



ELISABETE CICCONE ASSIS COSTA

**AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO
HUMANO (ADHs) NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DE ALFENAS-MG E SEUS TRÂNSITOS PELOS
ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE**

LAVRAS - MG

2017

ELISABETE CICCONE DE ASSIS COSTA

**AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (ADHs) NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE ALFENAS-MG E SEUS TRÂNSITOS
PELOS ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Gênero e diversidades na Escola, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Claudia Maria Ribeiro
Orientadora

**LAVRAS - MG
2017**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Costa, Elisabete Ciccone de Assis.

Auxiliares de desenvolvimento humano (ADHs) na educação infantil de alfenas-mg e seus trânsitos pelos estudos de gênero e sexualidade / Elisabete Ciccone de Assis Costa. - 2016.

158 p. : il.

Orientadora: Claudia Maria Ribeiro.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2016.

Bibliografia.

1. Educação para as sexualidades. 2. Formação de auxiliar de desenvolvimento humano (ADH). 3. Processos educativos. I. Ribeiro, Claudia Maria. II. Título

ELISABETE CICCONE DE ASSIS COSTA

**AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO (ADHs) NA
EDUCAÇÃO INFANTIL DE ALFENAS-MG E SEUS TRÂNSITOS
PELOS ESTUDOS DE GÊNERO E SEXUALIDADE**

***HUMAN DEVELOPMENT AIDS (HDAs) IN CHILD EDUCATION IN
ALFENAS-MG AND THEIR TRANSITIONS THROUGH GENDER AND
SEXUALITY STUDIES***

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Gênero e diversidades na Escola, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 08 de dezembro de 2016.

Profa. Dra. Rosana Vieira ramos UFLA

Profa. Dra. Elizabete Franco Cruz USP

Profa. Dra. Claudia Maria Ribeiro
Orientadora

LAVRAS - MG

2017

A Roberto A. Ciccone, meu pai (in memoriam), inesquecível!
A Elisa, minha mãe: exemplo de mulher e educadora!
Ao meu marido João Ermelindo, meu lindo, amado, excelente pai, exemplo de
professor Universitário.
Aos meus filhos, João André e João Victor, pela amizade e carinho...
... Amor Infinito!
Dedico

AGRADECIMENTOS

ETERNAMENTE GRATA

A Deus!

A toda a família, amigos, colegas, professores/as e a todos/as aqueles/as que me apoiaram, incentivaram, colaboraram, acompanharam a realização deste trabalho, especialmente, ADHs e minha admirável orientadora...

Compartilho e agradeço imensamente!

SINTAM-SE ABRAÇADOS!

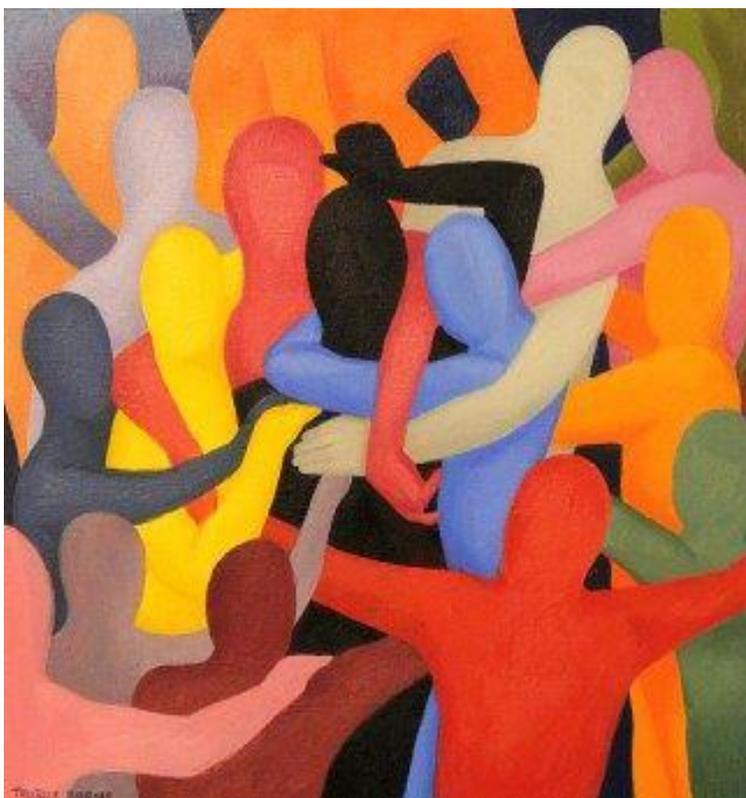


Ilustração: abraços amigos, de Taurus Burns - 2013.

*Há homens (e acrescento mulheres) que lutam um dia e são bons
Há outros que lutam um ano e são melhores
Há aqueles que lutam muitos anos e são muito bons
Mas, há os que lutam durante toda vida
“Esses são imprescindíveis”
Bertold Brecht*

Espelho Refletido

Deparo-me com um espelho
Fico até vermelho!
Quantos buraquinhos,
Quantas ondinhas
Quantas montanhas,
Quantas costelinhas
Começo a observar da lateral
Ou mesmo da diagonal
Deito, levanto, enrosco
Agacho, levanto, dobro
Pulo
Redobro
Observo-me de frente e de costas
Dou uma volta
Uma olhadinha despistada
Dou outra volta
Uma olhada fico meio parada
Repito outra volta, volta e meia
Uma superolhada, fico encantada,
Meu corpo! Ah, estou deslumbrada!
Sento, embolo rolo, rebolo
Ai, que delícia! Ai, que maravilha!
Meu corpo parece uma ilha,
Uma pilha,
Uma carretilha.
Com ele mexo como quiser.
Com ele descobro o que quiser...
(Vanessa Corrêa da Silva, 2009).

NOTA EXPLICATIVA EM RELAÇÃO AO ESTILO DA ESCRITA

1. Para a escrita do texto desta dissertação foi seguida a orientação do Manual de Normatização da UFLA e as normas da Associação Brasileira de Normatização Técnica (ABNT).

