas situações: levando um soco no rosto por um menino trajando luvas de boxe, e em outra imagem, gritando e chorando quando um menino sorridente a belisca.

A organização pedagógica visual destas professoras segrega o que é pertencente aos meninos e meninas, reforçam e estimulam papéis associando a infração de regras, força, agressividade, exemplos de mau comportamento e de arriscar-se ao perigo apenas aos meninos, o que confere a eles ações e comportamentos “ativos”. Às meninas fica a imagem de obediência, fragilidade, fraqueza, vítimas de agressão física pelos meninos, uma imagem que ilustra atitudes de passividade. Nestas imagens, atribuem-se também relações de poder, submissão e autoridade referentes à força, quando meninas são representadas sendo agredidas e com expressão de dor, enquanto os meninos parecem não se importar nas ilustrações.

As meninas são representadas novamente nessa mesma pesquisa apenas no cartaz informativo de organização de rotinas diárias e num outro cartaz de aniversariantes do mês.

Com o objetivo de organizar a rotina e parabenizar as crianças pelo seu aniversário, qualquer imagem poderia ser utilizada, porém o cartaz de organização da rotina tem escrito a sequência com que acontece o cotidiano escolar e abaixo, do lado direito, o desenho de uma garota com os braços abertos. O cartaz de aniversariantes do mês ilustra uma lousa, uma menina segurando um caderno em frente a esta, logo acima da lousa a palavra “Parabéns” e abaixo desenho de flores, e na lousa do cartaz flores de papel de diversas cores com os nomes e dias dos aniversariantes do mês.

Não coincidentemente, a menina é representada no cartaz de organização da rotina e como professora no cartaz de aniversariantes; desta forma a professora reforça o papel da menina como obediente de rotinas e regras e do magistério como profissão feminina.

Mesmo com uma vasta gama de opções para ilustrar esse cartaz, a professora prefere tais imagens e acaba por reforçar papéis sociais de gênero e estimular a segregação quando dá aos meninos e às meninas o reconhecimento de pertença apenas em algumas atividades e comportamentos.

Novamente, nessa pesquisa, são segregados os papéis de gênero. Com o objetivo de ensinar sobre as fases da vida de uma pessoa, a professora apresenta um cartaz ilustrativo com as seguintes fases da vida: infância, adolescência, fase adulta e terceira idade. Pelo objetivo da atividade, esta não deveria ter como premissa a discriminação entre os gêneros, já que homens e mulheres possuem o mesmo ciclo de vida, porém, o cartaz confeccionado pela professora leva o título “Demonstração da linha do tempo de um menino” (CARVALHO, COSTA e MELO, 2008, p. 16). Abaixo deste há as seguintes imagens cronológicas: (1) imagem de um bebê, branco, usando fraldas, chupeta na boca e brincando com ferramentas de conserto, (2) um menino, branco, quando criança, em pé, brincando com seu carrinho de controle remoto; (3) um menino, branco, na adolescência em pé com um skate nas mãos e uma ferramenta, conhecida como chave de boca ou chave fixa, guardada no short; (4) um homem, branco, adulto, forte, em posição imponente, usando luvas e capacete, segurando uma chave fixa em uma das mãos e trajando roupas que lembram uniformes de trabalhadores de indústrias e (5) um homem, negro, idoso, usando bengalas, trajando terno, em posição que demonstra fragilidade. As meninas não possuíam nenhuma linha do tempo parecida com esta na pesquisa de Carvalho, Costa e Melo (2008).

Esta ilustração acrescenta ao ciclo de vida de uma pessoa, neste caso, um menino, a representação de papéis e comportamentos ligados apenas à masculinidade; não se dá outra possibilidade de representação de homem, sendo ilustrado como um fator nato e constante o gosto e o prazer ao concerto, criação, por esportes radicais, à indústria e produção desde as imagens de bebê. A única imagem que destoa é do idoso, negro, em posição de fragilidade¹⁵.

Outra informação importante é a ausência da sexualidade. A primeira representação da fase de vida da criança é como um bebê sentado, usando fraldas; a reprodução, a possibilidade de representar o feto, como o desenho de uma mulher grávida, por exemplo, foi provavelmente descartada pelas professoras, evitando assim alguma abordagem sobre a sexualidade. O ciclo de vida de um menino depende exclusivamente dele, aparecendo já sentado e disposto a uma profissão fora do lar. Ações das professoras, tal como estas, contribuem para estimular o homem como figura de maior poder e representação de uma história e ciclo de vida de sucesso e isentam as meninas deste estímulo.

A rotineira organização dos pertences das crianças também contribui para a análise de um estímulo pela organização espacial e visual.

Na pesquisa de Carvalho, Costa e Melo (2008) ao organizar os materiais e pertences das crianças a professora tem como premissa a divisão entre os sexos separando as sacolas de meninos de um lado e a das meninas em outro; neste caso, a separação por meninos e meninas não atribui representações fixas ou os estimula de forma diferenciada. Porém com o mesmo critério e objetivo de organização, a pesquisa de Bertuol (2013) aponta para o uso da pedagogia visual, que, além de organizar os pertences das crianças, decora, reforça, aponta distinções entre os dois grupos, além de estimulá-los de forma diferenciada.

Os pertences das meninas ficavam onde havia ilustrações de flores em EVA ou rostos femininos, e o dos meninos onde estavam as ilustrações de carro em EVA ou rostos masculinos. Pressupor que todas as meninas irão gostar mais de flores e todos os meninos mais dos carros é estimular padrões fixos e não dar outras possibilidades de escolha. Algumas professoras desta mesma pesquisa organizaram o local destinado aos materiais

¹⁵ Sobre esta ilustração, considero importante fazer uma observação sobre a representatividade de crianças, adultos, mulheres e homens negros na escola; de todas as pesquisas, as únicas imagens de pessoas negras representadas por meio de ilustração foi esta e no cartaz das regras, onde um bebê negro empurra um bebê branco, as demais eram todas brancas.

com o nome dos meninos escritos em azul ou verde e o das meninas em rosa, laranja ou vermelho, saindo um pouco da representação única de azul e rosa, respectivamente. Porém, ainda não se dá a oportunidade de visualizar o nome de garotos escritos em rosa e o das meninas em azul, cores mais ligadas a cada um dos sexos, respectivamente.

Não só a organização do professor, como, também, a instituição escolar se organiza de forma a favorecer ou não estes padrões e papéis fixos. Na pesquisa de Carvalho (2008), de cinco escolas, apenas em duas os mobiliários tinham diferentes cores para evitar associação sexo-cor; nas outras três escolas os espaços, objetos e mobiliários eram claramente demarcados entre rosa e azul, e na pesquisa de Bertuol (2013) as salas de aula dispunham de diferentes decorações como ilustração do “ursinho Puff, joaninha, Galinha Pintadinha, palhaços, etc” (BERTUOL, 2013, p.96), não havendo associação desenho-sexo.

Na pesquisa de Bertuol (2013), toma-se conhecimento de atividades selecionadas para as crianças com base na discriminação entre os sexos a partir da ilustração em uma das salas de aula observadas: um mural com dois cronogramas, um intitulado “Escolinha de Futebol” ilustrava um menino, uma bola de futebol e tinha o nome de todos os meninos da sala, e outro cronograma chamado de “Oficina de Dança”, com o desenho de uma bailarina e a lista de nomes das meninas. O objetivo das atividades corporais pedagógicas e lúdicas tem como premissa a discriminação dos sexos, mas a pesquisa não diz se as atividades foram organizadas pela professora ou pela Instituição. O que se sabe é que, com objetivo de decorar e ilustrar a rotina das crianças a professora organiza este cartaz que naturaliza, reforça e impõe que meninos e meninas devem ocupar lugares e atividades diferentes.

A pesquisa de Marangon (2004) também aponta para a organização pedagógica visual como reforço de papéis sociais de gênero e de segregação nos esportes e atividades corporais. A professora prepara uma atividade ilustrando apenas meninos jogando futebol, o mesmo estímulo não é dado às meninas.

A pesquisa de Carvalho (2008) aponta para duas situações da organização docente: em duas escolas as professoras destinavam com folhas de papel azuis para os meninos e folhas de papel cor de rosa para as meninas. Uma das professoras entrega gravuras de cachorrinhos para os primeiros e de gatinhos para elas. A autora faz uma associação do perfil que imaginam para os meninos com a imagem dos animais, sendo os cachorros

“irrequietos, peraltas, brincalhões, barulhentos” (CARVALHO, 2008, p. 11) e as gatas “mansinhas, dengosas, insinuantes, silenciosas” (CARVALHO, 2008, p. 11).

Finco (2010) não diz como, mas, também, aponta que as professoras da escola pesquisada organizam o cartaz dos aniversariantes, os enfeites da festa junina, os ajudantes do dia, a organização das mesas, as atividades, a decoração, de forma a criar rivalidade entre os dois grupos ao invés de cooperação e a desnaturalização de papéis sociais únicos; as docentes representam apenas um modelo de feminilidade e um de masculinidade.

As professoras de uma das escolas do estudo de Carvalho (2008) usam de duas rampas para segregar o acesso de crianças ao pátio destinado para as brincadeiras e brinquedos. Já em sua entrada havia uma rampa de acesso para os meninos e outra para as meninas; ambos já estavam habituados e seguiam para suas rampas e espaços. As docentes usam da estrutura escolar para segregar, inclusive visualmente, as brincadeiras entre as crianças.

A atuação dos professores e a estrutura física e normas institucionais eram interligadas e ao mesmo tempo desconexas. Das cinco escolas pesquisadas por Carvalho (2008), apenas uma tinha o banheiro coletivo, as outras quatro tinha banheiros destinados às meninas e meninos, inclusive nas cores azul e rosa. A família não reclamava da escola que tinha o banheiro coletivo, o problema, segundo a gestora, era que as professoras burlavam o banho coletivo. Elas davam atividades aos meninos enquanto as meninas tomavam banho e vice versa; uma professora complementa que considerava os meninos mais danados, e assim, necessitaria de mais controle durante o banho coletivo.

Em outra escola desta pesquisa, o banheiro não era coletivo, mas o banho acontecia com pares de meninos e meninas e eventualmente tomavam banho ao ar livre no pátio, onde havia maior número de chuveiros.

Apesar de banheiros separados, apenas uma escola destas não tinha o banho coletivo; uma das professoras dizia que as mães (pais não são citados) preferiam assim, pois, a nudez podia despertar “coisas” nos meninos e que eles poderiam querer tocar as meninas. A professora complementa que o banho separado evita que isto aconteça, pois, já ocorreu outras vezes quando houve descuido da parte delas.

Na pesquisa de Finco (2010) as professoras relatam a necessidade de banheiros separados; dizem que as crianças têm curiosidade de ver as outras nuas no banheiro, se trancam lá dentro, beijam na boca, se tocam, se masturbam, as crianças abaixam a calcinha e a cueca para mostrarem seus pênis e vaginas. As professoras dizem que não afloram a sexualidade das crianças e que conversam com eles explicando que ainda não têm idade para isto; uma delas reforça que no lugar de repreendê-los, os estimula a brincar de outras coisas.

A única pesquisa que relata o toque entre os alunos foi a de Ribeiro (2012), e este não aconteceu em momento de higienização: os colegas de um menino estavam passando a mão nas nádegas dele; este contou à coordenadora pedagógica que foi até a sua sala conversar com os colegas que estavam tocando-o. Ela disse que não podiam fazer aquilo com o amigo, pois era feio, e que se continuassem ela iria fazer uma fila na sala de aula para que o aluno que havia sido tocado passasse a mão nas nádegas deles também. Uma criança levantou e disse que não iria fazer isto, pois não seria correto. A coordenadora ensina que não é correto tocar o corpo do outro sem autorização, e ao mesmo tempo usa como punição a mesma ação repreendida e de forma ainda mais constrangedora.

Nas pesquisas de Finco (2010), Bertuol (2013), Carvalho (2008) e Mariano (2010) foi registrado, também, que diversas situações do uso de tempos e espaços definidos pelo sexo deram-se inicialmente com a justificativa de organização e normas institucionais, porém, a observação da prática das professoras, assim como seus depoimentos em entrevistas, mostram que tal justificativa não é a única para suas ações.

As professoras da pesquisa de Finco (2010), por exemplo, usam de tal justificativa para o uso de filas de meninos e meninas e acrescentam ser a forma mais fácil de separação e locomoção pela escola, porém, na observação e pela fala das professoras nas entrevistas foi possível perceber que elas utilizam da fila baseando-se também na prática disciplinar e pressupondo representações de fragilidade, obediência e disciplina às meninas, sendo necessária a separação para protegê-las e também para servirem de bons exemplos aos garotos. Finco (2010) aponta para o uso frequente das seguintes ordens: “Primeiro as meninas! As meninas podem ir! Somente as meninas!” (FINCO, 2010, p.109) e diz que tal prática “vai confinando os comportamentos das meninas para que sejam mais responsáveis, dedicadas, comunicativas, estudiosas, interessadas e sensíveis, e os meninos para que

sigam o modelo” (FINCO, 2010, p.109). Aos meninos vinculam-se os comportamentos de malandro, dispersivos e agitados.

Tal prática, usada cotidianamente, faz com que sejam reforçados a estas crianças papéis de bons e maus exemplos. Estas eram expostas a práticas de segregação quando meninos e meninas não são reconhecidos num mesmo grupo tendo como premissa a separação com base nos sexos; além disso, há um sentimento de desconfiança quando as professoras esperam que os meninos sigam os exemplos das meninas e que elas não se comportem como eles.

Os banheiros da pesquisa de Bertuol (2013), Finco (2010) eram separados entre meninos e meninas. Na pesquisa de Finco (2010) as professoras disseram que é importante que o banheiro seja separado por questão de privacidade, pela curiosidade sexual das crianças, saúde e higiene, já que os meninos urinam na tampa do vaso sanitário e as meninas ainda não têm este cuidado e sentam no vaso sujo.

Em uma das CEIs da pesquisa de Mariano (2010) os banheiros eram separados, porém a professora os encaminhava de forma a quebrar esta regra e as crianças utilizavam o mesmo banheiro, que seria o das meninas, pois ficava mais próximo de sua sala de aula, do bebedouro e da passagem para o parque. Nos momentos de observação as crianças não foram proibidas ou repreendidas ao usarem o mesmo sanitário. Nesta CEI as crianças também não eram separadas em duas filas para se deslocar; elas se locomoviam em grupos sem separação e eram acompanhados pela professora de sala. O professor de Educação Física, que não estava diariamente com os alunos, também mantinha esta organização e não separava a turma por filas, nem em grupos de meninos e meninas.

O professor adentrava a sala de aula das turmas, cumprimentava as crianças, sentava para uma roda de conversa, explicava o que seria feito naquela aula e saíam para o espaço da atividade. Para se locomoverem pela escola as crianças caminhavam acompanhando o professor de forma aleatória; geralmente iam caminhando e conversando tranquilamente; alguns meninos e meninas saíam correndo na frente do grupo, mas, não eram reprimidos por isso.

Já na segunda CEI onde se deu a pesquisa de Mariano (2010), os banheiros eram separados e as professoras de sala e de Educação Física usavam de filas separando meninos e meninas. Quando a professora de Educação Física adentrava a sala, a turma se

dispersava, sendo necessária uma nova organização para que pudessem ouvir a atividade proposta e suas explicações. Para se locomoverem pelo espaço, meninos e meninas, acostumados com o formato de organização da professora de sala e com o formato de aula da professora de Educação Física, que lecionava há dois anos naquela escola, organizavam-se sozinhos em filas separadas.

Além de distanciar e tensionar os dois grupos, com esta organização a autora percebeu que era gasto um grande tempo e energia. Nesta escola, no Maternal II, com crianças de três anos, os banheiros e a organização da aula de Educação Física não aconteciam de forma segregada, como com as crianças de cinco anos, apenas a formação de filas para locomoção se mantinha com a premissa de organização com base na discriminação entre os sexos.

Finco (2010) identifica uma questão bem importante não apontada em nenhuma pesquisa utilizada: o tempo de espera dos meninos nesta organização segregatória foi muito maior em todas as atividades, na entrada em novos espaços, na alimentação, higienização, biblioteca, parque. Abaixo se cita um exemplo dado pela pesquisadora, pela fala de uma professora:

Às vezes eu peço pra elas escovarem os dentes no cochinho (pia externa do parque) e não no banheiro, porque se eu deixo os meninos irem juntos vira uma festa entendeu, porque elas são mais tranquilas, não se molham, não ficam brincando com a água, elas vão escovar e voltam. Só no banheiro demora muito, no banheiro só tem três pias, demora muito, lá no cochinho tem oito torneiras, então vai mais rápido. Às vezes até vai um menino no meio, mas os meninos já iam correr, já iam dispersar, mais (FINCO, 2010, p. 111).

Com o objetivo de adiantar e facilitar a higienização bucal fazia-se uma separação entre as crianças. A professora pedia para as meninas, e de vez em quando alguns meninos, se locomoverem para outro espaço onde há oito torneiras; as meninas e de vez em quando uns meninos faziam a higienização neste espaço de forma mais rápida, os demais meninos precisavam aguardar para fazer a higienização em apenas três torneiras. Essa organização apresenta desconfiança da professora com a locomoção dos meninos pelo espaço; ademais, o tempo de espera deles era muito maior; a toda as meninas, consideradas obedientes, era dada a oportunidade e confiança de experimentar e locomover-se em um novo espaço, além de menor tempo de espera; de vez em quando, poucos meninos recebiam esta confiança e oportunidade de experimentação; os demais eram punidos, pois, a professora

acreditava que se eles fossem escovar os dentes neste espaço iriam correr e se dispersar (práticas consideradas inadequadas para organização de locomoção e higienização). A autora destaca, assim, que às meninas era solicitado que realizassem diversas atividades antes dos meninos.

Para organização da sala de aula a professora pedia para que as mesas fossem compostas de duas meninas e um menino, ou dois meninos e uma menina. Ela usava da separação das crianças entre os sexos com a justificativa de auxílio disciplinar e interação entre meninos e meninas, porém a professora sempre pedia para que estas entrassem primeiro e escolhessem seus lugares; os meninos entravam após todas se sentarem e sentavam nas cadeiras restantes. A professora diz adotar essa estratégia para que as crianças não entrem todas ao mesmo tempo causando confusão e porque a entrada dos meninos dá-se sempre posteriormente por uma questão de cavalheirismo. Dentro destes critérios adotados a escolha de lugar parecia livre.

Mesmo habituados à estratégia pedagógica das professoras, os meninos, segundo Finco (2010) revelaram ansiedade e angústia na espera em todas as situações, e diversas vezes houve disputa entre os dois grupos pelas meninas serem vistas como exemplos no requisito comportamento.

Finco (2010) aponta que o uso do tempo na Educação Infantil acontece de duas formas: (1) o tempo institucional, que consiste nas atividades e organização diárias, e o (2) tempo subjetivo, que é a vivência temporal coletiva da criança, sua socialização num espaço fora do familiar. Em ambos os tempos, a organização da professora analisada prejudicou o tempo útil dos meninos, fazendo-os esperar por mais tempo em fila em todas as atividades, e privilegiou as meninas autorizando-as a realizarem atividades antes dos meninos e autorizando atividades proibidas aos meninos, salvo algumas exceções.

Três outras professoras da pesquisa de Finco (2010) disseram unir quatro crianças na mesma mesa, sendo esta composta por dois meninos e duas meninas. As professoras os separavam e tinham os seguintes critérios: juntar os meninos mais levados com duas meninas, ou com os mais quietos. Nenhuma professora falou de mau comportamento sobre meninas.

Uma professora diz que algumas crianças tentavam se juntar com seus grupinhos, mas ela separava, senão não conseguiria trabalhar; a outra diz que a maioria das crianças

aceita a separação, que um ou outro aluno tenta trocar de lugar. A terceira professora não fala sobre a transgressão de regras, apenas que gosta de separá-los assim, pois fica mais fácil saber onde estão, e porque favorece a interação entre meninos e meninas; acrescenta ainda que é bom unir as meninas, por serem exemplos de comportamento, com os meninos, pois elas botariam “ordem na casa”. Essa mesma professora divide com as meninas a responsabilidade pelo controle da sala e dos meninos ao considerar que elas colocam “ordem na casa”, estimula papéis de autoridade no quesito organização. Sobre a atuação das demais professoras, apesar da intenção de facilitar a interação entre as crianças as privavam de exercer a autonomia e escolherem seus lugares, além da organização pedagógica tomar por base o critério de meninos bagunceiros e meninas organizadas. A forma como a primeira professora organizava os lugares nas mesas impossibilita que os meninos tivessem a oportunidade de escolher qual local ocupar na sala. As professoras, em sua atuação pedagógica marginalizam e segregam os meninos, assim como os coloca num papel submisso no critério de organização da rotina escolar.

Marangon (2004) destaca outras formas de agrupamento realizadas pela professora no período de observação: 44% do tempo as crianças sentaram em colunas e carteiras individuais, 21% em um grande círculo, 14% em um grande grupo próximo das paredes, 7% num grande semicírculo e 14% do tempo em pequenos grupos individuais. A formação de duplas ou trios também apareceu durante a observação, mas Marangon (2004) não divulga como e com que frequência aconteceram tais formações já que não era uma organização fixa da professora. Geralmente, a professora observada organizava o grupo nas atividades misturando meninos e meninas, porém estes se agrupavam sozinhos, quando terminavam as atividades em sala de aula, sem interferência da professora. Marangon (2004), inclusive, observa que os alunos se agrupavam, com mais frequência, com as crianças do mesmo sexo sendo os maiores as duplas de meninas e duplas de meninos, e em seguida as duplas mistas.

A escola onde se deu a pesquisa de Marangon (2004) atendia da Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. Na Educação Infantil os recreios eram mistos; a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental os espaços de recreio eram separados entre meninos e meninas. A escola justifica essa separação dizendo que o espaço não comportava o número de alunos todos juntos; a partir daí aos meninos era destinado o pátio mais amplo com a justificativa de serem maiores em número, e porque gostavam e precisavam se

movimentar mais do que as garotas. O pátio menor era destinado a estas, e o maior era restrito à elas.

Mesmo sendo um fato do Ensino Fundamental achei importante destacá-lo por se dar no mesmo ambiente em que estudam as crianças da Educação Infantil e pela ideia destas já serem orientadas desta forma dentro da escola, e pela possibilidade de permanecerem nesta instituição nos anos de Ensino Fundamental.