2. Refutamos quaisquer padronizações na linguagem escrita que insistem em sobreposição do gênero masculino. Portanto, tomaremos nossos registros apontando ambos os gêneros: o/a.

3. Optamos por expor todas as tabelas elaboradas para a caracterização das ADHs; elas integram o processo de investigação e constituem importante fonte de material empírico.

4. Ressaltamos que o título da dissertação foi passível de alteração mediante sugestão da banca de qualificação. Assim sendo, está diferente do registrado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa.

5. É necessário mencionar que os escritos serão tomados na primeira pessoa do plural, uma vez que estes se deram a partir de saberes compartilhados, resultados de experiências... Muitas mãos!

RESUMO

A pesquisa pretendeu investigar os processos educativos desencadeados com educadoras da Educação Infantil (creches e pré-escolas) nas temáticas de gênero e sexualidade no estudo do livro “Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil”. A pesquisa qualitativa e quantitativa consistiu em estudo de caso de caráter exploratório e descritivo e aconteceu, durante segundo semestre de 2015, no município de Alfenas (M.G). Fez-se revisão da literatura sobre o assunto, a partir de um referencial teórico pós-crítico. O primeiro passo para o início da pesquisa foi uma palestra para as Auxiliares de Desenvolvimento Humano (ADHs) que atuam com crianças de 0 a 5 anos onde foi apresentado o livro e o convite para leitura e estudo do mesmo. Resenhas foram propostas, discutidas, durante os módulos e analisadas. As profissionais (ADHs) também registraram observações dos processos educativos no cotidiano de suas atividades na Educação Infantil. A partir desta pesquisa, pretendeu-se que a atuação profissional diante das questões da sexualidade surgisse intencionalmente e/ou espontânea, interferindo nas várias questões relacionadas aos processos educativos quanto ao assunto gênero e sexualidade nas instituições de educação infantil.

Palavras Chave: Educação para as sexualidades. Formação de auxiliar de desenvolvimento humano (ADH). Processos educativos. Monitor/a.

ABSTRACT

The research intended to investigate the educational processes realized with Early Childhood Education educators (kindergartens and pre-schools) on gender and sexuality themes in the study of the book "Weaving gender and sexual diversity in the early childhood education". The qualitative and quantitative research consisted of a case study of exploratory and descriptive profile and it happened during the second semester of the year 2015 in the city of Alfenas (MG). A literature review of the subject was carried out starting from a post-critical theoretical background. The first step for the beginning of the research was a lecture for the Human Development Assistants (HDAs) that work with children from 0 to 5 years where the book and the call invitation for the reading and its study were presented. Reviews were proposed, discussed during the modules and analyzed. The professionals (HDAs) also recorded observations of the daily educational processes of their activities in the Early Childhood Education realized with the children. Starting from this research it was intended that the professional performance in relation to the sexuality issues would emerge intentionally and / or spontaneously, so interfering in the various issues related to the educational processes in terms of gender and sexuality in the Early Childhood Education Institutions.

Keywords: Education, sexualities. Human. Development aid training (ADH). Educacional processes. To monitor.

LISTA DE SIGLAS

RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ADH	Auxiliar De Desenvolvimento Humano
EFOA	Escola de farmácia e Odontologia de Alfenas
UNIFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS
SMEC	Secretaria Municipal De Educação e Cultura
UFLA	Universidade Federal de Lavras
FESEX	Grupo de Pesquisas Relações entre Filosofia e Educação na Contemporaneidade: a problemática da formação docente
SBECE	6º SBECE – Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação/3º SIECE – Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
MPE	Mestrado Profissional em Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Cursar uma faculdade, novos horizontes e oportunidades!	19
1.2	SMEC a grande escola...	20
1.3	Novos desafios	22
1.4	Necessidade de aperfeiçoamento e pesquisa	23
1.5	Ancoragem teórica e objetivos	24
2	“COISAS” NOVAS DESPONTARAM E DESPONTARÃO! CAMINHOS METODOLÓGICOS	27
3	RESULTADOS INICIAIS: OS PRIMEIROS VOOS!	35
3.1	Contextualização	35
3.2	O livro em tela: Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil	39
3.3	Para além do estudo do livro	44
3.4	Quem são elas/eles? Auxiliares de desenvolvimento humano nas CEMEI’s, EMEI’s, EMEIF’S no município de Alfenas: caracterização	46
3.4.1	CEMEI’S	46
3.4.2	EMEI’S	48
3.4.3	EMEIF’S	49
3.5	Como aconteceu o estudo do livro nas instituições?	51
4	INTERLOCUÇÕES COM O MATERIAL EMPÍRICO	57
4.1	Questionário: Tabelas e perguntas	57
4.2	Resenhas, processos educativos e depoimentos	59
5	ÚLTIMAS PALAVRAS... CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	119
	ANEXO A – COMENTÁRIOS ÉTICOS SOBRE O PROJETO DE PESQUISA	128
	ANEXO B - CERTIFICADOS PARA ADHS	132
	APÊNDICE A- PERGUNTAS DO PASSO 1- CARACTERIZAÇÃO	133
	APÊNDICE B - PERGUNTAS DO PASSO 2:QUESTIONÁRIO	134
	APÊNDICE C- CARACTERIZAÇÃO	135
	APÊNDICE D - TABELAS: PASSO 2	155

1 INTRODUÇÃO

Palavras...

“As palavras com que nomeamos o que somos o que fazemos o que pensamos o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras.”

Jorge Larrosa Bondia

Estudei, desde a pré-escola até a conclusão do curso do Magistério, no Colégio Jesus Maria José, colégio tradicional na zona sul de São Paulo. Lá dei os “primeiros passos”, os primeiros erros e acertos. Muitas lembranças: a gruta de Nossa Senhora, as freiras educadoras, os mestres, amigos/as, colegas, a primeira instituição como educadora, um segundo lar.