Tendo por base que todas as relações sociais são constituídas a partir da diferença entre os sexos, a forma como as meninas são orientadas diariamente em todos os espaços sociais parece ser a forma de comportamento mais aceitável, valorizada e reproduzida na escola. As regras escolares que visam organização da rotina parecem ter, previamente, como inaceitável a postura coletiva dos meninos; estes perderam em oportunidades de novas vivências nas atividades rotineiras de organização do espaço, como a escolha dos lugares antes das meninas na sala de aula e às idas ao banheiro.

Nas observações e entrevistas não houve momentos que retratassem diálogo com os alunos sobre mudanças em seus comportamentos considerados ruins, apenas imposição, apontamentos e reforço das professoras e da instituição; foram reproduzidos papéis e comportamentos exclusivos de meninos e meninas, assim como a organização foi organizada desta maneira. Às meninas foram dadas, pelas professoras, mais possibilidades de vivência, confiança e experimentação na organização espacial e da rotina. As professoras também dividiram a responsabilidade pelo controle disciplinar da sala de aula, sobretudo dos meninos com elas ao possibilitar que escolhessem sempre seus lugares antes, quando já tinham a ideia de unir os meninos bagunceiros e as meninas (sem adjetivo) numa mesma mesa e quando consideraram que elas colocam “ordem na casa”. Estas ações reforçam e oferecem maior poder às meninas nos casos de organização, rotina e ordem disciplinar; aos meninos essa oportunidade não foi dada.

b) Atividades pedagógico-lúdicas dirigidas e não dirigidas: alfabetização, brinquedos e brincadeiras para meninos e meninas ou para crianças?

As atividades pedagógico-lúdicas dirigidas e não dirigidas integram as atividades de alfabetização, brinquedos e brincadeiras, respectivamente, conduzidas pelo professor e

aquelas em que as crianças brincam livremente, dentro da disposição oferecida pelo educador. Esta categoria identifica e analisa os estímulos em relação ao gênero associados à sexualidade infantil, à discriminação social (segregação, marginalização ou diferenciação neutra) e relações de poder na atuação do professor na brinquedoteca, salas de aula, pátio, quadra, aulas de Educação Física, parque, contação de histórias e organização, disposição e divisão de brinquedos e brincadeiras.

Na escola pesquisada por Finco (2010) o dia de brincadeiras livres acontecia uma vez por semana na brinquedoteca. A pesquisadora observa que, nesse momento, meninos e meninas gostavam de interagir nas brincadeiras com fantasias e de colocar adereços no corpo. Quando as meninas brincavam desta maneira era considerado normal pelas professoras, já os meninos eram motivo de atenção.

A disputa pelas fantasias era grande, pois não havia quantidade suficiente para todas as crianças, sendo assim as que chegavam primeiro à brinquedoteca, geralmente, já corriam até as araras para escolherem suas fantasias. As professoras comentam que os meninos gostavam mais das fantasias tidas como masculinas, e as meninas dos vestidos; uma professora até comenta que no ano que se deu a pesquisa não estava tendo “problemas” com meninos que só queriam usar vestidos.

Mesmo as professoras comentando os gostos da maioria dos meninos pelos artigos considerados masculinos, a pesquisadora observou que muitos se maquiaram, colocaram vestidos, colares, coletes e saias com brilho, sendo as longas e de renda as preferidas deles, angustiando as educadoras. A pesquisadora aponta que meninos e meninas paravam por um longo período de tempo em frente a espelhos para admirar a fantasia e os adereços, visualizando e vivenciando a possibilidade de serem diferentes.

A angústia das professoras era passageira e pontual com estas crianças, porém com aquelas que insistiam no comportamento inesperado levando em consideração as atividades masculinas e femininas vigentes, tornava-se um “problema”, como disse uma educadora.

Nessa mesma atividade livre na brinquedoteca uma professora relata o comportamento de um garoto que gostava de se vestir com a fantasia de noiva. Na primeira vez em que a criança pediu auxílio à professora, esta indagou, mas colocou o vestido, na

segunda vez do pedido, ela questionou novamente, ele insistiu e ela colocou; porém no terceiro pedido se recusou a colocar e mandou a criança pegar outra fantasia, de maneira que ele voltou com uma de rumbeira, cheia de babados. A professora tentou dizer ao menino que não servia, mas não adiantou, ele insistiu e ela colocou; as crianças não se importavam com seu gosto por vestido. Segundo a professora, o garoto só se atraía por fantasias consideradas de meninas. Ela relata que estranhava seu gosto, mas o deixava brincar, porém resolveu dar um basta (não diz como) quando a criança, de vestido de noiva, disse que ia se casar com o Pedro, um colega da classe. A professora disse que seria aceitável se ele dissesse que ia se casar com a Julia, por exemplo, mas que neste caso, a criança se sentia a noiva, de fato. A professora, apreensiva com a possível orientação sexual da criança não encara mais como brincadeira e resolve impedir a ação da criança. Após esse episódio a professora diz que ele quase não mais procurava estas fantasias, mas que de vez em quando “dava uma luz” e voltava a procurar. Ela diz que sentia que ele gostava de roupas que chamavam a atenção e não comentou se o deixou usar as fantasias novamente ou não. A ação da professora, no início, era marginalizadora com meninos que tinham tal interesse, permitia que eles brincassem, porém observava com olhar de desconfiança e hostilidade; já ao não dar mais reconhecimento de pertença, privar o menino da brincadeira que gostava independente se ele brincava por conta das roupas serem chamativas ou por gostar de brincar de ser realmente a noiva, a professora segregou o que pertence e o que não pertence a um grupo ou criança com base nos padrões vigentes associados ao seu sexo e, provavelmente, com base na suposta orientação sexual do garoto.

Schmidt e Reich (1975) alertam para a imposição dos adultos sobre as crianças. Estas têm seu comportamento livre e ousado substituído, por imposição, pela obediência e pela dependência; perdem em conquista de autonomia na adaptação social e muitas atividades que antes eram agradáveis passam a ser realizadas sem prazer; sua necessidade de novas experimentações e liberdade de expressão é reprimida.

Outras duas professoras dessa mesma pesquisa também relatam o gosto de dois alunos por vestidos. Uma delas diz não proibir, mas comenta que não incentiva, para que ele não goste ainda mais de coisas de mulher; acrescenta ainda que é católica e cita Deus, dizendo que este fez as coisas perfeitas, que fez o homem e a mulher e que se deve respeitar isto. A outra professora diz não se incomodar com a criança usando estas roupas,

o que ela se preocupava era o modo como o menino se comportava, pois era diferente dos demais. Em sua fala afirma:

já disse que usar o vestido eu não acho nada de mais, mas eu via outras atitudes. Não era porque ele se vestia com o vestido, parecia... É difícil falar isto, mas parecia fugir um pouco da maioria dos meninos, o jeito de ser. E isso eu não falava, eu não comentava com ninguém, mas o interessante, uma ex-professora dele veio falar pra mim que ela achava já e queria saber o que eu achava. Então agora que você falou, bem, eu também acho que ele tem alguma coisa diferente. Pode ser que sim, pode ser que não, que não tenha nada a ver, que futuramente não seja... (FINCO, 2010, p. 138)

A professora não se incomodava com as vestimentas, mas com a forma com que o garoto se comportava. Ela termina sua frase dizendo que acredita que isto (não fala diretamente da homossexualidade ou orientação sexual, refere-se a todo o momento de outra maneira) é de nascença, é genético, mas que não sabe dizer até que ponto seu aluno é diferente, que só sabe que ele não é como os demais meninos.

Também em brincadeiras livres na pesquisa de Finco (2010) as professoras não proibiam meninos de brincarem com bonecas, mas diziam se incomodar quando eles se interessavam constantemente por brincadeiras femininas. Quando eles estavam brincando, as professoras relacionavam seu papel lúdico com a paternidade, como irmão mais velho cuidando do irmão mais novo, ou o envolvimento na brincadeira de casinha com papéis masculinos estereotipados, como sendo o responsável por dirigir o automóvel da casa.

Uma professora acrescenta seu olhar sobre o envolvimento dos meninos nesta brincadeira dizendo que eles brincam com bonecas por curiosidade sexual: para beijar, passar a mão no corpo delas sem roupa; diz que eles colocam a boneca no colo e que devem ter aprendido isto televisão. A professora não repreende os alunos, observa de longe para eles não se inibirem e acharem que estão sendo proibidos; outra professora desta pesquisa relata que a interação entre meninas e meninos, quando saem de suas brincadeiras típicas masculinas e femininas, vira um jogo sexual.

A sexualidade infantil, por estas duas professoras, é tratada de forma livre e uma delas faz questão de não inibir as crianças, porém falam apenas de uma possível orientação heterossexual. Esta parece ser uma atuação que discrimina meninos e meninas livremente, reconhecendo suas sexualidades infantis, porém não é possível saber se as professoras

autorizariam um jogo sexual somente entre meninos ou somente entre meninas, ou se estas teriam tanta liberdade quando brincassem de boneca por curiosidade sexual.

Finco (2010) frisa, também, que a brincadeira com bonecas pelos meninos se mostrou normal e aceitável para as professoras em duas situações: quando se relacionava à paternidade ou à curiosidade sexual; outras formas de brincar não foram citadas, porém no decorrer da pesquisa a autora aponta que as professoras organizavam brinquedos e brincadeiras com base na diferença entre os sexos, entre as de exclusividade masculina e feminina.

Na pesquisa de Carvalho (2008), a organização dos brinquedos é segregada na maioria das cinco escolas. Uma das professoras justifica que organiza os brinquedos desta forma pela organização e para evitar brigas. Em outra escola é observado que aos meninos eram oferecidos brinquedos que estimulam a imaginação, a ação e a aventura. Às meninas brinquedos que estimulam o cuidado com um espaço ou com alguém; a professora desta escola julgava que a escolha dos brinquedos pelas crianças se dava naturalmente, não considerando a separação prévia. Numa terceira escola, na festa de dia das crianças, os meninos ganham bolas de presente e as meninas boneca. Em uma das escolas os brinquedos e brincadeiras eram divididos, sendo uma justificativa de organização e para evitar brigas.

A pesquisa de Finco (2010) identifica que para as meninas havia uma vasta gama de brinquedos que imitavam utensílios domésticos, de higiene e cozinha, de maternidade, de enfermagem e cosméticos de beleza. Havia estranhamento por parte das educadoras quando as meninas não se interessavam por estes e sim por futebol, por exemplo. Para as professoras da pesquisa de Finco (2010), o que mais distanciava a brincadeira de meninos e meninas eram as bonecas e os carrinhos, porém estes brinquedos também ficavam separados, disponíveis em lugares diferentes.

Na maioria das turmas da pesquisa de Bertuol (2013), os brinquedos também estavam separados. Nesta Emei separavam caixas de brinquedos diferentes para meninas e para os meninos: carrinhos, quebra-cabeça de carros e de super-heróis, dominós e jogos de encaixe para estes, e bonecas, panelinhas, quebra-cabeça das princesas e da Turma da Mônica para as meninas. Os brinquedos e acessórios não ficavam à disposição das crianças, sendo necessária a intervenção da professora e ou da auxiliar.

Uma das professoras desta pesquisa solicitou que as crianças separassem os brinquedos de meninos e meninas da seguinte forma para não dar muita confusão: meninos ficavam com as madeiras e os carrinhos, as meninas com as bonecas, panos e bolsas; ela encaminhava as brincadeiras solicitando que os meninos fizessem garagens para guardar seus carros, e justificava tal ação dizendo que os homens têm que saber construir casas e ter ideias. Às meninas solicitava que cuidassem de seus bebês, dobrassem as roupinhas que estavam no chão e mostrassem para suas mães que já sabiam fazer tudo isso. A professora justificava suas ações afirmando que devem aprender a organizar a gaveta de roupas de suas casas. Passado algum tempo de brincadeira, algumas crianças quiseram trocar de brinquedos, mas a professora proibiu e ordenou que voltassem aos seus lugares.

Os brinquedos eram guardados em caixas separadas e as brincadeiras aconteciam em espaços separados na maioria das instituições de pesquisa de Carvalho (2008) e Carvalho, Costa e Melo (2008). Em uma das escolas pesquisadas por Carvalho, Costa e Melo (2008) os meninos brincavam de um lado do pátio e as meninas do outro; uma ilustração do artigo mostra meninos brincando de carrinhos e super-heróis e elas de casinhas e bonecas.

Além da segregação na atuação das professoras, elas orientavam com base em padrões sociais vigentes a maneira como meninos e meninas devem se comportar.

Em uma situação, na pesquisa de Bertuol (2013), as crianças assistiam ao filme *Branca de Neve* e no dia seguinte se interessaram em representar os personagens do filme quando avistaram o baú de fantasias. A professora ofereceu aos meninos os papéis de caçador, príncipe e bruxo e para as meninas, os papéis destinados foram Branca de Neve, suas irmãs maldosas e a madrasta. O problema maior aparece na contação da história pela professora: “A Branca de Neve varre, limpa tudo! E os sete anões encontram a cozinha limpinha, limpinha!” (BERTUOL, 2013, p.92) e em outro momento “E eis que o príncipe aparece e se apaixona pela Branca de Neve e eles casam e viveram felizes para sempre!” (BERTUOL, 2013, p. 92).

A professora segrega o que é de menino e menina nos papéis oferecidos; em sua contação da história reproduz a ideia de que às mulheres cabem os serviços domésticos, enquanto os homens trabalham fora de casa e quando chegam encontram tudo limpo e organizado; não é dada nenhuma outra possibilidade de representação, e nem são

questionadas as que aparecem na história clássica. Além disso, o príncipe aparece e se apaixona pela Branca de Neve; esta, passivamente, espera por um homem para se casar; ambos, necessariamente, vivem felizes para sempre.

Além disso, a única oportunidade dada às relações sociais e à orientação sexual é a heterossexual. É importante destacar tal fato, pois esta imposição está tão enraizada que passa despercebida. A criança, geralmente, tem apenas um tipo de referência dentre as possíveis relações afetivas e sexuais. Sutilmente, tais ações segregam o que é de homem e o que é de mulher, impõem relações de autoridade e submissão, reforçam a heteronormatividade como possibilidade única.

Diferente dessa professora, na pesquisa de Mariano (2010), a referência da docente é outra. Em uma contação de história e encenação do Peter Pan, os alunos e a professora têm acesso às fantasias, sendo livre a escolha de personagens pelas crianças. As meninas vão até as personagens femininas e os meninos até os personagens masculinos; a professora já começa a encenação demonstrando outras formas de vivência e experimentação e se veste de pirata. A escolha inicial por um personagem, geralmente, comum a outro gênero, já vai contra as representações simbólicas vigentes e incentiva mais intensamente as crianças a pensarem em novas experimentações e rompimento de modelos fixos. Após a primeira encenação a professora dá ideia de repetirem a cena, agora em outros personagens, inclusive transgredindo as fronteiras de gênero.

Apenas uma professora da pesquisa de Bertuol (2013) não separava os tipos de brinquedos oferecidos às crianças por meio de uma seleção de brinquedos para meninos e para meninas e apenas uma solicitou uma separação mais extrema e limitada. Esta determinou que as meninas deveriam brincar somente com bonecas e os meninos somente com carrinhos e a outra professora guardava os “brinquedos de meninos e meninas” misturados no mesmo lugar possibilitando o acesso e a diversidade de brincadeiras. Essa escola dispunha de uma brinquedoteca, na qual os brinquedos ficavam à disposição das crianças e a professora dava a oportunidade de escolherem com que desejavam brincar, porém questionava quando via um menino com uma boneca. Preocupada, pergunta à criança o que ele é daquele bebê, e sorri aliviada quando ele responde que é o pai.

Sobre os papéis dados às meninas e aos meninos citados acima, Silva e Luz (2010) também identificam uma professora atuando de forma a marginalizar meninos e meninas

numa brincadeira de faz de conta. Nas brincadeiras livres a professora dava a oportunidade e acesso a diversos brinquedos, sem imposição; as brincadeiras de faz de conta aconteciam com brinquedos feitos de sucata. Em uma das situações observadas pela pesquisadora, dois meninos e algumas meninas brincavam de casinha; durante a atividade livre a professora entrevistou pedindo aos meninos que olhassem as meninas fazendo comidinha para aprender e deram a eles as funções de ajudantes e de subordinados nos afazeres domésticos. As meninas permaneceram em funções de mais poder e foram reconhecidas como exemplo na cozinha.

A professora diz que estes papéis já parecem definidos. Ao ser questionada sobre seu posicionamento diante dessas situações ela respondeu que tentava mudar. Sua prática, porém, revela o contrário; em sua própria fala, afirma:

A gente tenta... a gente não... vou falar de mim. Eu tento sempre fazer o seguinte: quando as meninas estão fazendo a comidinha, por exemplo, eu chamo os meninos para ajudar, porque eu não gosto muito de distinguir essas funções não, por exemplo: quando os meninos pedem o velotrol, eu dou o velotrol rosa para os meninos só para ver a reação, e eu fico super feliz quando eles pegam e não estão nem aí se é rosa, azul, verde ou amarelo. Pega e vai brincar numa boa, e eu acho bacana isso, quando as meninas estão fazendo a comidinha, vem aqui olhar, ajudar a fazer o suco de laranja, ela faz o arroz, e você faz o suco de laranja, e ele vai e faz, se a gente chama (Fabiola, entrevista em 03/12/2007) (SILVA e LUZ, 2010, p. 31).

Percebe-se que a professora se esforça para segregar o que é de menino ou menina, porém, ainda atua de forma a estimular padrões diferenciados, e tratar com desconfiança e hostilidade o papel dos meninos nos afazeres domésticos.

Ainda nessa mesma pesquisa, outra educadora entrevistada que trabalha com as crianças de um ano expõe sua dificuldade em atuar de forma a não marginalizar ou segregar meninos e meninas. Ela conta sobre os brinquedos pedagógicos para as crianças desta faixa etária; diz que, inicialmente, são chocalhos ou brinquedos de borracha para morder, mas que mais para frente vai apresentando novos brinquedos, como os de encaixe, carrinho e bonecas e complementa que “as meninas já estão começando a ninar, já estão aprendendo a ninar as bonecas” (SILVA E LUZ, 2010, p. 32); questionada sobre os meninos brincarem com estas, ela responde:

Só as meninas, a gente não dá [bonecas aos meninos] não. Nós temos essa... [risos] como que fala... preconceito. Nós não estamos ensinando isso para a criança, mas parece que sim: as meninas já vão às bonecas e os meninos vão no carrinho, mas a gente deixa, fala assim: vamos brincar

junto, famílias, vamos lá, o pai, mas eles vão mais no carrinho, sabe?
[risos] (SILVA E LUZ, 2010, p. 32).

As pesquisadoras percebem o constrangimento por meio da fala e postura corporal da professora ao relatar essa situação e ao perceber outra possibilidade de experimentação nas brincadeiras; perguntam por que ela acha que eles escolhem tais brinquedos e a professora responde que não sabe, mas que talvez a escola possa ajudar a mudar essa prática e inverter as brincadeiras dessas crianças. Ela reforça que não está querendo desenvolver o preconceito ao agir desta maneira, mas que acha que eles já vêm com estas preferências de casa. Ao ser questionada sobre a oportunidade de refletir sobre questões de gênero, ela disse que teve acesso ao tema depois que virou professora, mas reconhece que sua dificuldade em mudar a prática é por conta da força da cultura. A professora acrescenta que sua criação foi bem diferente da atual; ela tem 11 irmãos e seu pai não a deixava ficar perto deles.

As referências sobre feminino e masculino que a professora aprendeu durante muitos anos é totalmente diferente da apresentada a ela após as leituras sobre gênero e após o contato com as crianças. Ela reconhece que a oposição binária dos papéis sociais de gênero não é inata, mas imposição do adulto sobre a criança, mas ainda tem dificuldades para modificar sua prática. Ao se esforçar para que as crianças tenham uma educação mais livre em relação ao gênero a professora acaba por ter sua criação e seus traços infantis inconscientes como base; não considera inadequado que meninos e meninas brinquem de outra coisas, porém tem dificuldade para estimular outros papéis, não dando oportunidade de modo a reforçar e reproduzir a mesma formação que teve.

A pesquisa de Gomes (2006) identifica o tratamento dado a meninos e meninas após três situações de conflitos entre crianças. Nas brincadeiras livres, todas as crianças têm acesso a todos os brinquedos; durante estas meninas são repreendidas por meninos: (1) uma garota em pé observa meninos brincando de carrinho e estes sem justificar dizem que ela não pode brincar, ela, então, aos poucos se afasta; (2) uma menina brinca com um telefone, um colega de turma toma o brinquedo dela e (3) um menino toma um carrinho e uma caixa de brinquedos das mãos de uma garota. Na primeira situação a cuidadora vê a cena e não interfere, nas outras duas situações, ela repreende o menino pela agressividade, não pede o brinquedo de volta e pega a garota no colo; esta aceita passivamente o afeto.

Mais do que o comportamento das crianças frente às três situações de conflito, destaca-se a atuação da cuidadora: às meninas não foi excluída a possibilidade de brincar

com todos os brinquedos, porém, em uma situação é proibida sua participação na brincadeira com o consentimento da cuidadora e nas outras duas meninas tiveram seus brinquedos retirados por colegas da mesma idade durante a brincadeira com o consolo da cuidadora. Os meninos também tem contato com todos os brinquedos livremente; na primeira situação usam da autoridade, atribuída pelas relações de poder, para negar o acesso da colega na brincadeira tida como masculina. Nas outras duas situações, os meninos transitam e transgridem as regras de convívio facilmente, sendo a única consequência a repreensão verbal; os meninos mantiveram a posse dos brinquedos tomados das meninas e brincaram livremente, enquanto a cuidadora as consolava em seu colo; entende-se, por sua fragilidade.

A preocupação e proteção excessiva da segurança da menina por parte das professoras faz com que elas percam momentos de lazer, socialização, aprendizado e novas experiências. O consolo excessivo influencia na conquista mais demorada do amadurecimento e da autonomia. Já os meninos, nesta situação, são encorajados sem tanta preocupação com sua segurança.

Situação semelhante acontece na pesquisa de Carvalho (2008). A escassez de brinquedos em uma escola fazia com que meninos e meninas brincassem livremente na areia. Os primeiros tomavam os baldes de areia das meninas com frequência, estas, quando eram do mesmo tamanho, brigavam com eles, mas quando eram menores, foi observado que iam se queixar para a professora, que só intervinha quando solicitado. A autora não menciona qual a ação da professora após a procura da criança.