Depois de minha formatura como professora de educação infantil, veio o convite para que eu ministrasse aulas no próprio colégio; meu primeiro emprego trouxe grande alegria. Foi concretizado um sonho de infância: ser professora. Mas tinha muito a aprender... Dia a dia com uma turminha de quatro anos observava, refletia, participava de situações que nenhuma teoria tinha me ensinado até então! Era a oportunidade de experiência batendo à porta e convidando. Segundo Larrosa (2002), pensar a educação do ponto de vista da relação entre teoria e prática tem sentido a palavra “reflexão” ou expressão como “reflexão crítica”. Nesse sentido, as pessoas atuam como sujeitos críticos comprometendo-se em maior ou menor escala com as práticas educativas.

Dia a dia comprometia-me com as práticas educativas. Tantas lembranças, responsabilidades, questões! Não que bastava querer, gostar daquilo que assumimos para trabalhar e pronto! Todo o resto se encaixava! Que nada... Quantos impasses, dias cansativos, dificuldades... Mas também quantas alegrias, surpresas, descobertas.

No primeiro mês de aula na educação infantil¹, logo que assumi aos 18 anos quando fomos (eu, a monitora e as crianças) conhecer a sala de brinquedos do colégio duas crianças, um menino e uma menina disputavam o mesmo brinquedo: uma boneca; rapidamente organizei a situação; aproveitando a fala da monitora que estava ao meu lado “- isto é coisa de menina”; convenci o garoto a esquecer a boneca, mostrando rapidamente um lindo carro vermelho. Aquela experiência me tocou!... Ferrari (2009), diz que é associado ao discurso de anormalidade ser diferente daquilo esperado. Lembra quando um menino troca o carrinho pela boneca aciona algo nos adultos como “um alarme”; uma função por parte dos adultos de vigilância, fazendo com que “alguém o recolha em seu lugar”.

Segundo Scott (1995, p. 86) “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais com base nas diferenças percebidas entre os sexos”. Assim é nas relações entre as pessoas, é na sociedade, nas relações sociais que o gênero é estabelecido, por meio de um processo dinâmico e continuado em que os sujeitos vão construindo suas identidades, de acordo com as várias influências sociais.

Aquele comportamento não foi planejado, intencional, mas aconteceu!

Felipe e Guizzo (2004, p. 32), a partir de pesquisa realizada em escolas de Porto Alegre (RS) argumentam,

Mesmo que de forma não intencional, algumas professoras acabam reproduzindo as desigualdades de gênero existentes na sociedade, a partir de concepções essencialistas, pautadas em uma natureza capaz de determinar irremediavelmente os comportamentos masculinos e femininos.

¹ Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996).

Outras situações vieram e somente quando um garoto que acabara de ganhar uma irmã, ninou uma boneca me contando que era sua irmã, eu me dei conta do quanto era importante que todos manuseassem, brincassem com brinquedos diversos, imaginando-se em diversas situações cotidianas. Confesso que naquela noite perdi o sono; sempre busquei tantas informações enquanto cursava o Magistério! E os inúmeros documentos estudados durante o Curso? Tanta teoria... Será que não havia valido a pena? O RCNEI² reserva para a faixa etária de 4 a 6 anos encaminhamentos que desconsideram quaisquer reproduções de padrões estereotipados no que se refere às brincadeiras menino/menina, aos papéis homem/mulher, alertando quanto a um ambiente propício para a circulação dessas diferenças, ainda que as crianças tragam, do meio em que vivem, modelos e comportamentos pré-concebidos historicamente (BRASIL, 1998). Larrosa (2002) lembra que a informação não é experiência, é necessário separá-la da informação. Ela acaba por cancelar nossas possibilidades de experiência. A obsessão de buscarmos cada vez mais informações, obsessão pelo saber (não no sentido de sabedoria, mas de estar informada), faz com que nada nos aconteça. Parecia que isso estava acontecendo comigo... O que Larrosa (2002) nos ensina com tanta sabedoria que é preciso um gesto de intervenção para a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque: parar para pensar, olhar, escutar! Pensar, olhar e escutar mais devagar; é preciso ainda suspender a opinião, cultivando a atenção e a delicadeza: dar-se tempo e espaço.

Queria ser uma excelente educadora infantil, acertar sempre, ter opiniões sobre tudo, compartilhar ideias, problematizar, mas na correria do dia a dia e na ânsia por acertar talvez agisse no automático. Com certas questões, parecia que quanto mais se buscavam soluções pré-estabelecidas mais dúvidas surgiam; principalmente com a educação para a sexualidade, assuntos relacionados a

² RCNEI: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998); documento orientador para o trabalho pedagógico organizado em três volumes.

gênero e sexualidade infantil. Para Foucault (2006) o discurso possui regras próprias e autonomia, existe em si mesmo.

Teoricamente a Educação Sexual nomeada de Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1995) e também proposta no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI/MEC) (BRASIL, 1998) não é suficiente para desencadear a Educação para a Sexualidade; é preciso a concretização dessas políticas públicas para a formação de educadoras e educadores que foquem a temática. Nos dicionários da língua portuguesa, a palavra sexualidade é definida como “1) uma qualidade do sexual; 2) um conjunto de fenômenos da vida sexual” (FERREIRA, 1988, p. 598). No segundo dicionário, sexualidade aparece novamente como: “1) qualidade do que é sexual; 2) conjunto de caracteres especiais, externos ou internos, determinados pelo sexo do indivíduo e ainda 3) conjunto de excitações e atividades, presentes desde a infância que está ligada ao coito” (HOUAISS, 2001, p. 2564). Como podemos observar, a língua define a sexualidade a partir do referencial biológico, fisiológico ou anatômico. As definições remetem às conformações físicas, funções de reprodução e ato sexual. Sentia que a sexualidade era muito mais que isso... Segundo a Organização Mundial de Saúde, a sexualidade influencia pensamento, sentimento, ações e interações e, portanto, a saúde física e mental.