Na pesquisa de Gomes (2006) o único momento em que o menino é, pela cuidadora, desencorajado a continuar a brincadeira foi no seguinte episódio: as meninas brincavam com um sapato feminino, o garoto aproxima-se, calça o sapato e é chamado de “bitoca” pela cuidadora. O menino sorri, mas, tira imediatamente o sapato. A cuidadora ainda comenta que ele teve sorte de seus colegas não o virem naquela situação.

Na pesquisa de Carvalho (2008) havia evidente preocupação com a possível orientação homoafetiva de um menino quando mais velho. Adjetivado como “diferente” pelas professoras, o garoto gostava de andar na ponta dos pés, alegando estar usando tamanco e quando estava à disposição, ele colocava o tamanco das professoras. Ele ia de short para a escola, mas dizia que era vestido; gostava de brincar que estava grávido,

folheava revistas procurando por batons e dizia que ia comprar para ele. Uma professora se impressiona por ele brincar de boneca e não as carregar pelo braço ou cabelos como os outros meninos; o menino pegava a boneca com carinho e afeto e a acalentava. A professora não proíbe o contato do menino com estas brincadeiras, porém tem um olhar desconfiado e hostilizado.

Na escola onde aconteceu a pesquisa de Finco (2010) havia uma quadra para a prática de esportes. A autora observa que o espaço era utilizado quase exclusivamente pelos meninos, para jogos de futebol, e tem sua observação confirmada na fala das professoras.

Para começar, a ideia da construção da quadra, segundo uma professora, foi para atender ao gosto dos meninos pelo futebol. A obra foi realizada no local onde ficava o gramado do parque e consistiu no encaixe de traves, na pintura e demarcação do espaço. Ali, geralmente acontecem joguinhos de futebol e há sempre umas destas duas presenças adultas: professoras ou o inspetor.

As professoras consideram os jogos muito legais para os meninos, porém participam e se envolvem pouco com o momento esportivo; só interferem quando há agressividade entre as crianças. Algumas admiram que com seis anos de idade os meninos já saibam as regras e se organizem sozinhos. Já as meninas não recebem admiração; independente da faixa etária, as professoras consideram que não são habilidosas para tal esporte, que não sabem jogar e que não se interessam. Elas apontam também que os meninos de quatro anos ainda não sabem, mas mesmo assim tentam jogar.

O inspetor era uma figura chave no futebol. Por conta de licença médica dele no período da pesquisa de Finco (2010), a pesquisadora o não encontrou para entrevistá-lo ou para vê-lo atuando, porém este foi citado e responsabilizado pelas professoras por ensinar o esporte às crianças e por ser o organizador de um campeonato de futebol entre os meninos.

O inspetor confeccionou os coletes em TNT nas cores azul e amarelo, ensinava as regras do futebol e interferia quando havia conflitos. As professoras declararam que sem a presença do inspetor os conflitos entre os meninos eram maiores; as meninas não foram citadas em nenhum momento relacionando ao inspetor. A quadra já foi previamente construída pensando nos meninos; estes se consideravam donos do espaço e as meninas não se sentiam acolhidas para utilizar este local; estas, em nenhum momento das

observações, foram convidadas a jogar nem pelos meninos e nem pelas professoras. Estas justificavam que o desinteresse e não envolvimento das meninas se dá pela falta de habilidades, por não saberem as regras, por conta das brigas com os meninos, por estes privarem o acesso delas à quadra, avisando às professoras quando meninas adentravam o espaço. Nas tentativas de jogar e encontrando tais dificuldades as meninas pediam auxílio para as professoras, mas estas não atendiam de forma a resolver o problema. Uma professora comenta que quando as meninas iam até a quadra e os meninos não as recebiam bem, elas logo desistiam e complementa dizendo que não têm paciência para ensinar as crianças a jogar futebol.

Sobre essa mesma situação, três professoras contam a tentativa de duas alunas na permanência nas brincadeiras de futebol; relatam que estas garotas tinham muito interesse pelo jogo e que brincavam na quadra com os meninos, porém caíram uma vez e não foram mais jogar; duas destas professoras contam que suas alunas não jogam mais, mas ainda observam os meninos jogando.

Sobre o acesso e experimentação do futebol as professoras justificam que o interesse pelo futebol partiu dos próprios meninos e meninas; uma das professoras complementa que estas se enfiavam nos jogos e campeonatos dos meninos, dando a entender que para ela os jogos de futebol não pertenciam às meninas também. Apenas uma professora acha que as meninas preferem não jogar por esta ser a preferência de suas famílias, as demais acreditam que elas não se envolvem ou desistem do futebol, pois não sabem jogar, não sabem as regras e que algumas tentam se envolver mais pela brincadeira e para correr, e não pelo jogo em si. Outra justificativa foi que elas não são acolhidas pelos meninos, reclamam que eles empurram, gerando grande desistência de permanência.

As professoras usam das justificativas acima e mais algumas para alegar o não envolvimento delas mesmas no futebol com as crianças; dizem que não sabem e nem entendem as regras e que acreditam que esta não é responsabilidade e papel da escola. Em nenhum momento da pesquisa foi demonstrado, observado, relatado preocupação das professoras com o não envolvimento ou permanência das meninas nas brincadeiras de futebol e nem no espaço da quadra; não tiveram nem a intenção de criar a mesma oportunidade de acesso à cultura do movimento. Os papéis sociais vigentes fazem com que as professoras atuem de forma a segregar e marginalizar o que é pertencente a cada grupo

com base no seu sexo e a manter papéis fixos e de relações de poder, meninos são considerados autoridades no futebol e meninas submissas nesse cenário.

Em uma atividade livre, apenas com orientação nos momentos de agressividade pelas professoras, as meninas não são excluídas fisicamente dos jogos, mas, como uma segregação imaginária e hostilizada. As professoras acreditam que elas não se interessam em jogar, pois não são capazes e nem pertencentes ao espaço da quadra, sendo assim, não fazem esforços para inclui-las no jogo ou usarem a quadra de outro modo para inclui-las.

Outro episódio em que foi negada a possibilidade de meninas jogarem futebol determinados pela segregação física é apresentado na pesquisa de Gomes (2006). Uma das cuidadoras entrevistadas diz que existem meninas mais “sapecas”, que gostam de bola e de carrinho, e que há meninos que são mais quietos e calmos, que gostam de brincadeiras mais calmas; até então, entende-se que a cuidadora cria espaço e oportunidade para que estas crianças brinquem da forma que se sintam mais à vontade e mais prazer, porém, no decorrer da entrevista, é possível identificar que o reconhecimento de características diferenciadas para ambos, não garante uma prática docente com oportunidades igualitárias para meninos e meninas; a cuidadora diz que quando algumas garotas pedem para jogar bola, ela nega a oportunidade da brincadeira e as aconselha a irem brincar de boneca. Para desencorajá-las a brincar com bola, a cuidadora senta-se no chão com elas, na tentativa de fazê-las brincar de boneca e de casinha.

Além da segregação de atividades, as meninas são estimuladas a atividades mais passivas em relação à cultura corporal de movimento. Esta é mais do que simples deslocamento do corpo, de locomoção pelo espaço, sendo responsável pelo desenvolvimento motor, cognitivo e de interação social e cultural. É uma linguagem que permite fazer mudanças nos padrões sociais e agir sobre o ambiente em que se vive. O futebol foi, quase que exclusivamente, associado aos meninos, assim como as brincadeiras de afazeres domésticos foram, praticamente, de exclusividade feminina.

Um ambiente de aprendizado com diversas possibilidades, com acolhimento, desafios e estímulos iguais seria o mais adequado. Contudo, aos meninos foram restritas atividades como as de organização e a cotidiana espera nas filas por um tempo muito maior, qualquer movimento de mudança de posição eram vistos como desordem ou indisciplina. Neste caso, as meninas tiveram acesso livre e seguro; suas rígidas restrições

de movimento aconteceram nas brincadeiras que consideravam ser masculinas, caracterizando ousadia ou desordem para uma menina.

Mais um caso acontece durante as observações da pesquisa de Gomes (2006). Esta identifica segregação das docentes quando meninas não podem chegar próximo de brincadeiras mais ousadas, arriscadas e inovadoras. Brincando livremente no parque, meninos descem o escorregador de ponta cabeça e alcançam altas velocidades no balanço; as cuidadoras nada dizem. Quando as meninas tentam brincar junto com os meninos da mesma forma, elas são repreendidas nas duas situações; às meninas foi recomendado que escorregassem sentadas e que fossem mais devagar no balanço. Elas entendem que este tipo de brincadeira não é apropriado e seguro para meninas, não há reconhecimento de pertença delas para essas ocasiões. Para as meninas as brincadeiras devem seguir a norma mais segura possível, pois são compreendidas como frágeis e delicadas; já os meninos podem se arriscar, pois são ousados, fortes, ágeis e inovadores.

A pesquisa de Bertuol (2013) também identifica, nas atividades ao ar livre, o encorajamento aos meninos e desencorajamento das meninas em atividades que envolviam risco e força. Chama atenção da pesquisadora a atuação segregatória da professora ao incentivar os meninos a subirem em árvores e as meninas não. Estas deveriam ter mais cuidado em todas as brincadeiras; a única atividade semelhante orientada e não proibida a elas foi subir em pneus.

A professora propõe uma atividade de escalada com corda em um morro. Neste havia um lado mais difícil e íngreme, e outro mais fácil de subir. As meninas, e uns poucos meninos considerados menos habilidosos, subiam pelo lado mais fácil e todos os outros meninos subiram pelo mais difícil. A possibilidade de alguma menina compor o grupo dos mais habilidosos não foi cogitada pela educadora. A única atividade que envolvia meninos e meninas no mesmo grupo foi esta, ainda que separados por graus de habilidades, sendo que nenhuma menina foi considerada capaz de subir pelo lado mais íngreme.

Em uma das atividades, quando separava os grupos, nomeou-os de time das “calcinhas” e time dos “cuecas”. Uma menina pergunta se a professora é menino, pois está próxima do grupo deles. Ela responde que não e que não usa cueca. No decorrer da brincadeira, um menino vai para o outro time e a professora disse que colocaria uma calcinha nele. O aluno volta rapidamente para seu time e disse que tiraria a calcinha,

simulando se despir. A professora, novamente, coloca o menino em uma situação vergonhosa, ameaçando castigá-lo, ainda que por palavras, ao infringir as regras.

A professora, na entrevista, contradiz o que faz em sua prática: diz que se a atividade for competitiva mistura o time, pois as meninas não são tão rápidas e não fazem tão bem as atividades motoras quanto os meninos. Sendo assim, separando os times por sexo causaria um desconforto; quando são misturados os meninos cobram e ajudam as meninas.

A professora, nessa situação, subestima a capacidade física das meninas em diversas situações, tendo o menino como padrão correto na realização das atividades; propõe um jogo de queimada e separa o time a partir do sexo da criança. No decorrer do jogo a professora intervém com o objetivo de incentivar e encorajar as crianças; aos meninos os estímulos são dados por meio de elogios e às meninas foram dados estímulos de derrota. A estas foram ditas coisas como: “Vocês tem que tentar pegar a bola, vocês estão bobeando e os meninos estão ganhando!” (MARIANO, 2010, p.74), “Meninas, se vocês ficarem aí só conversando, os meninos vão ganhar! Que fofoqueiras!” (MARIANO, 2010, p.74), “Será que vocês conseguem queimar alguém?” (MARIANO, 2010, p.75), “E as meninas, coitadinhas, bobearam!” (MARIANO, 2010, p.75). E aos meninos coisas como: “Vamos, vocês estão ganhando!” (MARIANO, 2010, p.74), “Queima elas! Vocês vão ganhar!” (MARIANO, 2010, p.74), “E os meninos ganharam! Eles foram muito espertos!” (MARIANO, 2010, p.75).

Em outra situação, numa brincadeira de pega-pega, a professora dá as instruções e reforça que os meninos devem apenas encostar as mãos nas meninas para elas estarem pegas, não sendo necessário empurrar ou puxar, e às meninas ela reforça que devem correr o mais rápido que conseguirem para tentar pegar os garotos.

Já o professor de Educação Física usava incentivo igual para meninos e meninas: “Vamos! Acerta ela”! (ou ele), ou “Muito bom, Camila! Na próxima dá para jogar um pouco mais longe” (MARIANO, 2010, p. 78), não atribuindo papéis de autoridade ou submissão para meninos e meninas.

Com as crianças de três anos ambos os professores de Educação Física não separavam meninos e meninas em grupos distintos, as atividades eram todas mistas. Em um momento da observação as crianças pediram para brincar com algumas panelinhas,

atividade considerada feminina, porém o professor César entregou brinquedos a todas as crianças e os transformou em cozinheiros e cozinheiras. Estes tinham que, depois de acabado, oferecerem seus pratos aos colegas.

O professor de Educação Física diz que quando chove, fazem atividade no espaço fechado onde tem brinquedos como estes disponíveis e comenta não perceber diferença na escolha de brincadeiras e brinquedos pelas crianças. Eles brincam de martelo, de carrinho, de boneca, só vê resistência nas coisas cor de rosa, pelos meninos, apenas em relação a uma bola de futebol rosa.

Nessa mesma pesquisa, com uma rede entre as crianças, time de meninos e meninas, o objetivo da brincadeira “limpando a casa” era jogar bolinhas de meia por cima da rede na casa do adversário. Ao final, quem tivesse menos bolinhas em seu espaço, ou seja, com a casa mais limpa, ganharia a brincadeira.

Antes de iniciar o jogo, a professora comenta: “Vamos ver quem fica com a casa mais limpinha! Eu sei que as meninas são craques de limpar a casa!” (MARIANO, 2010, p. 82). A professora começa a brincadeira estimulando as meninas como papéis de autoridade no quesito organização.

Ainda com a rede montada, a brincadeira seguinte consistia em passar a bola por cima da rede, até a pessoa do outro lado. Meninos de um lado e meninas do outro, ambos em fila indiana passavam a bola para o primeiro da fila do lado oposto da rede e iam para o fim da fila. As meninas perdem o interesse pela brincadeira, umas conversavam em pequenos grupos e outras observavam o ambiente no decorrer da brincadeira. A professora chama a atenção dizendo coisas como: “Vamos! Vou ter que trazer um despertador para as meninas!” (MARIANO, 2010, p. 81), “Se vocês ficarem batendo papo, vão perder! Vamos!” “As meninas fofoqueiras podem fechar a matraca um pouquinho?” (MARIANO, 2010, p. 81). Numa situação de erro do arremesso diz: “Essa aí deve estar com a unha grande! Tem que cortar a unha!” (MARIANO, 2010, p. 88), “Sua mão está torta! Vem aqui que eu vou consertar!” (MARIANO, 2010, p. 81). Quando os meninos lançam a bola além do espaço demarcado, a professora pede para jogarem mais perto e diz: “Vocês estão muito fortes!” (MARIANO, 2010, p. 81). Ao se dispersarem na explicação da brincadeira são alertados da seguinte forma: “Meninos, venham para cá, vamos sentar agora!”, “Vamos sentar e prestar atenção” ou ainda “Chega de correria, agora é hora de ouvir.” (MARIANO,

2010, p. 82). Os meninos, quando erram, tem um estímulo associado à força, as meninas a questões estéticas ou físicas.

A professora de Educação Física cobra as meninas sobre o uso de sandálias, alerta para o uso de tênis, e complementa que sandalhinha é para usar em casa, pois a escola não é lugar para desfile de moda. A pesquisadora nota que naquela mesma aula havia mais dois meninos com sandálias, e a eles nenhuma recomendação foi feita.

No decorrer da análise de dados foi possível identificar na atuação dos professores os diferentes estímulos de gênero e de detenção de poder, como papéis de autoridade dados aos meninos.

As meninas, por exemplo, foram estimuladas por meio de adjetivos e capacidades como: compreensivas, meigas, carinhosas, frágeis, delicadas, desconfiadas, fracas, fofoqueiras, bobeiam nas brincadeiras, faladeiras, possuem instinto maternal, instinto de cuidar e sentem prazer no cuidado, são calmas, são incentivadas a usar vestidos, não tem habilidades para Educação Física, sendo que a minoria que é interessada se destaca sendo mais criativas e espertas do que os meninos, mais tranquilas, dóceis, caprichosas, atenciosas, preocupadas, obedientes, organizadas, boazinhas, atentas, mais resolvidas, mais maduras do que os meninos, agitadas, e com muito envolvimento em briguinhas.

Na pesquisa de Carvalho (2008), as educadoras, funcionárias da escola e mães deveriam preencher uma ficha que consistia em listar o que é ser menina; mesmo as professoras e demais funcionárias trabalhando numa escola que se preocupava e incluía o gênero em seu planejamento curricular e pedagógico, a lista aparece da seguinte forma:

afetuosa, carinhosa, alegre, amiga, caprichosa, expressiva, frágil, cheia de virtudes, companheira, dedicada, dócil, educada, meiga, delicada, obediente, organizada, responsável, serena, tímida, vaidosa, mas também inteligente, dinâmica, corajosa, decidida, sapeca e desobediente (CARVALHO, 2008, p.13).

Os meninos foram estimulados por meio de adjetivos e capacidades como agitados, intolerantes, eufóricos, agressivos, estúpidos, ousados, inquietos, descuidados, não são caprichosos, impacientes, malandros, dispersos, desastrados, mais dependentes, explosivos, desligados, imaturos, ativos, habilidosos, ganhadores, espertos, fortes, bagunceiros, são incentivados ao uso de boné e cabelo curto.

Na mesma situação acima, as educadoras, funcionárias e mães da pesquisa de Carvalho (2008) listaram adjetivos para os meninos, quais sejam:

agressivo, às vezes, um doce, autoritário, briguento, brigão, machista, mandão, bagunceiro, brincalhão, sapeca, moleque, carinhoso, corajoso, danado, desobediente, fortão, esperto, o dono da razão, inteligente, criativo, emotivo, feliz, teimoso, tímido, unido (CARVALHO, 2008, p. 13).

Os únicos estímulos e adjetivos atribuídos tanto para meninos quanto para as meninas foram: sapecas, inteligentes, desobedientes, tímidos (as), criativos (as), carinhosos (as), corajosos (as), agitados (as), e o envolvimento em brigas, dadas entonações diferentes.

Aos meninos os adjetivos de agitação, dispersão, descuido e agressividade foram os apresentados na maioria das pesquisas. E às meninas, os adjetivos mais mencionados foram a fragilidade em primeiro lugar, serem faladeiras e fofoqueiras, meigas, organizadas, dóceis, tranquilas, cuidadosas, em duas delas.

Com frequência as interpretações metafóricas ligadas aos símbolos de homem e mulher são limitadas apenas ao que se é esperado dentro dos padrões sociais. Por exemplo, os símbolos atribuídos tanto para meninos quanto para as meninas (sapecas, inteligentes, desobedientes, tímidos (as), criativos (as), carinhosos (as), corajosos (as), agitados (as), envolvimento com brigas) são representados de formas diferentes dependendo do sexo. No caso do envolvimento em brigas, às meninas são associadas apenas brigas que envolvem fofocas e desentendimentos tidos como banais, e aos meninos as brigas sempre estão associada à força e à disputa.

Na variável de ambiente interno foi possível identificar que os professores possuem representações simbólicas a partir dos símbolos culturais vigentes que rondam todas as organizações e instituições sociais; meninos e meninas foram representados e estimulados em papéis fixos, posições dominantes e funções distintas por diversos meios e estímulos verbais, visuais e na organização pedagógico-lúdica. A organização do professor diferenciou meninos e meninas de forma neutra e os estimulou de forma igualitária numa mesma situação apenas em dois casos: na pesquisa de Mariano (2010), nas aulas de Educação Física, o professor usava de incentivos iguais para meninos e meninas, como em uma brincadeira quando as crianças pediam para brincar com algumas panelinhas, atividade considerada feminina, porém o professor César entregou brinquedos a todas as

crianças e os transformou em cozinheiros e cozinheiras. Estes tinham que, depois de acabado, oferecer seus “pratos” aos colegas. Nesta mesma pesquisa, numa atividade de interpretação da história Peter Pan, a professora de Educação Física deixa que as crianças tenham livre acesso às fantasias, encenam com os papéis que eles escolhem (meninas com papéis tidos femininos e meninos com papéis tidos masculinos), depois propõe outras encenações agora em outros personagens, inclusive transgredindo as fronteiras de gênero. A professora já começa a encenação demonstrando outras formas de vivência e experimentação e se veste de pirata.

O interessante é que esta mesma professora tem posturas extremamente segregatórias e excludentes em outras situações; estimula meninos e meninas de forma diferentes, frisa relações de poder de forma exclusiva para homens e mulheres, como na brincadeira “limpando a casa” incentivando as crianças da seguinte forma “Vamos ver quem fica com a casa mais limpinha! Eu sei que as meninas são craques de limpar a casa!” (MARIANO, 2010, p. 82), ou quando separa meninos e meninas na atividade de escalada, alerta as meninas sobre o uso de sandálias, para que usem tênis nas aulas e aos meninos nenhuma recomendação é feita mesmo naquela aula tendo dois meninos com sandálias.

Nas atividades que necessitavam de maior empenho e habilidade física a professora desconfia e hostiliza a capacidade das meninas, associava seu mal ou bom desempenho com base em atividades domésticas ou de moda e nas representações sociais vigentes. A professora repassa seu posicionamento às crianças, estimulando-as desta maneira.

Isto demonstra que um mesmo professor pode ter posturas completamente diferentes, considerar adequados certos comportamentos e atitudes, dependendo do ambiente e da atividade. Aquela professora, por exemplo, age de forma inconsciente, naturalizada e automatizada.

Para Scott (1995), só será possível reescrever as relações sociais e de poder quando as categorias homem e mulher forem analisadas como desconhecidas e problemáticas, e não tratadas como velhas conhecidas, de forma a não refletir sobre as possibilidades para ambos os gêneros. Além disso, é de extrema importância questionar como e onde os símbolos culturais vigentes estão presentes e por que se mantêm por tanto tempo em destaque; o mesmo deve ser feito com suas representações simbólicas: questionar como e em quais situações estão sendo evocadas e reescritas.

Outra situação que aborda a representação e o estímulo que os professores têm de meninos e meninas com base nas representações vigentes, acontece na pesquisa de Bertuol (2013).

Há exclusão imaginária das meninas de um determinado tipo de comportamento quando as professoras ordenam que elas falem mais baixo ou parem de falar, sentem direito, não executem movimentos bruscos com o corpo. Identifica-se que elas põem em prática a ideia de não reconhecimento de pertença, por meio da imaginação, de meninas no grupo daqueles que podem se expressar que forma mais expansiva, dos fortes, falantes e com bastante movimento corporal, estas são valorizadas na organização, disciplina e capricho:

Bertuol (2013) frisa uma fala das professoras às meninas:

‘Agora deu de falar!’, ‘Vai deixar de ser ajudante do dia, se não sentar direitinho!’, ‘Não é pra correr!’ (P1); ‘Está sempre chorando, tu és de açúcar?’ (P5); ‘Esse brinquedo é muito pesado pra ti!’ (P3); ‘Desce daí, gurria! Vai te machucar!’, ‘Abaixa as pernas!’ (P8); ‘Meninas, arrumem as cadeiras para a profe!’ (P10); ‘Que lindo teu desenho! Que caprichosa!’ (P6) (BERTUOL, 2013, p. 89 e 90).

Das doze professoras, nas observações dessa pesquisadora, apenas três delas assumiram um discurso de incentivo à força para as meninas: “‘Força! Assopra forte!’(P11); ‘Tu consegue subir no pneu!’(P2); ‘Meninas, venham me ajudar a carregar o tapete!’” (BERTUOL, 2013, p. 89 e 90).

Em comparação com as meninas, aos meninos era solicitado com menor frequência que ficassem quietos ou não corressem pela sala de aula. Apenas duas professoras fizeram estas solicitações: “‘O que é isso, falem mais baixo!’(P3); ‘E vocês sempre descumprindo as ordens!’, ‘Que terríveis que vocês estão hoje!’ (P8)’” (BERTUOL, 2013, p.).

As meninas que eram repreendidas voltavam a fazer todas as atividades proibidas, até ser novamente solicitada que parassem, os meninos mantinham-se em constantes atividade de transgressão comportamental, com base na ordem e disciplina, e recebiam menos estímulos para que parassem.

As professoras da pesquisa de Bertuol (2013) reconhecem a primeira infância como importante para a formação de valores, moral e caráter de qualquer indivíduo e entendem que a forma como são educadas as crianças reflete bastante em suas ações futuras; ainda

assim, a maioria delas age de forma segregatória e marginalizadora, orientam e estimulam todas as crianças pelo binarismo entre masculino e feminino.

Em todas as pesquisas, nas situações de transgressão dos padrões de gênero, quando as professoras entendiam que eram ações esporádicas, tinham atitudes consideradas mais amenas, estranhavam e davam poucas indicações de que não consideravam tal ação correta; já quando algumas crianças insistiram nas transgressões, as docentes se incomodaram, se preocuparam e procuraram soluções para acabar com este comportamento dentro da escola.

Nas situações esporádicas as professoras enxergaram tal atitude como brincadeira, como passageira, em situações de consistência de transgressão das crianças, os professores não mais enxergavam o lúdico e a brincadeira, apenas a transgressão e a imagem do incorreto.

Algumas poucas professoras tiveram postura e pensamento diferente destes e perceberam ser possível outra possibilidade de experimentações e vivências para meninos e meninas. Na pesquisa de Bertuol (2013), por exemplo, ao ver a imagem de uma menina brincando de boneca, apenas duas professoras relatam não ser natural uma menina nascer com instintos maternos ou ter preferência por brincadeiras com boneca; para elas são os adultos que fazem esta divisão. O mesmo aconteceu quando a imagem do menino brincando de boneca apareceu; uma das professoras comenta que já teve alunas que não gostavam de boneca e meninos que gostavam bastante.

Em geral, as crianças que transgrediram as fronteiras impostas foram em todo momento comparada com outras crianças que agiam com base nos padrões vigentes. As primeiras foram acompanhadas e investigadas de forma individual, tornaram-se um caso particular a ser tratado e cuidado.

3.2. Ambiente externo

A variável de contexto de ambiente externo consiste em espaços e categorias que estão fora dos muros escolares, mas, que, de alguma forma, apareceu como forte influência na atuação do professor de Educação Infantil.

Nessa variável ambiental, a família tem grande incidência em muitas das pesquisas como determinante e aliada da prática docente em relação ao gênero em diversos aspectos, sobretudo no que diz respeito à sexualidade infantil, discriminação social e relações de poder.

a) Família e criança na atuação docente - implicações de gênero acerca da sexualidade infantil, discriminação social e relações de poder.

Após a família ter sido identificada como determinante na atuação docente, foi criada uma categoria para analisar de que forma ela aparece e contribui na atuação do professor de Educação Infantil, no que diz respeito aos estímulos em relação ao gênero associados à sexualidade infantil, à discriminação social (segregação, marginalização ou diferenciação neutra) e relações de poder.

Na pesquisa de Finco (2010) a família aparece de diversas maneiras, e em uma delas pede o auxílio da escola para que ajudem o filho a não transgredir as fronteiras de gênero vigentes. Uma mãe relata para a professora que seu marido está furioso e batendo no filho, pois este tem insistido em urinar sentado dizendo que quer fazer como as meninas. A mãe diz que ele deve ter aprendido na escola, pois, nunca viu nenhuma mulher urinando sentada em casa e quem o leva ao banheiro é o pai para que ele saiba justamente como um homem faz.

De fatos como estes podem surgir duas situações: a professora não querer levar mais problemas para as famílias e rever suas orientações com as crianças, se atentar para que elas não tenham acesso àquilo que não é de seu gênero e para que não transgridam as fronteiras, ou levar para a família um novo posicionamento quanto à experimentação e vivência de outras oportunidades e papéis. A professora se propõe a ficar atenta para que tal situação não aconteça mais.

A presença da família apareceu também quando as professoras, por vezes, utilizaram do modelo familiar para justificar comportamentos de alunos transgressores ou culpabilizar os pais por atenderem aos pedidos dos filhos transgressores. Finco (2010) relata o caso de uma menina que adorava brinquedos considerados de meninos, usava tênis verde musgo com dentes de dinossauro. A professora diz que se fosse uma garota nos

moldes normais ela iria querer um tênis da Hello Kitty ou da Barbie, por exemplo; diz que ela tem tais gostos, pois por ser filha única não tem parâmetro em casa.

Outra professora também relata a situação de uma garota que tinha comportamentos tidos como masculinos, ela considerava a menina diferente, mas não dizia para mãe, apenas questionava sobre ela bater nos colegas e levar arminhas de brinquedo e bonequinhos de luta para a escola. A mãe respondeu que quando iam às lojas de brinquedos a filha só queria esses tipos de brinquedo e que ela não comprava, mas o pai sim. A professora diz que o pai poderia ter comprado esses brinquedos na ausência de filho homem, porém quando descobre que a menina tinha um irmão mais velho, ela não encontra motivo pelo qual o pai atendia ao pedido da filha. A educadora considera explicável e aceitável que o pai atenda aos pedidos da menina no caso de uma frustração por não ter tido filhos homens, não sendo esta a situação, a professora não consegue encontrar outras possibilidades, caminhos e motivações; segrega o que é para meninos e meninas e não se esforça para compreender a subjetividade da criança e a postura do pai.

Outra garota gostava de brinquedos tidos como masculinos, os levava para a escola e os meninos ficavam encantados. A professora e a mãe justificavam que ela só gosta destes brinquedos porque só tinha primos e brincava muito com eles.

Na pesquisa de Bertuol (2013), quando as professoras veem a imagem de Shiloh, filha de Jolie e Brad Pitt, atribuem os gostos e opção das vestimentas e cabelo curto à família. Dizem que a criança tem esta postura por falta de limites da família; esta aceita e acata os gostos da criança ao comprar roupas masculinas e possibilitar o corte de cabelo curto, associam os gostos de Shiloh à figura paterna quando apontam a possibilidade dela ser muito fã do pai. Em contrapartida outra professora diz que talvez a criança seja dessa forma por não ter muita referência de pai e mãe, por estes trabalharem muito. Também foram comentadas antigas relações de Angelina Jolie, a professora diz que ela já teve envolvimento homossexuais e que foram relacionamentos complicados.

Além do controle total sobre as escolhas infantis, a atitude e preferências de Shiloh foram ora associados ao pai, sendo este referência, ora dizendo que falta referência deste e da mãe e ao fim associam a postura da criança com os relacionamentos homossexuais de Angelina Jolie. Em nenhum momento foi considerada as necessidades subjetivas de Shiloh.

Na imagem de número cinco da pesquisa de Bertuol (2013) aparece uma criança transexual para que as professoras discutam. Estas nascem com um sexo anatômico, mas se consideram pertencendo ao outro. Os transexuais, em sua maioria, desde muito cedo se sentem desconfortáveis com seu corpo e com as expectativas criadas pela sociedade para meninos e para meninas. Uma das professoras lembra que acompanhou o caso da foto pela televisão e que o problema maior foi na escola; esta já reconhecia o antes menino como menina e agora estava proibindo o uso do banheiro feminino pela criança, esta deveria frequentar o banheiro dos meninos, dos professores e demais funcionários ou do departamento médico, sendo assim, a família entrou na justiça contra a escola.

Nesse momento, a primeira fala sobre o caso foi de uma professora dizendo que mais um problema havia sobrado para escola; uma colega do grupo focal complementa dizendo que assim como a sociedade, a escola tinha que modificar, sim. A partir desta fala surgem questionamentos de por que e como essa mudança poderia ser feita: “Qual o papel da escola nisso tudo? Como deve proceder? Que atitudes devem tomar?” (P12); “Como os pais das outras crianças vão encarar determinada atitude da escola? Vão aceitar?” (P1)” (BERTUOL, 2013, p. 120).

Com estes posicionamentos fica clara a dificuldade que as professoras têm em aceitar e também de tratar do tema; mais do que resistência, as docentes não estão acostumadas com outras formas de identidade de gênero e de orientação sexual que não as vigentes, não compreendem que situações extremamente diferentes das impostas e tidas como naturais e exclusivas podem proporcionar a satisfação, o prazer, a realização.

Os professores, frutos de uma sociedade patriarcal, sexista, heteronormativa e opressora agem de forma a reproduzir tais elementos. “Apesar da não visibilidade atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo” (ADORNO, 2003a, p. 119). O autor acrescenta ainda que a “barbárie encontra-se no próprio princípio civilizatório, então pretender se opor a isso tem algo de desesperador” (ADORNO, 2003a, p.120).

Opor-se aos padrões vigentes não é tarefa fácil. Na escola, para as professoras parece ser mais difícil ainda por terem a constante preocupação com as famílias das crianças; o que elas vão pensar se a escola ou a professora se portarem de maneira mais liberal e igualitária. Sendo assim, muitas vezes, acabam por inibir suas ações quando se

trata de mudanças nas questões de gênero ou sexualidade; elas ficam apreensivas e com medo da repressão familiar.

Em situações de menor transgressão como aconteceu na pesquisa de Carvalho (2008), os professores já encontram problemas: uma das escolas desta pesquisa, após uma situação de preconceito com uma aluna negra, cria o projeto *Zeferina em minha casa*, que tinha como proposta levar uma boneca negra de pano para a casa. Alguns pais e mães manifestaram a insatisfação do filho levar a boneca para casa por ser coisa de menina; as professoras aceitam passivamente o posicionamento da família, não fizeram nada para manter o projeto, combater a segregação de padrões exclusivamente feminino ou masculino, o que homem e mulher podem e devem ter acesso. A atividade tinha como propósito a brincadeira lúdica contra a violência, objetivando o cuidado e respeito com o outro.

As professoras não concordavam com os valores familiares das crianças, mas não se manifestam de outra forma, acatam as críticas negativas e impedem que estas crianças levem a boneca para casa.

A família aparece como modeladora da transgressão de gênero, como responsável por algum comportamento da criança: na pesquisa de Gomes (2006), uma cuidadora também diz que nas transgressões geradas por conta do ensinamento familiar até tenta ensinar às crianças outra prática, mas que é bem difícil: “vem de casa, não adianta. Até no cruzar as pernas, tem uma guriuzinha que cruza como homem e eu vou, e digo: não, não cruza assim, tu tem que cruzar desse jeito ó [...]” (GOMES, 2006, p. 39).

A cuidadora não considera adequada para uma menina a forma como a criança se senta, sendo assim, a ensina como uma menina deve se portar. A cuidadora segrega comportamentos; julga a forma como a menina se senta adequada apenas para homens, e tenta moldá-la desde seus primeiros anos de vida. O comportamento da garota é associado aos ensinamentos que tem em casa, tirando dela a possibilidade de escolhas e de identidade.

Durante as entrevistas da pesquisa de Gomes (2006) foram apresentadas às três cuidadoras as seguintes situações problema: (1) “um menino observa atentamente uma menina brincando com um carrinho, manifesta vontade de brincar, pedindo-lhe o brinquedo. O que você faria?” (GOMES, 2006, p.39) e (2) “uma menina observa

atentamente um menino brincando com uma boneca, manifesta vontade de brincar, pedindo-lhe o brinquedo. O que você faria?" (GOMES, 2006, p.39).

Nas duas situações problema as três cuidadoras disseram que entregariam os brinquedos desejados às crianças que manifestaram vontade; seria tirado o carrinho das meninas e entregue aos meninos, e a boneca dos meninos e entregue às meninas. À estas foi sugerido entregar o carrinho, e dar uma boneca ou algo que a influenciasse a brincar com outro brinquedo. Uma das cuidadoras justifica sua conduta mencionando preocupação com a família das crianças, e por ser nova naquela escola e ainda não conhecer os valores das famílias de cada uma delas.

Adorno (2003c) considera que a atuação segregadora, repressiva, que atende aos pedidos de padrões tem origem em sua vivência; após ter passado por situações de repressão, mesmo que esta tenha vindo de uma atitude afetiva, o professor, possivelmente, pode reproduzir as imposições a que foi submetido nos primeiros anos de vida:

Pelo fato de o processo de adaptação ser tão desmesuradamente forçado por todo o contexto em que os homens vivem, eles precisam impor a adaptação a si mesmos de um modo dolorido, exagerando o realismo em relação a si mesmo, e, nos termos de Freud, identificando-se ao agressor. A crítica deste realismo supervalorizado parece-me ser uma das tarefas educacionais mais decisivas, a ser implementada, entretanto, já na primeira infância (ADORNO, 2003c, p.145).

Traumas infantis, repressões, padrões ideais de comportamento a que foram expostos e ensinados, persistem no inconsciente dos educadores retardando ou impossibilitando ações diferenciadas. Tirar o brinquedo de uma criança para dar a outra, apenas por ser considerado ideal para aquele sexo, não contribui para uma formação plena, pelo contrário, é uma exagerada falta de conhecimento e possibilidades. Elas se comportam desta maneira por ser fruto de uma sociedade opressora; de forma inconsciente e temendo a própria fragilidade do ego, os opressores contêm seus próprios desejos e exercem o domínio demasiadamente repressor sobre o outro.

Em outra situação sobre a família esta aparece impondo gostos e padrões de gênero à criança, tal como relatam as professoras da pesquisa de Finco (2010). Uma garota tida como agitada, irritada, mandona, responzona, desorganizada e masculinizada, usava cabelos curtos e era, segundo a professora, visualmente, um menino nos trejeitos, foi vestida com uma fantasia de odalisca numa festa de carnaval da EMEI. A professora diz

que a criança se sentiu desconfortável e ridicularizada; ficou muito aborrecida com a vestimenta e permaneceu sentada num canteirinho durante toda a festa.

A professora considerou esta situação e cena muito fortes e complementou que a mãe da garota era extremamente feminina em seu estilo e a menina, o oposto, muito masculina. A mãe disse à professora que a aluna não queria colocar aquela roupa, mas que mesmo assim colocou e que sua filha estava linda, não se importando com o bem estar da criança. A necessidade de não se frustrar, de impor gostos que são da mãe e não da criança, faz com que ela imponha, demasiadamente, um padrão que causa mal estar na filha; ela pouco se importa, contando que a filha esteja exteriormente apresentável da forma esperada. A professora se solidariza com a situação da aluna, porém não tem maiores medidas; a pesquisa não informa de que forma a menina foi tratada e cuidada naquela situação, e nem se houve diálogo com a família.

Na pesquisa de Bertuol (2013) uma professora relata o caso de uma aluna que dizia não querer ser menina, pois ser menino era muito melhor. Ela só gostava de brincar com eles, ia de saia pra escola, mas dizia não gostar. Bertuol (2013) questiona sobre o papel da escola e da família nessa situação, e a professora responde que a escola respeitava os gostos e interesses da criança e que a família ainda não havia comentado nada sobre o assunto. Na entrevista, a professora relata aceitar, sem maiores questionamentos, a possível identidade de gênero masculina.

Ainda nesta pesquisa, foi possível identificar como as crianças chegam na escola já com uma série de restrições e diferenciações entre o que é pertencente de meninos e o que é pertencente de meninas. Estas, por exemplo, levavam toalhas cor de rosa, e os meninos azuis, com exceção apenas de uma menina com toalha verde e dois meninos com toalhas branca e verde. Os estojos seguem a mesma lógica, sendo os das meninas da Barbie, Hello Kitty, Princesas e afins e os estojos dos meninos com os personagens Ben 10, Homem-Aranha e Super-Homem.

A representação de menina meiga, boneca, princesa, delicada, frágil e menino herói, forte, corajosos, com superpoderes e protetor, vem já destes objetos vindos de casa. A posição da família sobre gênero é facilmente percebida tomando por base as vestimentas, materiais escolares e demais acessórios que as crianças possuem desde os

primeiros anos de idade, sendo grande parte dos acessórios com representações que segregam o que é de menino e que é de menina.

Os valores da família e suas imposições de gênero não necessariamente são copiados ou totalmente aceitáveis pelas crianças; é necessário reconhecer que a criança tem sua identidade de gênero formada também por outros meios.

Scott (1995) faz crítica ao conceito de gênero associado exclusivamente ao parentesco, à estrutura familiar heteronormativa repassada secularmente; é necessário ter como base toda a organização econômica, política e social e considerar que o gênero também é definido pela identidade do indivíduo.

Bertuol (2013) relata duas situações que as professoras convocaram a família para conversar sobre seus filhos que tinham gostos considerados do outro sexo: (1) um menino adorava passar esmaltes e maquiagem no dia em que as meninas levavam tais cosméticos; ele, inclusive, voltava pra casa, maquiado e com unhas pintadas. A família não havia demonstrado preocupação com o caso, porém a professora achou melhor chamar o pai quando percebeu que esta brincadeira não ia passar e que ele tinha uma “tendência” muito grande; a professora não fala para quê o aluno tinha tendência. A pesquisa não aponta qual o posicionamento da família nesta situação.

A professora não impossibilitava que o menino brincasse com os cosméticos, encarava a brincadeira apenas como atividade lúdica; quando a criança insiste na brincadeira, esta perde sua ludicidade, ainda mais somada a possível orientação homoafetiva da criança, sendo assim, antes de acontecer mais uma vez, a professora considera adequado alertar a família.

Outra professora chama os pais para conversar sobre um aluno que só brincava com boneca, e que segunda ela, tinha jeito de menina e voz afeminada; a mãe explicou que ele era o caçula, tinha três irmãs de 10, 12 e 14 anos, e que ele fazia tudo o que elas mandavam, e elas todas as vontades dele. O pai era motorista e dentro de sua rotina tinha pouco contato com o filho. A professora diz ter orientado a mãe a tomar conta desses casos, porque eles estavam interferindo na vida do menino. A ausência do pai, pouca presença da mãe e a demasiada companhia das irmãs é apontada como fator para transgressão do garoto.

A ausência materna também é associada à transgressão de gênero na pesquisa de Finco (2010). Um garoto, segundo a professora, gostava de brincar de tudo, porém gostava mais das brincadeiras de menina e fazia tudo de uma forma “desmunhecada”; ele gostava de colocar a blusa na cabeça para fingir que tinha cabelo grande e gostava muito de mexer no cabelo da professora. Segundo esta, ele age desta forma, provavelmente, por conta da ausência da figura materna, não fala sobre outros vínculos familiares, e nem sobre a possibilidade de o garoto querer ter cabelo grande, por exemplo; a criança aparece como simples e pura repetição, sem vontades ou necessidades subjetivas.

A ausência de qualquer figura familiar também é tida como justificativa das transgressões de gênero. Havia um garoto que só gostava de brincar com as meninas e com as coisas tidas como femininas; a professora pedia para ele brincar com seus amigos, ou seja, os meninos, mas não adiantava, o menino estava sempre com as meninas; ela diz que esta criança era diferente dos outros garotos, inclusive por ser sossegado e desligado. A professora complementa dizendo que ele era adotado e ficou até os três anos e meio no orfanato. Ela não sabia se ele agia desta forma pela ausência da família por um período da vida ou se a educação que recebeu no orfanato ou em casa tinha relação com o seu comportamento, mas que considerou curiosa uma situação: no ano da pesquisa havia recebido outro aluno do mesmo orfanato com as mesmas características.

É fato que os fenômenos objetivos determinam os fenômenos subjetivos, porém, a transgressão das crianças foi apontada apenas como fatores objetivos, já que ambos receberam a criação no mesmo ambiente e não tinham a família por perto.

Na pesquisa de Finco (2010) houve duas situações em que os pais, temendo que seus filhos fossem homossexuais tomaram atitudes desnecessárias: um deles queria garantir que a orientação sexual de seu filho fosse a heterossexual e por isso mostrava revistas playboys e ensinava o que ele deveria fazer com as mulheres. O menino fazia os ensinamentos do pai com as meninas da escola. A outra situação aconteceu com um menino que adorava usar os sapatos da mãe e imitar seus gestos, o pai temendo que seu filho fosse homossexual o agredia e mostrava filmes pornográficos para instigar sua sexualidade. A professora relata que a criança tinha medo do pai e se escondia quando ele ia buscá-lo na escola.

Ações violentas e sem funcionalidade; é urgente uma consciência geral da população acerca dos mecanismos inconscientes, recalçados, que fazem com que as pessoas imponham modelos de forma tão exagerada. Adorno (2003a) comenta que é necessário conhecer os mecanismos que estimulam as pessoas a terem atos de violência e revelá-los ao próprio opressor a fim de impedir que ações como estas se repitam:

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos (ADORNO, 2003a, p.121).

Na pesquisa de Bertuol (2013), um aluno adorava vestir roupas femininas e a escola e professora permitiam, mas o pai quando tinha ciência destas brincadeiras sempre o agredia ao chegar em casa. A professora relata que ficava em dúvida se o deixava brincar escondido ou não, e ao fim não expõe sua atitude posterior com a criança.