A sexualidade forma parte integral da personalidade de cada um. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida. A sexualidade não é sinônimo de coito e não se limita à presença ou não do orgasmo. Sexualidade é muito mais do que isso, é a energia que motiva encontrar o amor, contato e intimidade, e se expressa na forma de sentir, na forma de as pessoas tocarem e serem tocadas (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 1975 apud BRASIL, 1998, p. 295).

Entretanto, sexualidade envolve muito mais do que a biologia; envolve também nossa história, cultura e adquire diferentes significados em múltiplos contextos. Foucault (1997) destaca que a compreensão do caráter social da sexualidade é definida pelas construções históricas, políticas e contextuais, cujas formas e variações não podem ser identificadas sem que se examine e explique o contexto em que se formaram. Assim, sexualidade e as relações de gênero são aprendidos. O educador/a como qualquer outro, é fruto desse processo; diante disso, inserir sexualidade e gênero nos currículos da escola se torna desafio.

Tudo isso fazia sentido. O que observar no cotidiano? Configuração espacial, postura, voz, olhares, gesto. Tínhamos reuniões de módulos semanalmente e discutíamos de tudo um pouco: datas comemorativas, processos pedagógicos, cursos, palestras, crianças problemas etc. Só não conseguia sugerir assuntos relacionados a gênero e sexualidade. Tinha receios. Poderiam perceber minhas “falhas”, ansiedades. Ao mesmo tempo, me perguntava: por que tanta cobrança, tanta vergonha? Acabei de me formar, não precisava saber tudo? Além do mais poderia ser algo relacionado à minha criação, ou será que era algo particular, pessoal; quantas dúvidas!

Um dia, conversando sobre a sexualidade na educação infantil com uma colega que já tinha 12 anos de formada, ex. aluna do colégio, concordei quando ela disse que eu estava me preocupando à toa com questões relacionadas a gênero e sexualidade. Afinal, isso era coisa para as professoras dos adolescentes se preocuparem. Calei-me! O assunto momentaneamente estava encerrado. O problema é que se tornava cada vez mais complexo evitar “tocar em assuntos como estes”, impossível conter questões que vão surgindo em razão das várias formas de visibilidade constituídas na atualidade e que poderiam ser “problemas” para a escola. Só sei que percebi que eram necessários estudos, investigações, apoio pedagógico, disposição para aprender, troca de experiências. Só não sabia como propor o desenvolvimento de um projeto

significativo e prático, nesse sentido, que envolvesse toda a instituição, principalmente minhas colegas.

Era preciso adotar prática pedagógica diferente, neste sentido, sem submissões ou repressões. O fato dos /as e ADHs, monitor/a não se sentirem à vontade para discutir os temas da sexualidade aponta para a necessidade de processos educativos que contemplem gênero e sexualidade. Tendo em vista a centralidade da temática na vida humana e a série de preconceitos que circulam na sociedade, problematizá-los deveria fazer parte dos processos de formação inicial e continuada de professores/as. Quando vários profissionais reúnem, discutem, problematizam, não só suas dúvidas ou angústias, mas também suas experiências criam-se espaços ricos de saberes e soluções, não só para os processos educativos nos espaços das instituições escolares como para pesquisa.

Alguns profissionais ainda adotam práticas pedagógicas bastante tradicionais e acabam submetendo as crianças a comportamentos sexistas, homofóbicos e discriminatórios. “Seriam os corpos dóceis, corpos submissos”, como enfatiza Foucault (1987, p. 118-119). As crianças nas práticas escolares encontram-se envoltas em redes de vigilância, controle e repressão (LOURO, 1999).

Alguns/as educadores/as, monitoras ou ADHs não fazem muito diferente; enquadram amputando determinadas identidades. Mas também, muitas vezes, ao tomarem atitudes frente ao universo das sexualidades muitos professores (as), acabam por exercerem movimentos de resistências, exercem seu poder como educadores/as. Resistência como exercício do poder.

Enquanto as dúvidas com relação aos temas gênero e sexualidade infantil continuavam, procurava vencer os primeiros desafios da carreira como podia; comecei a ler alguns artigos, mas na verdade dei ênfase a outros assuntos lembrando a frase da professora de didática: “o exemplo vale mais que mil palavras!”.

E assim procurava ser exemplo de carinho, dedicação para aquelas crianças tão pequenos da pré-escola de classe média alta.

1.1 Cursar uma faculdade, novos horizontes e oportunidades!

No ano seguinte, resolvi cursar uma Faculdade. Aproveitando o exemplo de meu pai e minhas habilidades manuais e optei pela Odontologia (noturno), em São Paulo e continuei por mais um ano as aulas no Colégio Jesus Maria José.

Meu pai precisou de mim no consultório e eu, ao ajudá-lo, passei a ministrar aulas particulares para os alunos/as interessados/as do Colégio Jesus Maria José, durante as manhãs e entreguei o cargo de professora de educação infantil. Parecia que tudo ficou mais fácil. Eu desenvolvia a cada dia mais habilidade manual e o conhecimento para me tornar cirurgiã dentista; além disso, não tinha que lidar mais com questões tipo masturbação em sala de aula, brinquedos se de meninas ou meninos, banheiros conjuntos ou separados, como lidar com a curiosidade infantil ou mesmo com os pais e as mães! Mas confesso que era difícil ficar longe das crianças... Foi quando trabalhei por um bom tempo para a “Colgate” ministrando palestras de saúde bucal nas escolas da zona sul de São Paulo. O meu curso de graduação era noturno e cada semana estava em uma escola diferente, convivendo com professoras crianças e adolescentes de várias faixas etárias.

Quando me tornei odontóloga, quis me casar e acabei saindo de São Paulo. Morava em Leme e fui aceita para ser monitora numa faculdade em Araras, trabalhando com crianças, só que agora direcionado para a saúde (Odontopediatria). Nessa instituição, tive um colega homossexual que se tornou meu amigo. Com ele eu comentava um pouco de meu trabalho na faculdade, mas também comentávamos sobre nossas experiências profissionais anteriores à faculdade. Ele sabia escutar e, ao mesmo tempo, tinha naturalidade para contar suas habilidades profissionais anteriores. Mas, um dia, o assunto foi outro.

Desabafos da época de adolescência e aí eu vivi um universo ao qual jamais havia dado tanta atenção. Ficava atônita com tudo aquilo que esse amigo compartilhava comigo; era um parecer particular envolto por muitos conflitos, experiências, principalmente na adolescência de seu ambiente escolar. Esses tipos de depoimentos, conversas, me fizeram amadurecer para muitas questões relacionadas a gênero e sexualidade no universo adolescente que eu nunca questionara, apesar de minha idade e me fez lembrar da história da boneca e do carro vermelho na educação infantil.

Meu marido passou num concurso público para ministrar aulas na Unifal³ e precisamos nos mudar para Alfenas; sem rotina profissional, emprego e com um filho de um ano, praticamente precisava começar do zero profissionalmente. Houve a oportunidade de um concurso para professora substituta e lá fui eu; ser professora substituta na Faculdade (EFOA), hoje Universidade (UNIFAL). Sempre dava um jeitinho de unir saúde e educação. Quando o contrato acabou montei meu consultório e prestei concurso público, na rede municipal de ensino como educadora infantil. Comecei a ficar conhecida por meus trabalhos não só como dentista, mas como educadora.

1.2 SMEC: a grande escola...

Depois de algum tempo, sai da educação infantil e fui convidada a ministrar palestras de saúde bucal para crianças e adolescentes, no Programa “Sorria Alfenas”; com os/as adolescentes era a minha primeira experiência; lembrava-me de meu amigo de Araras, de seus depoimentos e tudo isso me motivava a querer acertar e ajudar, evitando práticas discriminatórias.

Com o tempo, aprendi lidar com as diferenças, principalmente quando ministrei aulas de saúde (contra turno) no Programa Cidade Escola, hoje

³ UNIFAL: Universidade Federal de Alfenas, antiga EFOA: Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas.

chamado Trilhas Educativas. Cada dia da semana eu estava em uma escola diferente, convivendo com crianças de várias faixas etárias e diferenças.

[...] Não se trata de “saber conviver”, mas ter claro que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos esta premissa clara, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar o estranho como o diferente, mas de pensar que estranho é ser igual e quanta violência é cometida para se produzir o hegemônico transfigurado em igualdade natural (BENTO, 2008, p. 131-132).

Foi convivendo e observando diferenças que comecei verdadeiramente a colocar em prática um pouco do que acumulei de experiências. Mas sempre pensava... E, particularmente, na educação infantil? Como podemos trabalhar conceitos teóricos não só quanto à sexualidade quanto às questões de gênero na prática educativa?

Segundo Scott (1995, p. 86) “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais com base nas diferenças percebidas entre os sexos”. Assim é nas relações entre as pessoas, é na sociedade, nas relações sociais que o gênero é estabelecido, por meio de um processo dinâmico e continuado, em que os sujeitos vão construindo suas identidades, de acordo com as várias influências sociais.

Foi sendo educadora do Programa Trilhas Educativas⁴, no município de Alfenas, que pude despertar ao atuar em várias escolas diferentes sobre as questões que me acompanhavam desde o primeiro ano como professora de educação infantil. Notei que muitos educadores (as) e ADHs têm dificuldade em começar ou dar continuidade a projetos relacionados a Gênero e Diversidade na Educação Infantil. Muitos (as) colegas e ADHs relatam suas dificuldades para agir em relação às questões de gênero e sexualidade. Reconhecer e falar sobre a

⁴ Programa Trilhas educativas: programa desenvolvido pela Secretaria Municipal De Educação e Cultura do Município de Alfenas que oferece várias modalidades de aula no contra turno da escola para crianças, adolescentes e adultos, envolvendo pré-escola, ensino fundamental e médio.

existência da sexualidade infantil é constrangedor para muitos adultos. E para os pais, as mães? Como acompanhavam esses processos educativos relacionados à sexualidade?

Os pais, as mães e demais familiares também, muitas vezes, não estão preparados/as para as expressões e falas das crianças; muitas vezes analisam a sexualidade somente biologicamente. Até mesmo antes do nascimento, muitos pais, mães, familiares fazem os primeiros enquadres; esse processo, estaria pautado nas características biológicas:

A afirmação “é um menino” ou “é uma menina” inaugura um processo de masculinização ou de feminização com o qual o sujeito se compromete. Para se qualificar como um sujeito legítimo, como um corpo que importa [...], o sujeito se verá obrigado a obedecer às normas que regulam sua cultura (LOURO, 2004, p. 15-16).

Mas sempre pensava comigo: um dia haveria de enfrentar os desafios da educação para sexualidade na Educação Infantil.

1.3 Novos desafios

No início do ano de 2014, fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura para desenvolver um projeto sobre sexualidade, para adolescentes. Era preciso na minha concepção de que o projeto fosse muito bem elaborado na teoria e que funcionasse na prática; que tivesse parcerias: saúde e educação juntas, dando ênfase a assuntos como gênero e diversidade para alunos/as do ensino fundamental do município, tanto na zona urbana quanto na zona rural; debruicei sobre livros, tentando me preparar e no final percebi o quanto tudo é complexo.

Era preciso muito mais do que temas tais como anatomia e fisiologia; precisava de aulas inovadoras, marcantes para atingir adolescentes. Era preciso acima de tudo que o/a adolescente fosse respeitado e escutado. Que tivesse um espaço para falar e principalmente para ser escutado; tirar suas dúvidas. Foi o

que tentei fazer; comecei por meio de atividades criativas, iniciar o projeto e obter resultados. Lembrava muito do meu amigo de Araras.

Tudo foi se encaminhando e eu não me iludi com os elogios das colegas/os; sabia que esse começo é uma ínfima parte e também tinha consciência da lacuna que havia ficado esquecida com relação à pré-escola.