Esta professora, além de toda gama de responsabilidade e problemáticas que rondam o magistério que já foram expostas, tem de lidar com mais esta pressão. Ela precisava refletir e escolher se em sua atuação iria permitir que a criança brincasse atendendo as suas necessidades, mesmo esta correndo o risco de ser agredido ou se a privava da brincadeira com base nos valores e na violência do pai. Outra opção era um diálogo com a família, a fim de explicar a importância de novas experimentações, por exemplo.

Na dissertação de Bertuol (2013), na exposição de imagens, quando aparece um menino dando mamadeira para uma boneca, com as unhas das mãos pintadas uma de cada cor apenas uma das doze professoras presentes se posicionou a favor da imagem e disse já ter passado por uma situação parecida: no fim da tarde, seus alunos brincavam com massinhas de modelar e colocaram massinhas coloridas nas unhas, fingindo unhas pintadas, porém o pai de um de seus alunos foi buscá-lo na escola e teve uma postura agressiva, mandando o menino tirar as massinhas da unha na hora, usando a justificativa de ser um guri. A professora disse não ter apoiado a postura do pai e nem considerado a situação estranha; para a professora foi uma brincadeira.

Tomando por base este relato não é possível saber se a professora manteria tal posicionamento caso a criança mantivesse o gosto por unhas pintadas por massinhas ou

também por esmaltes, por exemplo. Pelo seu relato entendo que a intervenção do pai foi o suficiente para que o menino não repetisse mais tal ato na escola.

As professoras, em geral, pareciam respeitar o posicionamento da família em relação ao gênero, mesmo quando não concordavam. Na pesquisa de Bertuol (2013), uma professora contava a história *Os dez amigos*, de Ziraldo. No decorrer da história apareceu o desenho de uma orelha masculina usando brinco e um menino da sala comentou que seu pai também usava. A professora perguntou se ele também queria usar brinco no futuro, e ele respondeu sim; ela demonstra desaprovação por meio de sua fisionomia e culpabiliza o pai pelo desejo do menino: “É, se o pai usa, vai fazer o quê?” (BERTUOL, 2013, p. 90).

Nas pesquisas as professoras manifestaram desconforto relacionado à orientação sexual que não seja a heteronormativa e às identidades de gênero que não são as vigentes e culpabilizaram a família ou a ausência desta em muitas das situações, assim como, tiveram mudanças em sua atuação com base nos valores e possíveis questionamentos dos familiares das crianças.

Na pesquisa de Bertuol (2013), durante o Grupo Focal, algumas professoras manifestaram desconforto com a exposição das crianças a imagens que não estivessem dentro dos padrões de gênero e orientação sexual vigente; a maior preocupação era o incentivo a novos papéis de gênero, uma orientação sexual que não seja a heteronormativa e com o questionamento da família. As imagens que mais impressionaram foram a de um menino brincando de boneca e com unhas pintadas, uma de cada cor, e quando aparece a imagem de duas princesas de desenhos infantis se beijando; uma das professoras vende os olhos com as próprias mãos, e muitas alegam não ser apropriado para crianças por poderem influenciá-las; outra professora diz que uma história infantil assim é um horror, e que o fim dela (“felizes para sempre”) é inimaginável. Às crianças é privado o acesso a outras formas de identidade de gênero e orientação sexual, apenas duas professoras alegaram trabalhar com estas temáticas e já terem vivenciado situações próximas a esta.

Bertuol (2013) aponta que além das professoras demonstrarem apego ao modelo tradicional da família patriarcal e heteronormativa, elas consideravam a ausência de alguma figura familiar a motivação da transgressão de papéis de gênero pelas crianças, e a ideia de uma família homoafetiva não era bem acolhida. Apenas uma professora diz já ter abordado outros modelos de família na Educação Infantil, através da leitura da história

Cada família é de um jeito, de Aline Abreu. Em contrapartida, outras professoras demonstram total desconforto com modelos que fogem do tradicional; uma delas mostra indignação e repulsa e diz que se abrisse um livro, sobretudo infantil, e visse duas mulheres ou dois homens se beijando o fecharia na hora.

Freud (1973) destaca que as pessoas entendem que as regras impostas pela sociedade são milenares, imutáveis e verdades únicas. A forte imposição social, o cenário recorrente de representações únicas e exclusivas, a ausência de espaço para outros modelos, a falta de segurança para manifestação daqueles que não se reconhecem dentro dos padrões do senso comum, são fatores que dificultam ainda mais o entendimento dos professores sobre o tema, além, é claro, das questões inconscientes.

Uma professora da pesquisa de Finco (2010), por exemplo, diz que atualmente está evidente e sendo mais incentivada a homossexualidade, principalmente com a parada gay. Ela diz não ser contra, mas que não seja público, que ela, por exemplo, não sai divulgando que é casada com o marido, que é algo mais privado.

Mesmo dizendo não ser contra outras formas de orientação sexual, a professora não reconhece o movimento como legítimo, e considera que devem se manter em espaços privados, ou seja, é melhor que não sejam reconhecidos no espaço público.

Na pesquisa de Carvalho (2008) a família é apontada como fator importante na decisão da atuação docente. Meninos e meninas vestiam fantasias femininas, brincavam de salão de beleza, utilizavam todos os tipos de brinquedos, mas após conflito com as famílias as atividades foram segregadas. Um menino continuava se fantasiando de princesa, as professoras tinham dúvidas de como agir, mas deixavam a criança brincar eliminando dele qualquer vestígio da brincadeira antes que retornar para casa, pois temia que a família descobrisse.

Não concordando com os valores familiares daquelas crianças e levando em consideração as necessidades subjetivas do menino, as professoras tinham dúvidas de como atuar, porém optaram por deixar a criança experimentar as brincadeiras que gostava e vivenciar outras possibilidades, mesmo que isto significasse a transgressão dos papéis de gênero vigentes e possível reclamação/ desentendimento com a família. Um ponto importante é que esta ação acontecia de forma sigilosa, sendo pré-requisito para as professoras, eliminar qualquer vestígio da brincadeira.

Sobre o desentendimento com a família, a pesquisa de Ribeiro (2012) traz um relato interessante sobre a atuação da professora e a postura da família no que diz respeito à sexualidade, sobretudo o uso do nome vagina, usado pela professora e o apelido dado a essa, pela família.

Uma professora relata uma atividade na sala de aula na qual o objetivo era falar palavras que iniciassem com a letra P, surgiram as palavras pipi e perereca para se referir aos órgãos sexuais; a outra professora relembra uma história parecida sobre os nomes utilizados pelas crianças para se referir ao pênis e à vagina; sua aluna para se referir a esta diz que sua “pichoca” está ardendo. A professora confere que a vagina da criança está assada, liga para mãe para informá-la e para que busque a criança para medicá-la.

A menina, ao ouvir a professora falando vagina ao telefone questiona se ela está falando palavrão; a professora diz que não e que este é o nome verdadeiro, que “pichoca” é apelido. A mãe chega, leva a garota ao médico e no dia seguinte retorna à escola, junto da avó da criança, convocando reunião com a professora e com a coordenadora pedagógica. A mãe queria fazer uma queixa da professora, pois considerou sua atitude inadequada, no dia anterior.

Durante a consulta médica o doutor pede para examinar a “pichoca” da menina, e ela diz que não é “pichoca”, mas, vagina, o nome verdadeiro; questionada sobre seu conhecimento responde que a tia da escola foi quem lhe falou isso. A mãe diz que ela e médico ficaram envergonhados, e que estava abismada com o conhecimento que a professora passou para uma criança de quatro anos. Aquele foi o último dia da menina naquela CEI, pois foi desvinculada da instituição pela mãe.

Saindo do foco da sexualidade, o último relato da atuação do professor em relação ao gênero e sua relação com a família, diz respeito a um episódio da pesquisa de Silva e Luz (2010).

Nessa pesquisa, a ausência de cuidado com o menino em comparação com as meninas pode ser exemplificado pelo caso de dois irmãos, Mariana e Marcos, de dois e três anos, respectivamente. Filhos de uma “mãe jovem, usuária de drogas, cujo estilo de vida caracterizava-se por negligência com a própria saúde e com a dos filhos, bem como com os demais cuidados com as crianças” (SILVA e LUZ, 2010, p.27).

As educadoras revelam diversas situações de negligência da mãe (em nenhum momento foi citado o pai) durante as entrevistas, porém os exemplos dados por elas, e conseqüentemente a indignação expressada, eram todas referidas à Mariana; a verbalização de preocupação quanto ao Marcos, também exposto a esta situação, só era realizada mediante estímulos dados pelas pesquisadoras.

Como os acontecimentos da negligência da mãe com os filhos chegaram até a escola por meio de Mariana, as pesquisadoras consideraram também que este pode ser sido um motivo para o silêncio das professoras em relação aos maus tratos e falta de cuidado básico também com o menino.

Os casos de negligência ocorreram diversas vezes, mas as entrevistadas relatam apenas uma situação: Mariana ficou vários dias sem aparecer na escola, e quando retornou, por determinação do Conselho Tutelar, apresentava assaduras em estágio avançado. As educadoras relatam que a mãe, para manter o vício, se envolvia com diversos homens; as professoras manifestavam preocupação, em primeiro lugar, com Mariana.

Todos os envolvidos na história esperavam ansiosas pela guarda das crianças serem assumidas por uma pessoa mais responsável; quando uma tia a assume informalmente as educadoras manifestam alívio referindo-se apenas à Mariana; Marcos não foi mencionado. A mesma falta de preocupação com a exposição ao risco com o menino foi demonstrada pela tia.

Silva e Luz (2010) citam a pesquisa de Neves (2008) que também identifica diversas privações na interação afetiva e corporal com os meninos e dá o exemplo do cuidado com os cabelos que fazia parte da rotina da instituição. As meninas tinham seus cabelos arrumados pelas professoras, diariamente, antes de retornarem para suas casas, os meninos não. A autora fala que esta atividade não estava somente ligada à higiene das crianças e obrigação escolar, mas ao envolvimento com os meninos e meninas, do toque e do cuidado. As autoras apontam que, com base na diferença entre os sexos, meninos e meninas são tratados de formas diferentes no que diz respeito também aos cuidados estéticos e trocas afetivas:

Essa exclusão dos meninos se evidencia na privação de muitas situações de interação afetiva e corporal que as educadoras propiciam às meninas, como

as ações de cuidado com os cabelos. Os meninos parecem ser vistos desde muito cedo como menos afetados por situações de risco e abandono, necessitando, portanto, de menor proteção. Isso se expressa, por exemplo, na permissão e mesmo no incentivo a comportamentos mais ousados e arriscados nas brincadeiras, como a literatura tem evidenciado, como se eles fossem mais resistentes aos perigos e pudessem, com menor ajuda dos adultos, constituírem-se em sujeitos no mundo. A necessidade de reforçar essa imagem de resistência e força alinha-se às interdições e brincadeiras ligadas ao cuidado com filhos (brincar de bonecas) e ao trabalho doméstico (cozinha, arrumação dos ambientes), evidenciando uma maior resistência em incluir os meninos em espaços e atividades tidas como femininas do que o inverso (SILVA e LUZ, 2010, p. 36 e 37).

A família contribuiu de forma a motivar a atuação dicotômica dos professores, assim como estimular relações de poder, papéis de autoridade e submissão em diferentes aspectos para meninos e meninas e os segregar e marginalizar dentro do aspecto escolar.

Considerações finais

Ao finalizar este estudo, fico com a sensação de que nem todas as ideias foram discutidas e problematizadas o suficiente; contudo, não poderia ser diferente já que pesquisar sobre gênero e educação demanda discussões para uma vida inteira.

Esta pesquisa tratou da atuação do professor em relação ao gênero; buscou-se identificar e analisar, na atuação dos professores de Educação Infantil, tal como expressa e identificada na produção científica, os estímulos em relação ao gênero associados à sexualidade infantil, discriminação social (segregação, marginalização ou diferenciação neutra) e relações de poder.

Para responder à questão desta pesquisa foram utilizados cinco artigos, uma tese de doutorado e três dissertações de mestrado localizados nas plataformas de pesquisa SciELO, ANPEd e Fundação Carlos Chagas. Os professores que atuavam com as crianças eram em sua maioria mulheres, havendo apenas um professor de Educação Física; as crianças tinham de zero a seis anos, e os dados foram coletados por meio de observações, entrevista e grupo focal em escolas dos estados de Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo.

A pesquisa bibliográfica do tipo *ex post facto* limita a manipulação da variável independente, sendo assim, os dados desta pesquisa já tinham sido selecionados por outros pesquisadores. Com isso, não tive nenhuma contribuição na seleção dos seus sujeitos, espaços e abordagens; minha única seleção em relação aos dados é que as pesquisas selecionadas deveriam ser da pós-graduação, empíricas e tratar especificamente da atuação do professor de educação infantil em relação ao gênero. Mesmo sem muita liberdade de escolha, os dados coletados foram surpreendentes: responderam ao problema e ao objetivo desta pesquisa e trouxeram outros dados também muito interessantes.

Após a análise e discussão dos dados, chega-se às considerações finais sobre a atuação dos professores de Educação Infantil em relação ao gênero e os estímulos associados à sexualidade infantil, discriminação social e relações de poder.

A grande maioria dos professores da Educação Infantil atua de forma a estimular meninos e meninas, verbalmente e visualmente, de formas diferentes, tendo por base a diferenciação entre os sexos. Estes professores possuem a ideia, determinada objetivamente, de papéis fixos, exclusivos, naturais e imutáveis para meninos e meninas. As meninas recebem mais estímulos para que se dediquem ao cuidado com o outro, com a maternidade, a serem tranquilas, mais passivas, são estimuladas a ter maior liberdade e poder no meio privado, doméstico, do cuidado e da obediência. Os meninos recebem estímulos de força e para que sejam mais ousados, ativos, corajosos, para que se apropriem mais do meio público do que do privado.

As crianças, no geral, foram estimuladas a terem certas atitudes e comportamentos dicotômicos com base nos padrões sociais vigentes e nos valores de suas famílias; foram aprendendo a como se comportar e a diferenciar o que é, supostamente, de menino e de menina; ainda assim, tentaram e conseguiram, por diversas vezes, transgredir os papéis sociais de gênero impostos, mostrando diferentes possibilidades de ser. Nestes episódios foram orientadas e estimuladas a se enquadrar nos padrões fixos e dicotômicos da sociedade, por meio de recomendações autoritárias, punitivas e outras de forma mais sutil, por meio de brincadeiras, piadas e afeto. As relações de poder foram postas quando meninos e meninas foram estimulados em diferentes posições de submissão ou autoridade com base na diferença entre seus sexos e concretizadas quando foram marginalizadas ou segregadas.

Na maior parte da atuação docente, a organização do espaço, a rotina escolar, as atividades pedagógico-lúdicas dirigidas e não dirigidas tem como premissa a diferença entre os sexos, segregando e marginalizando meninos e meninas. Ainda que existam dados que mostrem a segregação e a marginalização explicitamente, houve situações, mesmo que a minoria, em que a diferenciação entre sexos foi neutra e que os estímulos foram iguais para meninos e meninas. Apesar de os professores agirem, na maioria das vezes, tendo como premissa a discriminação entre os sexos, esta não era a única condição para selecionar as atividades para as crianças: a condição principal eram os critérios pedagógicos e culturais. Além disso, algumas professoras já parecem compreender que as características e papéis sociais vigentes de homens e mulheres não são inatos, mas determinados objetivamente. Atuando com esta perspectiva houve duas situações em que dois professores diferenciaram meninos e meninas de forma neutra e os estimularam de

forma igualitária numa mesma situação. Os dois casos aconteceram na pesquisa de Mariano (2010).

No que diz respeito à sexualidade infantil, esta é pouco abordada, bastante encoberta e tem-se a preocupação de deixar meninos e meninas separados uns dos outros, sobretudo nos momentos de higienização, para que não despertem sua curiosidade sexual; esta é considerada um desconforto para os docentes. A sexualidade apareceu também em situações como a insatisfação familiar com a professora ao não dar apelido para vagina, com a preocupação com uma futura relação homoafetiva, mesmo quando as professoras não tinham coragem de dizer isto (indicavam a situação falando que o menino já tinha “tendência” ou era “diferente”, por exemplo). A brincadeira com bonecas pelos meninos se mostrou normal e aceitável para as professoras em duas situações: quando se relaciona à paternidade ou à curiosidade sexual. Esta última em nenhum momento foi associada às meninas.

A família contribuiu de forma a motivar a atuação dicotômica dos professores, estimular relações de poder e papéis de autoridade e submissão em diferentes aspectos para meninos e meninas e os segregar e marginalizar dentro do aspecto escolar. A família esteve presente na atuação do professor ou apareceu em situações do ambiente escolar em diversas situações, tais como: (1) tidas como determinantes oficiais do comportamento, identidade de gênero e possível orientação sexual das crianças pelos professores, principalmente, com a ideia de darem muita liberdade de escolha ou influenciarem de forma “inadequada” as crianças, (2) pedindo auxílio da escola para que ajudassem o filho a não transgredir as fronteiras de gênero vigentes ou para que não abordassem nenhuma questão da sexualidade da criança, (3) interferindo no trabalho do docente que se propõe atividades que transpassam as fronteiras de gênero, (4) o modelo familiar, ou ausência de alguma figura foi justificativa para os comportamentos de alunos transgressores, (5) impondo gostos e padrões de gênero para criança, (6) famílias foram convocadas pelas professoras para conversar sobre seus filhos que tinham gostos considerados do outro sexo, (7) violência familiar para evitar ou fazer os filhos parar de transgredir as fronteiras de gênero.

A pesquisa não objetivou encontrar soluções para os problemas, criticar, julgar e apontar erros na atuação do professor em relação ao gênero, mas identificar, analisar e

refletir esta atuação com a ideia que compreender o processo cultural e social e, principalmente, os estímulos dados na educação escolar, desde os primeiros anos de vida.

Erradicar as fronteiras de gênero e alcançar condições de igualdade é um esforço conhecido para os pesquisadores da temática; abordar a temática da perspectiva psicanalítica, da psicologia social e da teoria crítica possibilitou identificar que este é um processo mais difícil, trabalhoso e cuidadoso do que os expostos na maioria das pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a.

_____. Educação e emancipação. In: _____. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

_____. Educação - para quê? In: _____. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003c.

_____. Tabus acerca do magistério. In: _____. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003d.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos da criança. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da criança. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm>. Acesso em 16 mar. 2016.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI. 2013.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <<http://9cndca.sdh.gov.br/legislacao/Lei8069.pdf>> Acesso em 28 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso 28 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. É aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em 28 abr. 2015.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil/ Ministério da Educação*. Brasília. DF: Secretaria de Educação Básica, vol. 2. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>>. Acesso em 11 jul. 2016.

BRASIL. Projeto de lei da Câmara nº 13.005, 2012. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/115813.pdf>>. Acesso em 03 out. 2015.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, vol. 3. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso 11 jul. 2016.

BERTUOL, Bruna. *Coisas de menino ou de menina? Pedagogias de gênero nas escolas de Educação Infantil*. 2013. Disponível em: <http://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/mestrado/educacao/2013/bbertuol.pdf>. Acesso em 10 jan. 2016.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Construção e desconstrução de gênero no cotidiano da educação infantil: alguns achados da pesquisa*. 2008. Disponível em: <[file:///C:/Users/MEU/AppData/Local/Microsoft/Windows/Temporary%20Internet%20Files/Content.IE5/XS20ATLY/trabalho%20encomendado%20-%20gt23%20-%20maria%20eulina%20pessoa%20de%20carva%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/MEU/AppData/Local/Microsoft/Windows/Temporary%20Internet%20Files/Content.IE5/XS20ATLY/trabalho%20encomendado%20-%20gt23%20-%20maria%20eulina%20pessoa%20de%20carva%20(1).pdf)>. Acesso em 10 de jan. 2016.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. COSTA, Eliana Célia Ismael da e MELO, Rosemary Alves de. *Roteiros de gênero: a pedagogia organizacional e visual gendrada no cotidiano infantil*. 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT23-3953--Int.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2016.

CROCHÍK, José Leon. *Preconceito e inclusão*. 3. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

FINCO, Daniela. *Encontro com as diferenças na educação infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero*. 2013, vol. 31, n.61, pp. 169-184. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2317-09722013000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 10 jan. 2016.

FLORESTA, Nísia. *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREUD, Sigmund. 1910 [1909]. *Cinco lições de Psicanálise*. In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. – Rio de Janeiro: Imago, 1996. Volume XI, p. 17-65

FREUD, Sigmund. *El malestar en la cultura y otros ensaios*. Madrid: Alianza Editorial, 1973

FREUD, Sigmund. (1923). *O ego e o id e outros trabalhos*. In: Obras psicológicas completas de Rio de Janeiro: Imago, 1996. Volume XIX,

FREUD, Sigmund. (1920). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. Volume VII, p. 119-231.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2008. São Paulo: Editora Atlas S.A. Disponível em: <http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_metodos_de_pesquisa.pdf>. Acesso em 01 jul. 2016.

GOMES, Vera Lúcia de Oliveira. *A construção do feminino e do masculino no processo de cuidar crianças em pré-escolas*. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-07072006000100004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 10 jan. 2016.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. Preconceito. In: ____ *Temas básicos da sociologia*. São Paulo, Cultrix, 1973.

MARANGON, Davi. *A experiência escolar cotidiana e a construção de gênero na subjetividade infantil*. 2004. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/28665/R%20-%20D%20-%20DAVI%20MARANGON.pdf?sequence=1>>. Acesso em 10 jan. 2016.

MARIANO, Marina. *Educação Física na Educação Infantil e as relações de gênero: educando crianças ou meninos e meninas?* 2010. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000776384>>. Acesso em 10 abr. 2016.

NEVES, Vanessa Ferraz de A. *Gênero, sexualidade e Educação Infantil: conversando com mulheres, meninas e meninos*. 2008. Disponível em: <<file:///C:/Users/User/Downloads/923-1186-1-SM.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2016.

PACKER, A.L., et al., orgs. SciELO – *15 Anos de Acesso Aberto: um estudo analítico sobre Acesso Aberto e comunicação científica*. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <<http://scielo.org/local/File/livro.pdf>>. Acesso em 13 jan. 2016.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

RIBEIRO, Cláudia Maria. *No labirinto da educação infantil: as falas de educadoras sobre gênero e sexualidade*. 2012. Disponível em <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2362_int.pdf>. Acesso em 10 jan. 2016.