O tempo passou, o projeto com adolescentes completou a primeira etapa e numa manhã uma reunião foi marcada pela Secretária de Educação de Araras, pedindo-me palestra sobre gênero e sexualidade para as professoras da Educação Infantil. Foi a primeira vez que recusei um convite; afinal não me sentia preparada, muito menos à vontade para tratar “daqueles” assuntos propostos. Naquele dia, decidi verdadeiramente me envolver com o tema relacionando-o com Educação Infantil; enfrentei novas dúvidas e fui buscar literatura mais específica.

1.4 Necessidade de aperfeiçoamento e pesquisa

As experiências profissionais, da pré-escola à Universidade, relatos pessoais de amigos e o trabalho com adolescentes, com certeza também contribuíram para firmar a necessidade de aperfeiçoamento e pesquisa. Vi de perto o preconceito e as práticas discriminatórias com aqueles que assumem diferentes identidades sexuais eram constantes. Pude observar com os/as adolescentes durante o projeto várias situações: “Algumas crianças são levadas a deixar a escola por não suportarem ambiente hostil. Na verdade há um desejo em eliminar e excluir aqueles que contaminam o espaço escolar” (BENTO, 2008, p. 129).

Com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) a garantia dos direitos começou a sair do papel. Dia a dia notava dúvida das/os colegas de educação infantil. Era preciso transformar aquele “um dia” em algo concreto, real. Não bastava só leituras importantes e significativas. Era preciso algo mais. Foi então

que senti a necessidade de realizar pesquisa amparada por grandes mestres e por isso escolhi a UFLA que desenvolve trabalhos relacionados à formação de professores/as e diversos temas como é o caso de gênero e sexualidade. O grupo de estudos Fesex na época me chamou atenção. Quem sabe ainda participaria deste grupo. Desejei demais uma oportunidade na UFLA e me preparei para enfrentar a seleção.

Ficava pensando: o mestrado muito vai contribuir não só para meu pessoal, plano de carreira como também para o nível de minhas palestras para comunidade em geral, colegas e principalmente para educação infantil. Foi uma satisfação concorrer e vencer as etapas uma a uma! Hoje faço parte da Universidade como mestranda no Departamento de Educação, Área de concentração: formação de professores; Linha de Pesquisa: Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas tendo como área de interesse: Gênero e diversidade na educação e também do grupo Fesex.

Tudo estava se encaixando! O pré-projeto foi montado com os conhecimentos que fomos adquirindo durante as aulas do mestrado e com a aprovação da Professora Claudia Maria Ribeiro⁵ minha orientadora. Em busca não só de qualificação como profissional de educação infantil, mas também a necessidade de entender o quanto estas profissionais (ADHs) que atuam diariamente com educadores (as) interferem podendo contribuir nos processos educativos aprofundi nos estudos sobre gênero e sexualidade na educação infantil.

1.5 Ancoragem teórica e objetivos

⁵ Claudia Maria Ribeiro: Profa. Associada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras – MG. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Relações entre filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: a problemática da formação docente – FESEX. Pós-doutoranda na Universidade do Minho – Braga, Portugal.

A ancoragem teórica para o projeto abordou conceitos de Michel Foucault sobre o poder (FOUCAULT, 1979, 1987, 1988, 1992, 1996, 1997, 2010), além de vários pesquisadores como Cruz (1998), Felipe (2001, 2004), Ferrari (2003, 2009), Larrosa (2002, 2013), Louro (1995, 1997, 1999, 2000, 2001, 2004, 2007), Ribeiro (2008, 2009, 2010, 2015), Silva (1999, 2000, 2007, 2008) e Xavier Filha (2007, 2009, 2010), entre outros.

A dissertação apresenta como objetivo geral os processos educativos desencadeados com educadoras da Educação Infantil (creches e pré-escolas) nas temáticas de gênero e sexualidade no estudo do livro “Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil”. Os objetivos específicos são os seguintes: 1. Caracterizar as ADHs; 2. Mapear os estudos do livro; 3. Registrar processos educativos; 4. Análise das resenhas/problematizações.

Antes de descrevermos os caminhos metodológicos que nos guiaram, bem como observarmos síntese dos objetivos específicos traçados nesta pesquisa, sua vinculação com os questionamentos estabelecidos e eixos temáticos destacados é preciso comentar “coisas” novas que despontaram dentro de mim e que colaboraram muito para a pesquisa propriamente dita.

2 “COISAS” NOVAS DESPONTARAM E DESPONTARÃO! CAMINHOS METODOLÓGICOS

Durante a fase que frequentei a UFLA e me preparei para montar o pré-projeto é preciso dizer da satisfação que tive quando, pela primeira vez, um artigo meu foi aprovado num Congresso Internacional, o SBECE⁶. Coisas novas despontavam, principalmente, dentro de mim! Nessa época, já frequentava o grupo de pesquisa FESEX, coordenado pela Professora Claudia Maria Ribeiro onde aprendia a cada dia. Organizei os aportes teóricos que reunia para minha pesquisa,, potencializando a leitura do livro Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil e, com o incentivo de minha orientadora, escrevi o artigo intitulado Processos Educativos da Produção e Estudo Do livro: Tecendo Gênero e Diversidade Sexual Nos Currículos Da Educação Infantil⁷.

Relacionei, neste artigo, o quanto é desafiador criar momentos de reflexão para que as temáticas de gênero e sexualidade fossem debatidas, questionadas, problematizadas. Estudos, investigações, apoio pedagógico, disposição para aprender, troca de experiências para o desenvolvimento de projetos significativos de educação para a sexualidade são necessários. Lembrei o quanto, no contexto escolar, percebe-se que alguns professores e professoras não aceitam que a sexualidade deva ser expressada ou discutida. Há os que adotam práticas tradicionais, submetendo as crianças a vigilâncias e punições, não reconhecendo suas expressões de sexualidade e, muitas vezes, julgando ou usando parâmetros dos adultos. Outros/as ignoram situações, atos ou perguntas ou por não terem formação específica, ou por não se sentirem à vontade para

⁶ Sbece: 6º Sbece – Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação/3º Siece - Seminário Internacional de Estudos Culturais E Educação.

⁷ Livro aprovado pela SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC em 2009/2010, coordenado pelo Departamento de Educação da Universidade Federal De Lavras- MG.

conversar sobre o tema. Nesse sentido, qualificar profissionais para que tenham segurança em reinventar possibilidades metodológicas para as temáticas de gênero e sexualidades era essencial. Nesse processo, a formação, tanto inicial quanto continuada torna-se fundamental para desencadear processos educativos. Assim, afirmamos a importância dos grupos de estudos, reuniões pedagógicas, congressos, similares e leituras específicas nas temáticas em tela que podem desencadear projetos, transversalidades, jogos, dentre outras atividades de suma importância.

O interessante era como tudo ia acontecendo... Como um rizoma⁸·!

Deleuze e Guattari (1997) sustentam que a estrutura do conhecimento não deriva, por meios lógicos, de um conjunto de princípios primeiros, mas, sim se elabora-, simultaneamente, a partir de todos os pontos sob a influência de diferentes observações e conceptualizações simultaneamente. E era assim mesmo que acontecia; ora como aluna, ora como pesquisadora, ora como palestrante, ora como orientada, ora como colega, ora como professora... Enfim, o conhecimento ia sendo elaborado simultaneamente. Só sei que, durante a pesquisa, “coisas” despontaram como também ao final dela muito mais “coisas” novas despontarão! O que seriam essas “coisas”? Quantas coisas... Emoção, contentamento, ansiedade, informação, experiências, conhecimentos, lembranças, frustrações, processos educativos, força de vontade, transformações, saber científico, práxis... E um tanto de outras coisas que não tenho condição de descrevê-las. Mas tenho condição de resumir: saber da experiência. Larrosa (2002) nos diz que o modo como vamos respondendo ao que nos vai

⁸ Tomando de empréstimo da Botânica a descrição do rizoma como um caule horizontal, geralmente subterrâneo, cujas raízes se espalham de forma aparentemente desordenada e caótica, Gilles Deleuze e Félix Guattari, no livro *Mil platôs*, utilizam o termo para descrever uma forma não hierárquica, não estrutural, não centrada e não linear de organização, pensamento ou escrita, em contraste com a forma hierárquica, estrutural, centrada e linear dos modelos baseados na figura da árvore (SILVA, 2000, p. 98).

acontecendo, ao longo da vida, e o modo como vamos dando sentido a tudo isso é o saber da experiência. Prosseguimos! Assim como algumas plantas cujos brotos podem ramificar-se em qualquer ponto, podendo funcionar como raiz, talo ou ramo, independente de sua localização na figura da planta, eu ora sou como aluna na UFLA, ora como a professora em Alfenas, ora como a colega nas instituições de ensino, ora como a pesquisadora, ora como palestrante no Congresso Internacional em Canoas (Sbece), ora sou a orientanda! Não importa onde estou ou em que ponto. Importa que o conhecimento e a experiência estejam acontecendo! E como!

Tenho uma noção onde tudo isso pode chegar; não posso precisar nada com certeza ou verdades absolutas, porque como nos diz Larrosa (2002, p. 27) “no saber da experiência não se trata da verdade do que são às coisas, mas do sentido ou do sem sentido do que nos acontece”.

Paraíso (2014) destaca a necessidade de explorarmos todos os elementos que encontrarmos durante a pesquisa como a análise documental, caracterização de ADHs, mapeamento do estudo do livro, resenhas, processos educativos com as crianças. Diante de um material empírico é preciso um olhar diferente! Um olhar com sensibilidade e na procura de informações sobre nosso objeto de pesquisa. “É preciso ressignificar as práticas existentes e inventar nossos percursos com base nas necessidades trazidas pelo problema de pesquisa que formulamos” (PARAÍSO, 2014, p. 44).

Assim o livro *Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil* inspirou a tecelagem com base na bricolagem. Lippi e Neira (2012, p. 610) informam sobre o conceito de bricolagem:

Oriundo do francês, o termo *bricolage* significa um trabalho manual feito de improviso e que aproveita materiais diferentes. Na apropriação realizada por Lévi-Strauss (1976), o conceito de bricolagem foi definido como um método de expressão através da seleção e síntese de componentes selecionados de uma cultura. Por sua vez,

relendo o trabalho do antropólogo, Derrida (1971) ressignificou o termo no âmbito da teoria literária, adotando-o como sinônimo de colagem de textos numa dada obra. Finalmente, De Certeau (1994) utilizou a noção de bricolagem para representar a união de vários elementos culturais que resultam em algo novo.

Nessa pesquisa, para construir conhecimentos a partir das múltiplas vozes das ADHs, apropriamos de Kincheloe (2007) que amplia a definição ao dizer que bricolagem é uma forma de fazer ciência que analisa e interpreta os fenômenos a partir de diversos olhares.

Nesse contexto, foram utilizadas as metodologias de pesquisa qualitativa e quantitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 16), a pesquisa qualitativa agrupa diversas estratégias de investigação, produzindo resultados minuciosos e descritivos em relação “às pessoas, lugares, conversas”, destacando a compreensão dos comportamentos, a partir das análises realizadas. Desse modo, a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor compreensão dos fenômenos sociais educativos (PARAISO, 2009).

Para a caracterização das ADHs, optamos por quantificar os dados, lançando mão da pesquisa quantitativa.

Nesse sentido, o procedimento de coleta utilizado foi, a princípio, o questionário que segundo Gil (1999) pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Para Marconi e Lakatos (1996), o questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto por um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado que deve ser respondido sem a presença do/a entrevistador/a e tem por objetivo coletar dados de um grupo de respondentes.

O questionário, conforme Gil (1999) apresenta as seguintes vantagens sobre as demais técnicas de coleta de dados: possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; implica menores gastos com o pessoal, posto que o questionário não exija o treinamento dos pesquisadores/as; garanta o anonimato das respostas, permita que as pessoas o respondam, no momento em que julgarem mais conveniente; não exponha os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

O questionário foi dividido em duas partes. A parte 1 foi usada para todas as ADHs independente se participaram ou não da pesquisa, pois referia-se às perguntas relacionadas à caracterização das mesmas. Perguntas como: local de trabalho, período, idade, sexo, escolaridade, classe social, tempo de atuação como ADH e experiências anteriores à educação foram elencadas. (APÊNDICE A.)