SCHMIDT, Vera; REICH, Wilhelm. *Elementos para uma pedagogia anti-autoritária. Conselho Central dos Jardins de Infância Socialistas de Berlim*. Porto: Escorpião, 1975.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B1cHNDJbqFSpSWw2b1FLWEISOG16MmdwU05mNEFNUQ/edit?pli=1>>. Acesso em 24 abr. 2014.

SILVA, Isabel de Oliveira e LUZ, Iza Rodrigues da. *Meninos na educação infantil: o olhar das educadoras sobre a diversidade de gênero*. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-83332010000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 10 jan. 2016.

SOUZA, Fabiana Cristina de. *A prática pedagógica na escola: Reprodução de estereótipos sexuais*. 2000. Disponível em: < http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_07_17.pdf > Acesso em 14 mar 2016.

UNICEF BRASIL. *Convenção sobre os Direitos da criança*. 2004 Disponível em:
<https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>.

Acesso em 28 abr. 2015.

ANEXOS

Anexo 1 - Ficha de leitura – Identificação das pesquisas e de informações relevantes

Ficha de leitura – Identificação das pesquisas e de informações relevantes

1. Título
2. Autor
3. Ano de defesa ou publicação
4. Instituição onde se deu a pesquisa
5. Objetivo
6. Método
7. Fundamentação teórica
8. Informações relevantes

Anexo 2 – Ficha de leitura – Identificação das pesquisas e categorias de análise *a posteriori*

Ficha de leitura – Identificação das pesquisas e categorias de análise *a posteriori*

Categorias	Objetivos
1. Autor e ano de defesa ou publicação	
2. Ambiente interno	a) Organização espacial e de rotina escolar: b) Atividades pedagógico-lúdicas dirigidas e não dirigidas:
3. Ambiente externo	a) Família:

Anexo 3 – Quadro sinóptico

Quadro sinóptico

Categorias	Objetivos
1. Título	Identificação das pesquisas por meio de títulos.
2. Autor	Identificação do(s) autor (es).
3. Ano de defesa ou publicação	Identificação do ano de defesa da dissertação ou tese ou da publicação do artigo.
4. Instituição onde se deu a pesquisa	Identificação da instituição onde se deu a pesquisa.
5. Objetivo	Identificação do objetivo da pesquisa.
6. Método	Identificação do método utilizado na pesquisa.
7. Fundamentação teórica	Identificação da fundamentação teórica para reconhecer a abordagem realizada dada na pesquisa.
8. Informações relevantes	Identificar informações relevantes sobre a atuação do professor de Educação Infantil em relação ao gênero
9. Ambiente interno	Identificar os estímulos em relação ao gênero associados à sexualidade infantil, à discriminação social (segregação, marginalização ou diferenciação neutra) e relações de poder na atuação do professor nas seguintes variáveis de contexto de ambiente interno: a) Organização espacial e de rotina escolar: Foram chamadas de organização espacial e de rotina escolar situações que envolvem a organização pedagógico-visual do espaço escolar e situações diversas da forma como o professor organiza a rotina das crianças. Foram analisadas as disposições de cartazes, ilustrações e indicações, situações de agrupamentos, sobretudo as filas e a disposição das crianças dentro das salas de aula, a alimentação, higienização, necessidades

fisiológicas de excreção e a soneca.

- b) Atividades pedagógico-lúdicas dirigidas e não dirigidas: Foram chamadas de atividades pedagógico-lúdicas dirigidas e não dirigidas, respectivamente, as atividades de alfabetização, brinquedos e brincadeiras conduzidas pelo professor e aquelas em que as crianças brincam livremente, dentro da disposição oferecida pelo educador.

10. Ambiente externo Identificar os estímulos em relação ao gênero associados à sexualidade infantil, à discriminação social (segregação, marginalização ou diferenciação neutra) e relações de poder na atuação do professor na seguinte variável de contexto de ambiente externo:

- a) Família: Fora do ambiente interno escolar, a presença da família apontou ser uma grande contribuinte na forma como o professor atua com as crianças. Esta categoria tem o objetivo de identificar em quais momentos da organização/atuação do professor a família esteve presente e de que maneira.
-

Anexo 4 - Ficha de leitura de cada uma das pesquisas analisadas

Ficha 1

1. Autor e ano de defesa ou publicação	MARANGON, Davi (2004)
2. Ambiente interno	<p>a) Organização espacial e de rotina escolar</p> <p>- Atividade pedagógica-visual: a professora prepara uma atividade ilustrando apenas meninos jogando futebol.</p> <p>- Agrupamento sala de aula: destaca outras formas de agrupamento realizadas pela professora no período de observação: 44% do tempo as crianças sentaram em colunas e carteiras individuais, 21% em um grande círculo, 14% em um grande grupo próximo das paredes, 7% num grande semicírculo e 14% do tempo em pequenos grupos individuais.</p> <p>- Formação de duplas ou trios também apareceu durante a observação, mas Marangon (2004) não divulga como e com que frequência aconteceram tais formações já que não era uma organização fixa da professora.</p> <p>Geralmente, a professora observada organizava o grupo nas atividades misturando meninos e meninas, porém meninos e meninas se agrupavam sozinhos, quando terminavam as atividades em sala de aula, sem interferência da professora. Marangon (2004), inclusive, observa que os alunos se agrupavam, com mais frequência, com as crianças do mesmo sexo sendo os maiores as duplas de meninas e duplas de meninos, e em seguida as duplas mistas.</p> <p>- Agrupamento recreio (institucional): atendia da Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. Na Educação Infantil os recreios eram mistos, a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental os espaços de recreio eram separados entre meninos e meninas. A escola justifica essa separação dizendo que o espaço não comportava o número de alunos todos juntos, a partir daí aos meninos era destinado o pátio mais amplo com a justificativa de serem maiores em número, e porque gostavam e precisavam se movimentar mais do que as garotas. O pátio maior era restrito a estas.</p> <p>b) Atividades pedagógico-lúdicas dirigidas e não dirigidas: Nenhum dado.</p>
3. Ambiente externo	<p>a) Família: Nenhum dado.</p>

1. Autor e ano de defesa ou publicação GOMES, Vera Lúcia de Oliveira (2006)

2. Ambiente interno a) **Organização espacial e de rotina escolar:** Nenhum dado

b) Atividades pedagógico-lúdicas dirigidas e não dirigidas

- Brinquedos e brincadeiras: Nas brincadeiras livres, todas as crianças têm acesso a todos os brinquedos; durante estas meninas são repreendidas por meninos: (1) uma garota em pé observa meninos brincando de carrinho e estes sem justificar dizem que ela não pode brincar, ela, então, aos poucos se afasta; (2) uma menina brinca com um telefone, um colega de turma toma o brinquedo dela e (3) um menino toma um carrinho e uma caixa de brinquedos das mãos de uma garota. Na primeira situação a cuidadora vê a cena e não interfere, nas outras duas situações, ela repreende o menino pela agressividade, não pede o brinquedo de volta, e pega a garota no colo; esta aceita passivamente o afeto.

- Preocupação e proteção excessiva da segurança da menina por parte das professoras.

O único momento em que o menino é, pela cuidadora, desencorajado de continuar a brincadeira foi no seguinte episódio: as meninas brincavam com um sapato feminino, o garoto aproxima-se, calça o sapato e é chamado de “bitoca” pela cuidadora. O menino sorri, mas tira imediatamente o sapato. A cuidadora ainda comenta que ele teve sorte de seus colegas não o virem naquela situação.

- Futebol: Uma das cuidadoras entrevistadas diz que existem meninas mais sapecas, que gostam de bola e de carrinho, e que tem meninos que são mais quietos e calmos, que gostam de brincadeiras mais calmas; até então, entende-se que a cuidadora cria espaço e oportunidade para que estas crianças brinquem da forma que se sintam mais a vontade e mais prazer, porém mais no decorrer da entrevista, é possível identificar que o reconhecimento de características diferenciadas das representações simbólicas vigentes, não garante uma prática docente com oportunidades igualitárias para meninos e meninas: a cuidadora diz que quando algumas garotas pedem para jogar bola, ela nega a oportunidade da brincadeira e as aconselha irem brincar de boneca. Para encorajá-las a desistir da brincadeira com bola, a cuidadora senta-se no chão com elas, na tentativa de fazê-las brincar de boneca e de casinha.

Quando as meninas tentam brincar junto com os meninos da mesma forma, elas são repreendidas nas duas situações; às meninas foi recomendado que escorregassem sentadas e que fossem mais devagar no balanço.

3. Ambiente externo a) **Família**

- Uma cuidadora considera que as transgressões são geradas por conta do ensinamento familiar e diz que é bem difícil mudar estas práticas: “vem de casa, não adianta. Até no cruzar as pernas, tem uma guriuzinha que cruza como homem e eu vou, e digo: não, não cruza assim, tu tem que cruzar desse jeito ó [...]” (GOMES, 2006, p. 39).

- Durante as entrevistas desta pesquisa, foram apresentadas às três cuidadoras as seguintes situações problema: (1) “um menino observa atentamente uma menina brincando com um carrinho, manifesta vontade de brincar, pedindo-lhe o brinquedo. O que você faria?” (GOMES, 2006, p.39) e (2) “uma menina observa atentamente um menino brincando com uma boneca, manifesta vontade de brincar, pedindo-lhe o brinquedo. O que você faria?” (GOMES, 2006, p.39).

Nas duas situações problema as três cuidadoras disseram que entregariam os brinquedos desejados às crianças que manifestaram vontade. Às meninas foi sugerido entregar o carrinho e dar uma boneca ou algo que a influenciasse a brincar com esta. Uma das cuidadoras justifica sua conduta mencionando preocupação com a família das crianças, e por ser nova naquela escola e ainda não conhecer os valores das famílias de cada uma delas.

- A família é apontada como fator importante para mudanças na prática docente

Ficha 3

1. Autor e ano de defesa ou publicação

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de (2008).

2. Ambiente interno

a) Organização espacial e de rotina escolar:

- Sexualidade/ banheiro: Das cinco escolas pesquisadas por Carvalho (2008), apenas uma tinha o banheiro coletivo, as outras quatro tinha banheiros destinados às meninas e meninos, inclusive nas cores azul e rosa. A família não reclamava da escola que tinha o banheiro coletivo, o problema, segundo a gestora, era que as professoras burlavam o banho coletivo. Elas davam atividades aos meninos enquanto as meninas tomavam banho e vice versa; uma professora complementa que considerava os meninos mais danados, e assim, necessitaria de mais controle durante o banho coletivo.

Em outra escola desta pesquisa, o banheiro não era coletivo, mas o banho acontecia com pares de meninos e meninas e eventualmente tomavam banho ao ar livre no pátio, onde havia maior número de chuveiros.

Apesar de banheiros separados, apenas uma escola destas não tinha o banho coletivo; uma das professoras dizia que as mães (pais não são citados) preferiam assim, pois a nudez podia despertar coisas nos meninos e que poderia querer tocar as meninas. A professora complementa que o banho separado evita

que isto aconteça, pois já ocorreu outras vezes quando houve descuido da parte delas.

Mobiliário: apenas em duas os mobiliários tinham diferentes cores para evitar associação sexo-cor, nas outras três escolas os espaços, objetos e mobiliários eram claramente demarcados entre rosa e azul.

- Atividade pedagógica-visual: aponta para duas situações da organização docentes: em duas escolas as professoras destinavam com folhas de papel azuis para os meninos e folhas de papel cor de rosa para as meninas. Uma das professoras entrega gravuras de cachorrinhos para os primeiros e de gatinhos para elas. A autora faz uma associação do perfil que imaginam para os meninos com a imagem dos animais, sendo os cachorros “irrequietos, peraltas, brincalhões, barulhentos” (CARVALHO, 2008, p. 11) e as gatas “mansinhas, dengosas, insinuantes, silenciosas” (CARVALHO, 2008, p. 11).

- Acesso ao espaço: As professoras de uma das escolas do estudo de Carvalho (2008) usam de duas rampas para segregar o acesso de crianças ao pátio destinado para as brincadeiras e brinquedos. Já em sua entrada havia uma rampa de acesso para os meninos e outra para as meninas; ambos já estavam habituados e seguiam para suas rampas e espaços.

b) Atividades pedagógico-lúdicas dirigidas e não dirigidas

- Brinquedo (atividade dirigida): a organização dos brinquedos é segregada na maioria das cinco escolas, sendo que uma professora destas justifica que é pela organização e para evitar brigas. Em escola é observado que aos meninos eram oferecidos brinquedos que estimulam a imaginação, a ação e a aventura às meninas brinquedos que estimulam o cuidado com um espaço ou com alguém; a professora desta escola julgava que a escolha dos brinquedos pelas crianças se dava naturalmente, não considerando a separação prévia. Numa terceira escola, na festa de dia das crianças, os meninos ganham bolas de presente e as meninas boneca. Em uma das escolas brinquedos e brincadeiras divididas, justificativa de organização e evitar brigas.

A escassez de brinquedos em uma escola fazia com que meninos e meninas brincassem livremente na areia. Os primeiros tomavam os baldes de areia das meninas com frequência, estas, quando eram do mesmo tamanho, brigavam com eles, mas quando eram menores, foi observado que iam se queixam para a professora, que só intervinha quando solicitado. A autora não fala qual a postura da professora após a procura da criança.

- Brincadeiras/ orientação sexual: havia evidente preocupação

com a possível orientação homoafetiva de um menino quando mais velho. Adjetivado como diferente pelas professoras, o garoto gostava de andar na ponta dos pés, alegando estar usando tamanco, e quando estava a disposição, ele colocava o tamanco das professoras. Ele ia de short para a escola, mas dizia que era vestido; gostava de brincar que estava grávido, folheava revistas procurando por batons e dizia que ia comprar para ele. Uma professora se impressiona por ele brincar de boneca e não as carregar pelo braço ou cabelos como os outros meninos; o menino pegava a boneca com carinho e afeto, e a acalentava. A professora não proíbe o contato do menino com estas brincadeiras, porém tem um olhar desconfiado e hostilizado

3. Ambiente externo

a) Família

- Após uma situação de preconceito com uma aluna negra cria o projeto *Zeferina em minha casa*, que tinha como proposta levar uma boneca negra de pano para a casa. Alguns pais e mães manifestaram a insatisfação do filho levar a boneca para casa por ser coisa de menina, as professoras aceitam passivamente o posicionamento da família e nada fazem para combater a segregação o exclusivamente feminino ou masculino, o que homem e mulher podem e devem ter acesso. A atividade tinha como propósito a brincadeira lúdica contra o respeito, objetivando o cuidado e respeito com o outro.

As professoras não concordavam com os valores familiares das crianças, mas não se manifestam de outra forma, acatam o pedido da família e impedem que estas crianças levem a boneca para casa.

- Meninos e meninas vestiam fantasias femininas, brincavam de salão de beleza, utilizavam todos os tipos de brinquedos, mas após conflito com as famílias as atividades foram segregadas. Um menino continuava se fantasiando de princesa e as professoras se sentiam divididas, deixavam a criança brincar, mas eliminavam dele qualquer vestígio da brincadeira antes que retornar para casa, pois temia que a família descobrisse.

A não concordância com os valores familiares daquelas crianças e levando em consideração as necessidades subjetivas do menino, as professoras, mesmo com dúvidas e medo da família, deixavam a criança experimentar as brincadeiras que gostava e vivenciar outras possibilidades, mesmo que isto significasse a transgressão dos papéis de gênero vigentes.

Ficha 4

1. Autor e ano de defesa ou publicação

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. COSTA, Eliana Célia Ismael da e MELO, Rosemary Alves de (2008)

2. Ambiente interno

a) Organização espacial e de rotina escolar:

- Cartaz: objetivo de esclarecer e reforçar as normas, ensinar bons comportamentos e alertar sobre práticas perigosas a fim de evitar acidentes. Os desenhos contidos junto dessas informações

eram apenas de meninos protagonistas e tinha em suas recomendações não chorar, não andar descalço para não cortar o pé ou contrair doenças, não colocar os dedos ou qualquer objeto nas tomadas, não mexer em fios elétricos, não socar, não empurrar, não beliscar, não subir nas mesas e não cuspir comida nos colegas. As meninas não apareceram como infratoras de regras; foram ilustradas apenas em duas situações: levando um soco no rosto por um menino trajando luvas de boxe, e em outra imagem, gritando e chorando quando um menino sorridente a belisca.

- Cartaz: Informativo de organização de rotinas diárias e num outro de cartaz de aniversariantes do mês. Objetivo: Organizar as rotinas e parabenizar as crianças pelo seu aniversário, qualquer imagem poderia ser utilizada.

- Cartaz de organização da rotina: Escrito a sequência com que acontece o cotidiano escolar e abaixo, do lado direito o desenho de uma garota com os braços abertos. O cartaz de aniversariantes do mês ilustra uma lousa, uma menina segurando um caderno em frente a esta, logo acima da lousa a palavra “Parabéns” e abaixo desenho de flores, e na lousa do cartaz flores de papel de diversas cores com os nomes e dias dos aniversariantes do mês.

- Cartaz: Com o objetivo de ensinar sobre as fases da vida de uma pessoa, a professora realiza um cartaz ilustrativo com as seguintes fases: infância, adolescência, fase adulta e terceira idade. Pelo objetivo da atividade, esta não deveria ter como premissa a discriminação entre os gêneros, já que homens e mulheres possuem o mesmo ciclo de vida, porém o cartaz confeccionado pela professora leva o título “Demonstração da linha do tempo de um menino” (CARVALHO, COSTA e MELO, 2008, p. 16). Abaixo deste há as seguintes imagens cronológicas: (1) imagem de um bebê, branco, usando fraldas, chupeta na boca e brincando com ferramentas de conserto, (2) um menino, branco, quando criança, em pé, brincando com seu carrinho de controle remoto; (3) um menino, branco, na adolescência em pé com um skate nas mãos e uma ferramenta, conhecida como chave de boca ou chave fixa, guardada no short; (4) um homem, branco, adulto, forte, em posição imponente, usando luvas e capacete, segurando uma chave fixa em uma das mãos e trajando roupas que lembram uniformes de trabalhadores de indústrias e (5) um homem, negro, idoso, usando bengalas, trajando terno, em posição que demonstra fragilidade. As meninas não possuíam qualquer linha do tempo parecida com esta

- Organização dos pertencentes das crianças: ao organizar os materiais e pertencentes das crianças a professora tem como premissa a divisão entre os sexos separando as sacolas de meninos de um lado e a das meninas em outro.

b) Atividades pedagógico-lúdicas dirigidas e não dirigidas

- Brinquedos: Os brinquedos são guardados em caixas separadas e as brincadeiras acontecem em espaços separados na maioria das instituições de pesquisa de Carvalho (2008) e Carvalho, Costa e Melo (2008). Em uma das escolas pesquisadas por Carvalho, Costa e Melo (2008) os meninos brincam de um lado do pátio e as meninas do outra; uma ilustração do artigo mostra meninos brincando de carrinhos e super-heróis e elas de casinhas e bonecas.

3. Ambiente externo

a) Família: Nenhum dado.

Ficha 5

1. Autor e ano de defesa ou publicação

FINCO, Daniela (2010)

2. Ambiente interno

a) Organização espacial e de rotina escolar:

- não diz como, mas aponta que as professoras da escola pesquisada organizam o cartaz dos aniversariantes, os enfeites da festa junina, os ajudantes do dia, a organização das mesas, as atividades, a decoração, de forma a criar rivalidade entre os dois grupos ao invés de cooperação e a desnaturalização de papéis sociais únicos; as docentes representam apenas um modelo de feminilidade e um de masculinidade.

- Filas: uso de filas de meninos e meninas e acrescentam ser a forma mais fácil de separação e locomoção pela escola, porém na observação e pela fala das professoras nas entrevistas foi possível perceber que elas utilizam da fila baseando-se também na prática disciplinar e pressupondo representações simbólicas de fragilidade, obediência e disciplina às meninas, sendo necessária a separação para protegê-las e também para servirem de bons exemplos aos garotos. Finco (2010) aponta para uso frequente das seguintes ordens: “Primeiro as meninas! As meninas podem ir! Somente as meninas!” (FINCO, 2010, p.109) e diz que tal prática “vai confinando os comportamentos das meninas para que sejam mais responsáveis, dedicadas, comunicativas, estudiosas, interessadas e sensíveis, e os meninos para que sigam o modelo” (FINCO, 2010, p.109). Aos meninos vinculam-se os comportamentos de malandro, dispersivos e agitados.

- Banheiro: Os banheiros da pesquisa de Finco (2010) eram separados entre meninos e meninas; as professoras disseram que é importante que o banheiro seja separado por questão de privacidade, pela curiosidade sexual das crianças, saúde e higiene, já que os meninos urinam na tampa do vaso sanitário e as meninas ainda não tem este cuidado e sentam no vaso sujo.

- higienização: o tempo de espera dos meninos nesta

organização segregatória foi muito maior em todas as atividades, na entrada em novos espaços, na alimentação, higienização, biblioteca, parque. Abaixo um exemplo dado pela pesquisadora: “Às vezes eu peço pra elas escovarem os dentes no cochinho (pia externa do parque) e não no banheiro, porque se eu deixo os meninos irem juntos vira uma festa entendeu, porque elas são mais tranquilas, não se molham, não ficam brincando com a água, elas vão escovam e voltam. Só no banheiro demora muito, no banheiro só tem três pias, demora muito, lá no cochinho tem oito torneiras, então vai mais rápido. Às vezes até vai um menino no meio, mas os meninos já iam correr, já iam dispersar, mais” (FINCO, 2010, p. 111).

- Agrupamento sala de aula: Na organização da sala de aula, a professora pedia para que as mesas fossem compostas de duas meninas e um menino, ou dois meninos e uma menina. Ela usava da separação das crianças entre os sexos com a justificativa de auxílio disciplinar e interação entre meninos e meninas, porém a professora sempre pediu para que estas entrassem primeiro e escolhessem seus lugares; os meninos entravam após todas se sentarem e sentavam nas cadeiras restantes. A professora diz adotar essa estratégia para que as crianças não entrem todas ao mesmo tempo causando confusão, e porque a entrada dos meninos dá-se sempre posteriormente por uma questão de cavalheirismo. Dentro destes critérios adotados a escolha de lugar parecia livre.

Mesmo habituados à estratégia pedagógica das professoras, os meninos, segundo Finco (2010) revelaram ansiedade e angústia na espera em todas as situações, e diversas vezes houve disputa entre os dois grupos pelas meninas serem vistas como exemplos no requisito comportamento.

Finco (2010) aponta que o uso do tempo na Educação Infantil acontece de duas formas: (1) o tempo institucional, que consiste nas atividades e organização diárias, e o (2) tempo subjetivo, que é a vivência temporal coletiva da criança, sua socialização num espaço fora do familiar. Em ambos os tempos, a organização desta professora prejudica o tempo útil dos meninos, fazendo-os esperar por mais tempo em fila em todas as atividades, e privilegia as meninas autorizando-as a realizarem atividades antes dos meninos e autorizando atividades proibidas aos meninos, salvo algumas exceções.

Três outras professoras da pesquisa de Finco (2010) disseram unir quatro crianças na mesma mesa, sendo esta composta por dois meninos e duas meninas. As professoras é que os separavam e tinham os seguintes critérios: juntar os meninos mais levados com duas meninas, ou com os mais quietos. Nenhuma professora falou de mau comportamento pelas meninas.

Uma professora diz que algumas crianças tentavam se juntar com seus grupinhos, mas ela separava, senão não conseguiria trabalhar, a outra diz que a maioria das crianças aceita a separação, que um ou outro aluno tenta trocar de lugar. A terceira professora não fala sobre a transgressão de regras, apenas que gosta de separá-los assim, pois fica mais fácil saber onde estão, e porque favorece a interação entre meninos e

meninas. Acrescenta ainda que é bom unir as meninas, por serem exemplos de comportamento, com os meninos, pois elas botam ordem na casa.

Esta professora divide com as meninas a responsabilidade pelo controle da sala e dos meninos ao considerar que elas colocam ordem na casa. Sobre a atuação das demais professoras, apesar da intenção de facilitar a interação entre as crianças as privam de exercer a autonomia e escolherem seus lugares, além de a organização pedagógica tomar por base o critério de meninos bagunceiros e meninas organizadas. A forma como primeira professora organiza os lugares nas mesas impossibilita que os meninos tenham a oportunidade de escolher qual local ocupar na sala. As professoras, em sua atuação pedagógica, marginalizam e segregam os meninos no critério de organização da rotina escolar.

b) Atividades pedagógico-lúdicas dirigidas e não dirigidas

- Brinquedoteca (atividade não dirigida): observa que neste momento meninos e meninas gostavam de interagir nas brincadeiras com fantasias e de colocar adereços no corpo. Quando as meninas brincavam desta maneira era considerado normal pelas professoras, já os meninos eram motivo de atenção para elas.

A disputa pelas fantasias era grande, pois não havia quantidade suficiente para todas as crianças, sendo assim as chegavam primeiro à brinquedoteca, geralmente, já corriam até as araras para escolherem suas fantasias. As professoras comentam que os meninos gostavam mais das fantasias tidas como masculinas, e as meninas dos vestidos, uma professora até comenta que no ano que se deu a pesquisa não estava tendo problemas com meninos que só queriam usar vestidos.

A pesquisadora aponta que meninos e meninas paravam por um longo período de tempo em frente a espelhos para admirar a fantasia e os adereços, visualizando e vivenciando a possibilidade de serem diferentes.

A angústia das professoras era passageira e pontual com estas crianças, porém com aquelas que insistiam no comportamento inesperado levando em consideração as atividades masculinas e femininas vigentes, tornava-se um “problema”, como disse uma educadora.

Nesta mesma atividade livre na brinquedoteca uma professora relata o comportamento de um garoto que gostava de se vestir com a fantasia de noiva. Na primeira vez em que a criança pediu auxílio à professora, esta indagou, mas colocou o vestido, na segunda vez do pedido, ela questionou novamente, ele insistiu e ela colocou; porém no terceiro pedido se recusou a colocar e mandou a criança pegar outra fantasia, ele voltou com uma de rumbeira, cheia de babados. A professora tentou dizer ao

menino que não servia, mas não adiantou, ele insistiu e ela colocou; as crianças não se importavam com seu gosto por vestido.

Segundo a professora o garoto só se atraía por fantasias consideradas de meninas. Ela relata que estranhava seu gosto, mas o deixava brincar, porém resolveu dar um basta (não diz como) quando a criança, de vestido de noiva, disse que ia se casar o Pedro, um colega da classe. A professora disse que seria aceitável se ele dissesse que ia se casar com a Julia, por exemplo, mas que neste caso, a criança se sentia a noiva, de fato. A professora, apreensiva com a possível orientação sexual da criança não encara mais como brincadeira e resolve impedir a brincadeira.

Após este episódio, a professora diz que ele quase não mais procurava estas fantasias, mas que de vez em quando “dava uma luz” e voltava a procurar. Ela diz que sentia que ele gostava de roupas que chamavam a atenção, e comenta se o deixou usar as fantasias novamente ou não.

Outras duas professoras desta mesma pesquisa também relatam o gosto de dois alunos por vestidos. Uma delas diz não proibir, mas comenta que não incentiva, para que ele não goste ainda mais de coisas de mulher; acrescenta ainda que é católica e cita Deus, dizendo que este fez as coisas perfeitas, que fez o homem e a mulher e que se deve respeitar isto. A outra diz não se incomodar com a criança usando estas roupas, o que ela se preocupava era o modo como o menino se comportava, pois era diferente dos demais. Em sua fala diz “já disse que usar o vestido eu não acho nada de mais, mas eu via outras atitudes. Não era porque ele se vestia com o vestido, parecia... É difícil falar isto, mas parecia fugir um pouco da maioria dos meninos, o jeito de ser. E isso eu não falava, eu não comentava com ninguém, mas o interessante, uma ex-professora dele veio falar pra mim que ela achava já e queria saber o que eu achava. Então agora que você falou, bem, eu também acho que ele tem alguma coisa diferente. Pode ser que sim, pode ser que não, que não tenha nada a ver, que futuramente não seja...” (FINCO, 2010, p. 138)

A professora não se incomoda com as vestimentas, mas com a forma com que o garoto se comporta. Ela termina sua frase dizendo que acredita que isto (não fala sobre a homossexualidade ou orientação sexual, refere-se em todo momento de outra maneira) é de nascença, é genético, mas que não sabe dizer até que ponto seu aluno é diferente, que só sabe que ele não é como os demais meninos.

- Brincadeiras não dirigidas: as professoras não proíbem meninos de brincarem com bonecas, mas dizem se incomodar quando eles se interessam constantemente por brincadeiras femininas.

Uma professora acrescenta seu olhar sobre o envolvimento dos meninos nesta brincadeira dizendo que eles brincam com bonecas por curiosidade sexual: para beijar, passar a mão no corpo delas sem roupa; diz que eles colocam a boneca no colo e que devem ter aprendido isto televisão. A professora não repreende os alunos, observa de longe para eles não se inibirem

e acharem que estão sendo proibidos; outra professora desta pesquisa considera a interação entre meninas e meninos, quando saem de suas brincadeiras típicas masculinas e femininas, vira um jogo sexual.

Finco (2010) frisa que, além da paternidade, a curiosidade sexual dos meninos, quando buscam a brincadeira com bonecas, é a segunda forma mais aceitável pelas professoras.

- Brinquedos (atividade dirigida): A pesquisa de Finco (2010) identifica que para as meninas havia uma vasta gama de brinquedos que imitavam utensílios domésticos de higiene e cozinha, de maternidade, de enfermagem e cosméticos de beleza. Havia estranhamento por parte das educadoras quando as meninas não se interessavam por estes e sim por futebol, por exemplo. Para as professoras da pesquisa de Finco (2010) o que mais distanciava a brincadeira de meninos e meninas eram as bonecas e os carrinhos, porém estes brinquedos também ficavam separados, disponíveis em lugares diferentes.

- Quadra de futebol: havia uma quadra para a prática de esportes. A autora observa que o espaço era utilizado quase exclusivamente pelos meninos, para jogos de futebol, e tem sua observação confirmada na fala das professoras.

- Ideia da construção da quadra: segundo uma professora, foi para atender ao gosto dos meninos pelo futebol. A obra foi realizada no local onde ficava o gramado do parque e consistiu no encaixe de traves, na pintura e demarcação do espaço. Ali, geralmente acontecem joguinhos de futebol e há sempre umas destas duas presenças adultas: professoras ou o inspetor.

As professoras consideram os jogos muito legais para os meninos, porém participam e se envolvem pouco com o momento esportivo; que só interferem quando há agressividade entre as crianças. Algumas admiram que com seis anos de idade os meninos já saibam as regras e se organizem sozinhos. Já as meninas não recebem admiração; independente da faixa etária, as professoras consideram que não são habilidosas, que não sabem jogar e que não se interessam. Elas apontam também que os meninos de quatro anos ainda não sabem, mas mesmo assim tentar jogar.

O inspetor era uma figura chave no futebol. Por conta de licença médica dele no período da pesquisa de Finco (2010), a pesquisadora o não encontrou para entrevista-lo ou para vê-lo atuando, porém este foi citado e responsabilizado pelas professoras por ensinar o esporte às crianças e por ser o organizador de um campeonato de futebol entre os meninos.

O inspetor confeccionou os coletes de tnt nas cores azul e amarelo, ensinava as regras do futebol e interferia quando havia conflitos. As professoras declararam que sem presença do inspetor os conflitos entre os meninos eram maiores; as meninas não foram citadas em nenhum momento com o inspetor.

Nas tentativas de jogar e encontrando dificuldades as meninas pediam auxílio para as professoras, mas estas não atendiam de forma a resolver o problema. Uma professora comenta que

quando as meninas iam até a quadra e os meninos não a recebiam bem, elas logo desistiam e complementa dizendo que não tem paciência pra ensiná-los a jogar futebol.

Três professoras contam a tentativa de duas alunas na permanência nas brincadeiras de futebol: relatam que estas garotas tinham muito interesse pelo jogo e que brincavam na quadra com os meninos, porém caíram uma vez e não foram mais jogar; duas destas professoras contam que suas alunas não jogam mais, mas ainda observam os meninos jogando.

Sobre o acesso e experimentação do futebol as professoras justificam que o interesse pelo futebol partiu dos próprios meninos e meninas; uma das professoras complementa que as estas se enfiavam nos jogos e campeonatos dos meninos.

Apenas uma professora acha que as meninas preferem não jogar, por esta ser a preferência de suas famílias, as demais acreditam que elas não se envolvem ou desistem do futebol, pois não sabem jogar, não sabem as regras e que algumas tentam se envolver mais pela brincadeira, para correr, e não pelo jogo em si. No futebol não são acolhidas pelos meninos e reclamam que eles empurram, gerando grande desistência de permanência.

Já as professoras usam das justificativas acima e mais algumas para alegar o não envolvimento delas mesmas no futebol com as crianças; dizem que não sabem e nem entendem as regras e que acreditam que esta não é responsabilidade e papel da escola.

3. Ambiente externo

a) Família

- A família aparece de diversas maneiras: uma delas pede auxílio para a escola para que ajudem o filho a não transgredir as fronteiras de gênero impostas. Uma mãe relata para a professora que seu marido está furioso e batendo no filho, pois este tem insistido em urinar sentado; diz que quer fazer como as meninas. A mãe diz que ele deve ter aprendido na escola, pois nunca viu nenhuma mulher urinando sentada em casa, e quem o leva ao banheiro é o pai para que ele saiba justamente como um homem faz.

- A presença da família apareceu também quando as professoras, por vezes, utilizaram do modelo de educação familiar para justificar comportamentos de alunos transgressores, ou dos pais atenderem aos pedidos dos filhos transgressores. Finco (2010) relata o caso de uma menina que adorava brinquedos considerados de meninos, usava tênis verde musgo com dentes de dinossauro. A professora diz que se fosse uma garota nos moldes normais ela iria querer um tênis da Hello Kitty ou da Barbie, por exemplo; diz que ela tem tais gostos, pois por ser filha única não tem parâmetro em casa.

- Outra professora também relata a situação de uma garota que tinha comportamentos tidos como masculinos, ela considerava a menina diferente, mas não dizia para mãe, apenas questionava sobre ela bater nos colegas e levar arminhas de brinquedo e bonequinhos de luta para a escola. A mãe respondeu que quando iam às lojas de brinquedos a filha só queria estes tipos de brinquedo e que ela não comprava, mas o pai sim. A professora diz que o pai poderia comprar estes brinquedos na ausência de

filho homem, porém a menina tinha irmão mais velho, deixando a professora sem saber o motivo pelo qual o pai atendia ao pedido da filha.

- Outra garota gostava de brinquedos tidos como masculinos e os levava para a escola e os meninos ficavam encantados. A professora e a mãe justificavam que ela só gosta destes brinquedos porque só tinha muitos primos e brincava muito com ele.

- Uma garota tida como agitada, irritada, mandona, respondona, desorganizada e masculinizada, usava cabelos curtos, e que era, segundo a professora, visualmente, um menino nos trejeitos, foi vestida com uma fantasia de odalisca numa festa de carnaval da Emei. A professora diz que a criança se sentiu desconfortável e ridicularizada; ficou muito aborrecida, arrasada, permaneceu sentada num canteirinho durante toda a festa.

A professora considerou esta situação e cena muito fortes e complementou que a mãe da garota era extremamente feminina em seu estilo e a menina, o oposto, muito masculina. A mãe disse à professora que a aluna não queria colocar aquela roupa, mas que mesmo assim colocou e que sua filha estava linda, não se importando com o bem estar da criança.

- Havia um garoto que gostava de brincar de tudo, porém gosta mais das brincadeiras de menina e faz tudo de uma forma desmunhecada, segundo a professora. Ele gostava também de colocar a blusa na cabeça para fingir que cabelo grande e gosta de mexer no cabelo da professora. Segundo esta, ele age desta forma, provavelmente, por conta da ausência da figura materna. A ausência de alguma figura familiar é apontada como possível fator para transgressão nas duas últimas situações acima, e a ausência de qualquer figura familiar é tida como justificativa das transgressões das situações abaixo:

- Havia um garoto que só gostava de brincar com as meninas e com as coisas delas; a professora pedia pra ele brincar com seus amigos, ou seja, os meninos, mas não adiantava, o menino estava sempre com as meninas; ela diz que esta criança era diferente dos outros garotos, inclusive por ser sossegado e desligado. A professora complementa dizendo que ele era adotado e ficou até os três anos e meio no orfanato. Ela não sabia se a ausência da família por um período da vida, a educação que recebeu no orfanato ou em casa que tinha relação com o seu comportamento, mas que no ano da pesquisa havia recebido outro aluno deste mesmo orfanato com as mesmas características.

Na pesquisa de Finco (2010) houve duas situações em que os pais, temendo que seus filhos fossem homossexuais tomando atitudes desnecessárias: um deles queria ter filho heterossexual e por isso mostrava revistas playboys e ensinava o que ele deveria fazer com as mulheres. O menino fazia os ensinamentos do pai com as meninas da escola. O outro pai batia no filho e mostrava filmes pornográficos para instigar sua sexualidade quando o menino utiliza sapatos da mãe e imitava seus gestos. A criança tinha medo do pai.

- Uma professora da pesquisa de Finco (2010) acha que atualmente está evidente e sendo mais incentivada a

homossexualidade, principalmente com a parada gay. Ela diz não ser contra ao menos que não seja público, que ela, por exemplo, não sai divulgando que é casada com o marido, que é algo mais privado.

Ficha 6

**1. Autor e ano de
defesa ou
publicação**

MARIANO, Marina (2010)

2. Ambiente interno

a) Organização espacial e de rotina escolar:

-Sexualidade/banheiro: professoras relatam a necessidade de banheiros separados; dizem que as crianças tem curiosidade de ver as outras nuas no banheiro, se trancam lá dentro, beijam na boca, se tocam, se masturbam, as crianças abaixam a calcinha e a cueca para mostrarem seus pênis e vaginas. As professoras dizem que não afloram a sexualidade das crianças e que conversam com eles explicando que ainda não tem idade para isto; uma delas reforça que não os repreende, mas os estimula a brincar de outras coisas.

- Banheiro e fila: Os banheiros eram separados, porém a professora os encaminhava de forma a quebrar esta regra e as crianças utilizavam o mesmo banheiro, que seria o das meninas, pois ficava mais próximo de sua sala de aula, do bebedouro e da passagem para o parque. Nos momentos de observação as crianças não foram proibidas ou repreendidas ao usarem o mesmo sanitário. Nesta CEI as crianças também não eram separadas em duas filas para se deslocarem, elas se locomoviam em grupos sem separação com a professora de sala e o professor de Educação Física, que não estava diariamente com os alunos, também mantinha esta organização e não separava a turma por filas, nem em grupos de meninos e meninas.

O professor adentrava a sala de aula das turmas, cumprimenta as crianças, sentava para uma roda de conversa, explicava o que seria feito naquela aula e saiam para o espaço da atividade. Para se locomoverem pela escola, as crianças caminhavam acompanhando o professor de forma aleatória; geralmente, iam caminhando e conversando tranquilamente; alguns meninos e meninas saiam correndo na frente do grupo, mas não eram reprimidos por isso. Já na segunda CEI onde se deu a pesquisa de Mariano (2010), os banheiros eram separados e as professoras de sala e de Educação Física usavam de filas separados por meninos e meninas. Quando a professora de Educação Física adentrava a sala, a turma se dispersava, sendo necessária uma nova organização para que pudessem ouvir a atividade proposta e suas explicações. Para se locomoverem pelo espaço, meninos e meninas, acostumados com o formato de organização da professora de sala e do com o formato de aula da professora de Educação Física, que lecionava há dois anos

naquela escola, organizavam-se sozinhos em filas separadas.

b) Atividades pedagógico-lúdicas dirigidas e não dirigidas

- Contação de história (atividade dirigida): Em uma contação de história e encenação do Peter Pan, os alunos e a professora tem acesso às fantasias, sendo livre a escolha de personagens pelas crianças. As meninas vão até as personagens femininas e os meninos até os personagens masculinos; a professora já começa a encenação demonstrando outras formas de vivência e experimentação e se veste de pirata. A escolha inicial por um personagem, geralmente, comum a outro gênero, já vai contra as representações simbólicas vigentes e incentiva mais intensamente as crianças a pensarem em novas experimentações e rompimento de modelos fixos. Após a primeira encenação a professora dá a ideia de repetirem a cena agora em outros personagens, inclusive transgredindo as fronteiras de gênero.

- Às meninas: “Vocês tem que tentar pegar a bola, vocês estão bobeando e os meninos estão ganhando!” (MARIANO, 2010, p.74), “Meninas, se vocês ficarem aí só conversando, os meninos vão ganhar! Que fofoqueiras!” (MARIANO, 2010, p.74), “Será que vocês conseguem queimar alguém?” (MARIANO, 2010, p.75), “E as meninas, coitadinhas, bobearam!” (MARIANO, 2010, p.75).

E aos meninos coisas como: “Vamos, vocês estão ganhando!” (MARIANO, 2010, p.74), “Queima elas! Vocês vão ganhar!” (MARIANO, 2010, p.74), “E os meninos ganharam! Eles foram muito espertos!”. (MARIANO, 2010, p.75).

Em outra situação numa brincadeira de pega-pega, a professora dá as instruções e reforça que os meninos devem apenas encostar as mãos nas meninas para elas estarem pegadas, não sendo necessário empurrar ou puxar, e às meninas ela reforça que devem correr o mais rápido que conseguirem para tentar pegar os garotos.

Já o professor de Educação Física usava que incentivo igual para meninos e meninas: “Vamos! Acerta ela”! (ou ele), ou “Muito bom, Camila! Na próxima dá para jogar um pouco mais longe” (MARIANO, 2010, p. 78).

- Com as crianças de três anos ambos os professores de Educação Física não separavam meninos e meninas em grupos distintos, as atividades eram todas mistas. Em um momento da observação as crianças pediram para brincar com algumas panelinhas, atividade considerada feminina, porém o professor César entregou brinquedos a todas as crianças e os transformou-se em cozinheiros e cozinheiras. Estes tinham que, depois de acabado, oferecerem seus pratos aos colegas.

- O professor de Educação Física diz que quando chove, fazem atividade no espaço fechado onde tem brinquedos como estes disponíveis e comenta não perceber diferença na escolha de brincadeiras e brinquedos pelas crianças. Eles brincam de martelo, de carrinho, de boneca, só vê resistência nas coisas cor

de rosa, pelos meninos, apenas numa bola de futebol rosa.

- Com uma rede entre as crianças, time de meninos e meninas, o objetivo da brincadeira “limpando a casa” era jogar bolinhas de meia por cima da rede na casa do adversário. Ao final, quem tiver menos bolinhas em seu espaço, ou seja, com a casa mais limpa, ganha a brincadeira.

- Antes de iniciar o jogo, a professora comenta: “Vamos ver quem fica com a casa mais limpinha! Eu sei que as meninas são craques de limpar a casa!” (MARIANO, 2010, p. 82).

- Ainda com a rede montada, a brincadeira seguinte consistia em passar a bola por cima da rede, até a pessoa do outro lado. Meninos de um lado e meninas do outro, ambos em fila indiana passavam a bola para o primeiro da fila do lado oposto da rede e iam para o fim da fila. As meninas perdem o interesse pela brincadeira, umas conversavam em pequenos grupos e outras observavam o ambiente no decorrer da brincadeira. A professora chama a atenção dizendo coisas como: “Vamos! Vou ter que trazer um despertador para as meninas!” (MARIANO, 2010, p. 81), “Se vocês ficarem batendo papo, vão perder! Vamos!” “As meninas fofoqueiras podem fechar a matraca um pouquinho?” (MARIANO, 2010, p. 81). Numa situação de erro do arremesso diz: “Essa aí deve estar com a unha grande! Tem que cortar a unha!” (MARIANO, 2010, p. 88), “Sua mão está torta! Vem aqui que eu vou consertar!” (MARIANO, 2010, p. 81).

Quando os meninos lançam a bola além do espaço demarcado, a professora pede para jogarem mais perto e diz: “Vocês estão muito fortes!” (MARIANO, 2010, p. 81). Ao se dispersarem na explicação da brincadeira são alertados da seguinte forma: “Meninos, venham para cá, vamos sentar agora!”, “Vamos sentar e prestar atenção” ou ainda “Chega de correria, agora é hora de ouvir.” (MARIANO, 2010, p. 82).

- A professora de Educação Física cobra as meninas sobre o uso de sandálias, alerta para o uso de tênis, e complementa que sandalinha é para usar em casa, pois a escola não é desfile de moda. A pesquisadora nota que naquela mesma aula havia mais dois meninos com sandálias, e a eles nenhuma recomendação foi feita.

3. Ambiente externo

a) Família: Nenhum dado.

Ficha 7

1. Autor e ano de defesa ou publicação

SILVA, Isabel de Oliveira e LUZ, Iza Rodrigues da. (2010)

2. Ambiente interno

a) Organização espacial e de rotina escolar: Nenhum dado.

b) Atividades pedagógico-lúdicas dirigidas e não

dirigidas:

- Brinquedos e brincadeiras: Nas brincadeiras livres a professora dava a oportunidade e acesso a diversos brinquedos, sem imposição; as brincadeiras de faz de conta aconteciam com brinquedos feitos de sucata. Dois meninos e algumas meninas vão brincar de casinha e durante a atividade livre a professora intervém dando aos meninos a função de ajudante e de subordinado nos afazeres domésticos, enquanto às meninas eram dadas funções mais importantes do que os dos meninos.

A professora diz que estes papéis já parecem definidos e ao ser questionado sobre como se posiciona diante dessas situações, respondeu que tenta mudar isto. Sua prática, porém, revela o contrário “A gente tenta... a gente não... vou falar de mim. Eu tento sempre fazer o seguinte: quando as meninas estão fazendo a comidinha, por exemplo, eu chamo os meninos para ajudar, porque eu não gosto muito de distinguir essas funções não, por exemplo: quando os meninos pedem o velotrol, eu dou o velotrol rosa para os meninos só para ver a reação, e eu fico super feliz quando eles pegam e não estão nem aí se é rosa, azul, verde ou amarelo. Pega e vai brincar numa boa, e eu acho bacana isso, quando as meninas estão fazendo a comidinha, vem aqui olhar, ajudar a fazer o suco de laranja, ela faz o arroz, e você faz o suco de laranja, e ele vai e faz, se a gente chama” (Fabíola, entrevista em 03/12/2007) (SILVA e LUZ, 2010, p. 31).

- Outra educadora entrevistada que trabalha com as crianças de um ano expõe sua dificuldade em atuar de forma a não marginalizar ou segregar meninos e meninas.

Ela conta sobre os brinquedos pedagógicos para as crianças desta faixa etária; diz que, inicialmente, são chocalhos ou brinquedos de borracha para morder, mas que mais pra frente vão apresentando novos brinquedos, como os de encaixe, carrinho e bonecas e complementa que “as meninas já estão começando a ninar, já estão aprendendo a ninar as bonecas” (SILVA E LUZ, 2010, p. 32); perguntada sobre os meninos brincarem com estas, ela responde “Só as meninas, a gente não dá [bonecas aos meninos] não. Nós temos essa... [risos] como que fala... preconceito. Nós não estamos ensinando isso para a criança, mas parece que sim: as meninas já vão nas bonecas e os meninos vão no carrinho, mas a gente deixa, fala assim: vamos brincar junto, famílias, vamos lá, o pai, mas eles vão mais no carrinho, sabe? [risos]” (SILVA E LUZ, 2010, p. 32).

As pesquisadoras percebem o constrangimento através da fala e postura corporal da professora ao relatar essa situação, e ao perceber outra possibilidade de experimentação nas brincadeiras, e perguntam por que ela acha que eles escolhem tais brinquedos. A professora responde que não sabe, mas que talvez a escola possa mudar esta prática e inverter as

brincadeiras destas crianças. Ela reforça que não está querendo desenvolver o preconceito ao agir desta maneira, mas que acha que eles já vêm com estes gostos de casa.

Ao ser questionar sobre a oportunidade de refletir sobre questões de gênero, ela disse que teve acesso ao tema depois que virou professora, mas reconhece que sua dificuldade em mudar a prática é por conta da força da cultura. A professora acrescenta que sua criação foi bem diferente da atual; ela tem 11 irmãos e seu pai não a deixava ficar perto deles.

3. Ambiente externo

a) Família

- Falta de cuidados estéticos, trocas afetivas e cuidado com os meninos: “Essa exclusão dos meninos se evidencia na privação de muitas situações de interação afetiva e corporal que as educadoras propiciam às meninas, como as ações de cuidado com os cabelos. Os meninos parecem ser vistos desde muito cedo como menos afetados por situações de risco e abandono, necessitando, portanto, de menor proteção. Isso se expressa, por exemplo, na permissão e mesmo no incentivo a comportamentos mais ousados e arriscados nas brincadeiras, como a literatura tem evidenciado, como se eles fossem mais resistentes aos perigos e pudessem, com menor ajuda dos adultos, constituírem-se em sujeitos no mundo. A necessidade de reforçar essa imagem de resistência e força alinha-se às interdições e brincadeiras ligadas ao cuidado com filhos (brincar de bonecas) e ao trabalho doméstico (cozinha, arrumação dos ambientes), evidenciando uma maior resistência em incluir os meninos em espaços e atividades tidas como femininas do que o inverso” (SILVA e LUZ, 2010, p. 36 e 37).

- A ausência de cuidado com o menino em comparação com as meninas pode ser exemplificado pelo caso de dois irmãos, Mariana e Marcos, de 2 e 3 anos, respectivamente; filhos de uma “mãe jovem, usuária de drogas, cujo estilo de vida caracterizava-se por negligência com a própria saúde e com a dos filhos, bem como com os demais cuidados com as crianças” (SILVA e LUZ, 2010, p.27).

As educadoras revelam diversas situações de negligência da mãe (em nenhum momento foi citado o pai) durante as entrevistas, porém os exemplos dados por elas, e conseqüentemente a indignação expressada, eram todas referidas à Mariana; a verbalização de preocupação quanto ao Marcos, também exposto a esta situação, só era realizada através de estímulos pelas pesquisadoras.

Como os acontecimentos da negligência da mãe com os filhos chegaram até a escola por meio de Mariana, as pesquisadoras consideraram também que este pode ser sido um motivo para o silêncio das professoras em relação aos maus tratos e falta de cuidado básico também com o menino.

Os casos de negligência ocorreram diversas vezes, mas as entrevistadas relatam apenas uma situação em que Mariana ficou vários dias sem aparecer na escola, e quando retornou, por determinação do Conselho Tutelar, apresentava assaduras em estágio avançado.

Elas relatam que a mãe, para manter o vício, se envolvia com diversos homens. As professoras manifestavam preocupação, em primeiro lugar, com Mariana. Todas esperavam ansiosas pela guarda das crianças ser assumida por uma pessoa mais responsável, quando uma tia a assume informalmente, as educadoras manifestam alívio referindo-se apenas á Mariana, Marcos não foi mencionado. A mesma falta de preocupação com a exposição ao risco com o menino foi demonstrada pela tia.

Silva e Luz (2010) citam a pesquisa de Neves (2008) que também identifica diversas privações na interação afetiva e corporal com os meninos e da o exemplo do cuidado com os cabelos que fazia parte da rotina da instituição. As meninas tinham seus cabelos arrumados pelas professoras, diariamente, antes de retornarem para suas casas, os meninos não. A autora fala que esta atividade não estava somente ligada à higiene das crianças e obrigação escolar, mas ao envolvimento com os meninos e meninas, do toque e do cuidado.

Ficha 8

1. Autor e ano de defesa ou publicação

RIBEIRO, Cláudia Maria. (2012)

2. Ambiente interno

a) **Organização espacial e de rotina escolar:** Nenhum dado

b) Atividades pedagógico-lúdicas dirigidas e não dirigidas:

- Sexualidade: A única pesquisa que relata casos específicos de toque entre os alunos foi a de Ribeiro (2012): os colegas de um menino estavam passando a mão nas nádegas dele. Este contou à coordenadora pedagógica que foi até a sua sala conversar com os colegas que estavam tocando-o. Ela disse que não podiam fazer aquilo com o amigo, pois era feio, e que se continuassem iria fazer uma fila na sala de aula para que o aluno passasse a mão nas nádegas deles também. Uma criança levantou e disse que não iria fazer isto, pois não é certo.

A coordenadora ensina não é correto tocar o corpo do outro, sobretudo sem autorização, e ao mesmo tempo dá a oportunidade de os outros alunos revidarem da mesma maneira,

e de forma ainda mais constrangedora.

3. Ambiente externo

a) Família:

- Sexualidade: De todas as pesquisas a única que traz relatos detalhados sobre a aparição da sexualidade na escola é a de Ribeiro (2012). Esta fala sobre a nomenclatura dada a vagina e ao pênis pelas famílias e o desconforto que é tratar destes assuntos com esta.

Uma professora fala sobre a atividade na sala de aula na qual o objetivo era falar palavras que iniciassem com a letra P, surgindo as palavras pipi e perereca para se referir aos órgãos sexuais; outra professora conta uma história parecida sobre o nome utilizado por sua aluna para se referir a vagina: esta diz que sua pichoca está ardendo. A professora confere que a vagina da criança está assada e liga para mãe para informa-la e para que busque a criança para medica-la.

A menina, ao ouvir a professora falando vagina ao telefone questiona se ela está falando palavrão; a professora diz que não e que este é o nome verdadeiro, que pichoca é apelido.

A mãe chega, leva a garota ao médico e no dia seguinte retorna à escola, junto da avó da criança, convocando reunião com a professora e com a coordenadora pedagógica para fazer uma queixa da primeira, pois considerou sua atitude inadequada.

Durante a consulta médica o doutor pede para examinar a pichoca da menina, e ela diz que não é pichoca, mas vagina o nome verdadeiro. Questionada sobre seu conhecimento responde que a tia da escola foi quem lhe falou isso.

A mãe manifesta que ela e médico ficaram envergonhados, e que estava abismada com o conhecimento que a professora passou para uma criança de quatro anos. Aquele foi o último dia da menina naquela CEI, pois foi desvinculada da instituição pela mãe.

Ficha 9

1. Autor e ano de defesa ou publicação

BERTUOL, Bruna (2013)

2. Ambiente interno

a) Organização espacial e de rotina escolar:

- Organização dos pertences: Os pertences das meninas ficavam onde havia ilustrações de flores em EVA ou rostos femininos, e o dos meninos onde estavam as ilustrações de carro em EVA ou rostos masculinos.

Algumas professoras desta mesma pesquisa organizaram o local destinado aos materiais com o nome dos meninos escritos em azul ou verde e o das meninas em rosa, laranja ou vermelho, saindo um pouco da representação única de azul e rosa, respectivamente.

- Mobiliário/ decoração: as salas de aula dispunham de

diferentes decorações como ilustração do “ursinho Puff, joaninha, Galinha Pintadinha, palhaços, etc” (BERTUOL, 2013, p.96), não havendo associação desenho-sexo.

- Cartaz: toma-se conhecimento de atividades selecionadas para as crianças com base nos sexos a partir da ilustração em uma das salas de aula observadas: um mural com dois cronogramas, um intitulado “Escolinha de Futebol” ilustrava um menino, uma bola de futebol e tinha o nome de todos os meninos da sala, e outro cronograma chamado de “Oficina de Dança”, com o desenho de uma bailarina e a lista de nomes das meninas

- Banheiro: Os banheiros da pesquisa de Bertuol (2013) eram separados entre meninos e meninas.

b) Atividades pedagógico-lúdicas dirigidas e não dirigidas

– Brinquedo (atividades dirigidas): Professoras separavam caixas de brinquedos diferentes para meninas e para os meninos: carrinhos, quebra-cabeça de carros e de super-heróis, dominós e jogos de encaixe para estes, e bonecas, panelinhas, quebra-cabeça das princesas e da Turma da Mônica para as meninas. Os brinquedos e acessórios não ficavam à disposição das crianças, sendo necessária a intervenção da professora e ou da auxiliar.

- Uma das professoras desta pesquisa solicita que as crianças separem os brinquedos de meninos e meninas da seguinte forma para não dar muita confusão: meninos ficam com as madeiras e os carrinhos, as meninas com as bonecas, panos e bolsas. Encaminha a brincadeiras solicitando que os meninos façam garagens para guardar seus carros, e justifica dizendo que os homens têm que saber construir casas e ter ideias. Às meninas solicita que cuidam de seus bebês, dobrem as roupinhas que estão no chão e mostrem para suas mães que já sabem fazer tudo isso, justifica dizendo que devem aprender a organizar a gaveta de roupas de suas casas. Passado algum tempo de brincadeira, algumas crianças quiseram trocar de brinquedos, mas a professora proíbe e ordena que voltem aos seus lugares.

- Brincadeira (atividade dirigida): após assistirem o filme *Branca de Neve* as crianças se interessaram em representar os personagens do filme quando avistam o baú de fantasias. A professora sugeriu papéis estereotipados e heteronormativos: aos meninos foi oferecido os papéis de caçador, príncipe e bruxo; para as meninas, os papéis destinados foram Branca de Neve e suas irmãs maldosas e a madrasta. O problema maior aparece na contação da história pela professora: “A Branca de Neve varre, limpa tudo! E os sete anões encontram a cozinha limpinha, limpinha!” (BERTUOL, 2013, p.92) e em outro momento “E eis que o príncipe aparece e se apaixona pela

Branca de Neve e eles casam e viveram felizes para sempre!” (BERTUOL, 2013, p. 92).

- Brinquedos e brincadeiras: Apenas uma professora da pesquisa de Bertuol (2013), não separavam os tipos de brinquedos oferecidos às crianças por meio de uma seleção de brinquedos para meninos e para meninas e apenas uma solicitou uma separação mais extrema e limitada. Esta determinou que as meninas iam brincar somente com bonecas e os meninos somente com carrinhos e a outra professora guardava os brinquedos de meninos e meninas misturados no mesmo lugar possibilitando o acesso e a diversidade de brincadeiras.

Esta escola dispunha de uma brinquedoteca, os brinquedos ficavam à disposição das crianças e a professora dá a oportunidade de as crianças escolherem com que desejam brincar, porém questiona quando vê um menino com uma boneca. Preocupada pergunta à criança o que ele é daquele bebê, e sorri aliviada quando ele responde que é o pai.

- Escalada: nas atividades ao ar livre, o encorajamento aos meninos e desencorajamento das meninas em atividades que envolviam risco e força. Chama atenção da pesquisadora a atuação segregatória da professora ao incentivar os meninos a subirem em árvores e as meninas não. Estas deveriam ter mais cuidado em todas as brincadeiras; a única atividade semelhante orientada e não proibida a elas foi subir em pneus.

A professora propõe uma atividade de escalada com corda em um morro. Neste havia um lado mais difícil e íngreme, e outro mais fácil de subir. As meninas, e uns poucos meninos menos habilidosos, subiam pelo lado mais fácil e todos os outros meninos subiram pelo mais difícil. A possibilidade de alguma menina compor o grupo dos mais habilidosos não foi cogitada pela educadora. A única atividade que envolvia meninos e meninas no mesmo grupo foi esta, e ainda separado por habilidades, sendo que nenhuma menina foi considerada capaz de subir pelo lado mais íngreme.

- Em uma das atividades, quando separava os grupos, nomeou-os de time das “calcinhas” e time dos “cuecas”. Uma menina pergunta se a professora é menino, pois está próxima do grupo dele. Ela responde que não e que não usa cueca. No decorrer da brincadeira, um menino vai para o outro time e a professora disse que ia colocar uma calcinha nele. O aluno volta rapidamente para seu time e disse que tiraria a calcinha, simulando se despir.

- A professora, na entrevista, contradiz o que faz em sua prática: diz que se a atividade for competitiva mistura o time, pois as meninas não são tão rápidas e não fazem tão bem as atividades quanto os meninos. Sendo assim, separando os times por sexo causaria um desconforto; quando são misturados os meninos cobram e ajudam as meninas. No decorrer do jogo a professora intervém com o objetivo de incentivar e encorajar as crianças; aos meninos os estímulos são dados por meio de elogios, e às

3. Ambiente externo

a) Família

- Quando as professoras veem a imagem de Shiloh, filha de Jolie e Brad Pitt, atribuem os gostos e opção das vestimentas e cabelo curto à família. Dizem que a criança tem esta postura por falta de limites da família; esta aceita e acata os gostos da criança ao comprar roupas masculinas e possibilitar o corte de cabelo curto, associam os gostos de Shiloh à figura paterna quando apontam a possibilidade dele ser muito fã do pai. Em contrapartida outra professora diz que talvez a criança seja desta forma por não tenha muita referência de pai e mãe, por estes trabalharem muito. Também foram comentadas antigas relações de Angelina Jolie, a professora diz que ela já teve envolvimento homossexuais e que foram relacionamentos complicados.

Além do controle total sobre as escolhas infantis, a atitude e preferências de Shiloh foram ora associados ao pai, sendo este referência, ora dizendo que falta referência deste e da mãe e ao fim associam a postura da criança com os relacionamentos homossexuais de Angelina Jolie. Em nenhum momento foi considerada as necessidades subjetivas de Shiloh. Na imagem de número cinco da pesquisa de Bertuol (2013) aparece uma criança transexual. Estas nascem com um sexo anatômico, mas se consideram pertencendo ao outro. Os transexuais, em sua maioria, desde muito cedo se sentem desconfortáveis com seu corpo e com as expectativas criadas pela sociedade para meninos e para meninas. Uma das professoras lembra que acompanhou o caso pela televisão e que o problema maior foi na escola, que já reconhecia o menino como menina estava proibindo o uso do banheiro feminino pela criança, esta deveria frequentar o banheiro dos meninos, dos professores e demais funcionários ou do departamento médico e a família entrou na justiça contra a escola.

Neste momento, a primeira fala sobre o caso foi de uma professora dizendo que mais um problema havia sobrado pra escola de novo; uma colega do grupo focal complementa dizendo que elas devem se modificar sim conforme a sociedade. A partir desta fala surgem de como essa mudança poderia ser feita: “Qual o papel da escola nisso tudo? Como deve proceder? Que atitudes devem tomar?” (P12); “Como os pais das outras crianças vão encarar determinada atitude da escola? Vão aceitar?” (P1)” (BERTUOL, 2013, p. 120).

- uma professora relata o caso de uma aluna que dizia não querer ser menina, pois ser menino era muito melhor. A criança ia de saia pra escola, mas que não gostava, além disso, só brincava com meninos. Bertuol (2013) questiona sobre o papel da escola e da família nessa situação, e a professora responde que a escola respeitava os gostos e interesses e que a família não havia comentado sobre o assunto.

- As crianças chegam à escola já com uma série de restrições e diferenciações entre o que é pertence de meninos e o que é pertencente de meninas. Por exemplo: levavam toalhas cor de rosa, e os meninos azuis, com exceção apenas de uma menina com toalha verde e dois meninos com toalhas branca e verde.

Os estojos seguem a mesma lógica, sendo os das meninas da Barbie, Hello Kitty, Princesas e afins e os estojos dos meninos com os personagens Ben 10, Homem-Aranha e Super-Homem.

- Um menino adorava passar esmaltes e maquiagem no dia em que as meninas levavam tais cosméticos; ele, inclusive, voltava pra casa, maquiado e com unhas pintadas. A família não havia demonstrado preocupação com o caso, porém a professora achou melhor chamar o pai quando percebeu que esta brincadeira não ia passar e que ele tinha uma “tendência” muito grande; a professora não fala para que o aluno tenha tendência.

- Outra professora chama os pais para conversar sobre um aluno que só brincava com boneca, e que segunda ela, tinha jeito de menina e voz afeminada; a mãe explicou que ele era o caçula, tinha três irmãos de 10, 12 e 14 anos, e que ele fazia tudo o que elas mandavam, e elas todas as vontades dele. O pai era motorista e dentro de sua rotina tinha pouco contato com o filho. Professora diz ter orientado porque elas estavam interferindo na vida do menino.

- Uma professora que quando tinha um aluno que adorava vestir roupas femininas e a escola permitia, mas o pai sempre o agredia em casa quando tinha ciência destas situações. A professora se questionava, se o deixava brincar ou não, mas não expõe sua atitude posterior com a criança.

- Na imagem que aparece um menino dando mamadeira pra uma boneca, com as unhas das mãos pintadas uma de cada cor, apenas uma das doze professoras presentes se posicionou a favor da imagem e disse já ter passado por uma situação parecida: no fim da tarde, seus alunos brincavam com massinhas de modelar e colocaram massinhas coloridas nas unhas, fingindo unhas pintadas, porém o pai de um de seus alunos foi buscá-lo na escola e teve uma postura machista, mandando o menino tirar as massinhas da unha na hora, usando a justificativa de ser um guri. A professora disse não ter apoiado a postura do pai e nem considerado a situação estranha; para a professora foi uma brincadeira.

- Uma professora contava a história *Os dez amigos*, de Ziraldo. No decorrer da história apareceu o desenho de uma orelha masculina usando brinco e um menino da sala comentou que seu pai também usava. A professora perguntou se ele também queria usar brinco no futuro, e ele respondeu sim. Ela demonstra desaprovação por meio de sua fisionomia e coloca a culpa no pai: “É, se o pai usa, vai fazer o quê?” (BERTUOL, 2013, p. 90).

- Grupo focal: algumas professoras manifestam desconforto com a exposição das crianças a imagens como estas sendo a maior preocupação o incentivo a novos papeis de gênero, uma orientação sexual que não seja a heteronormativa e com a família. As imagens que mais impressionaram foram a de um menino brincando de boneca e com unhas pintadas, uma de cada cor, e quando aparece a imagem de duas princesas de desenhos infantis se beijando; uma das professoras venda os olhos com as próprias mãos, e muitas alegam não ser apropriado para crianças por poderem influenciá-las, que esta história é um horror, e que é inimaginável uma história com este fim. Às crianças é privado

o acesso a outras formas de identidade de gênero e orientação sexual, apenas duas professoras alegaram trabalhar com estas temáticas e já terem vivenciado situações próximas a esta.

- professoras demonstram apego ao modelo tradicional da família patriarcal e heteronormativa, elas consideravam a ausência de alguma figura familiar a motivação da transgressão de papéis de gênero pelas crianças, e a ideia de uma família homoafetiva não era bem acolhida. Apenas uma professora diz já ter abordado outros modelos de família com a Educação Infantil através da leitura da história “Cada família é de um jeito”, de Aline Abreu. Em contrapartida, outras professoras demonstram total desconforto com modelos que fogem do tradicional; uma delas mostra indignação e repulsa e diz que se abrisse um livro, sobretudo infantil, e visse duas mulheres ou dois homens se beijando o fecharia na hora.