Na parte 2, referiu-se às perguntas propriamente ditas relacionadas com a pesquisa, relacionando as questões de gênero e sexualidade nos currículos da educação infantil, horário de estudo e compartilhar sobre o livro e sobre resenhas (APÊNDICE B).

A sistematização para as análises seguiu os seguintes itens:

- a) A pré-análise: essa é a fase de organização e sistematização das ideias, em que ocorre a escolha dos documentos a serem analisados, a retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material coletado e a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação final.
- b) A exploração do material: trata-se da fase em que os dados brutos do material são codificados, classificados e categorizados para se alcançar o núcleo de compreensão do texto.

- c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: de posse dessas informações, o/a investigador/a propõe suas interferências e realiza suas interpretações, de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos, ou identifica novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material.
- d) Dessa forma, os questionários, foram explorados e mapeados, tendo como critério principal a relação dos questionamentos e seus respectivos objetivos, propósitos da pesquisa. Foram extraídos dos instrumentos de pesquisa e listados os seguintes eixos temáticos:
- Horário do estudo, discussão durante os módulos sobre o livro e importâncias das questões relacionadas a gênero e diversidade sexual na Educação Infantil.
 - Questões relacionadas a Gênero e Diversidade na Educação Infantil
 - Quanto ao conteúdo do livro ou quanto ao tempo disponível ou ambos.

Quadro 1 - Síntese dos objetivos específicos traçados nesta pesquisa e sua vinculação com os questionamentos estabelecidos e eixos temáticos destacados.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1 Caracterização das ADHs	
Questionamentos relacionados Apêndice A-	Eixos temáticos -Quem são elas/eles? Auxiliares de desenvolvimento humano nas CEMEI's, EMEI's, EMEIF'S no município de Alfenas: caracterização.
OBJETIVO ESPECÍFICO 2 Mapear o estudo do livro	
Questionamentos relacionados 2.1 - Você acha importante o estudo das questões de gênero e diversidade na Educação Infantil? 2.2 - Em que horário você faz a leitura e o estudo do livro Tecendo gênero e diversidade nos currículos da Educação Infantil? 2.3 - Existiu algum horário onde você e suas colegas puderam conversar sobre o livro?	Eixos temáticos -Horário de estudo, discussão durante os módulos sobre o livro e importâncias do estudo relacionado com as questões referentes a gênero e diversidade sexual na Educação infantil.
OBJETIVO ESPECÍFICO 3 Registrar os processos educativos	
Questionamentos relacionados 2.4- Quando acontece algo relacionado às questões de gênero e diversidade você...	Eixos temáticos -Questões relacionadas a Gênero e diversidade na Educação Infantil
OBJETIVO ESPECÍFICO 4 Análise das resenhas/problematizações	
Questionamentos relacionados 2.5- Teve dificuldade para fazer a resenha do livro?	Eixos temáticos -Quanto ao conteúdo do livro ou quanto ao tempo disponível ou ambos.

3 RESULTADOS INICIAIS: OS PRIMEIROS VOOS!

*“Todo mundo quer ser rei
Nas costas de um homem bom
Todo mundo quer voar além
Mas é preciso aprender”*

Paulinho Pedra Azul

3.1 Contextualização

O apoio e aprovação da equipe pedagógica da Secretaria da Educação e Cultura de Alfenas, desde os primeiros contatos para a realização do projeto, foram decisivas fornecendo informações para a realização da pesquisa conforme apresentamos abaixo.

A rede de ensino público municipal de Alfenas tem vinte e cinco instituições de ensino, conforme tabela em anexo. As turmas são assim organizadas:

- a) Berçário: crianças de 0 a 1 ano e meio
- b) Maternal: crianças de 1 ano e meio a 2 anos e meio
- c) Jardim: crianças de 2 anos e meio a 3 anos e meio
- d) Pré 4 anos: crianças de 3 anos e meio a 4 anos e meio
- e) Pré 5 anos: crianças de 4 anos e meio a 5 anos e meio

O total de alunos atendidos na educação infantil, atualizado em 01 de junho de 2016 é:

- a) Berçário: 336 crianças
- b) Maternal: 454 crianças
- c) Jardim: 516 crianças
- d) Pré 4 anos: 712 crianças

- e) Pré 5 anos: 684 crianças

As instituições denominadas Escolas Municipais de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIFs) são aquelas que atendem ao Ensino Fundamental – anos iniciais e Educação Infantil em um mesmo espaço físico. Já as instituições que atendem apenas à Educação Infantil, são chamadas de Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e há ainda as que atendem apenas os pré-escolares de 4 e 5 anos, denominadas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

- a) As CEMEIs têm horário de funcionamento com turmas nos períodos parcial e integral.
- b) O atendimento no período integral se dá às crianças de 0 a 3 anos, somente nos Centros de Educação Infantil, sob o acompanhamento pedagógico de professores regentes e apoio de profissionais intituladas como Auxiliar de Desenvolvimento Humano (ADH), contemplando um trabalho direcionado para o cuidar e o educar.
- c) Para as crianças de 4 e 5 anos de idade, o atendimento é ofertado nos Centros Municipais de Educação Infantil e nas Escolas Municipais de Educação Infantil (CEMEIs e EMEIs) em períodos parcial e integral. O acompanhamento dos/das alunos/alunas em tempo integral é dividido em dois turnos.
- d) O atendimento das crianças de 4 e 5 anos nas EMEIFs é período parcial.
- e) Em toda a etapa da Educação Infantil de 0 a 5 anos de idade, as atividades pedagógicas desenvolvidas contemplam os sete eixos da Educação Infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, seguindo um planejamento de conteúdos e capacidades.

- f) O planejamento pedagógico é realizado pela equipe da escola sob orientação da SMEC, sendo o mesmo semanal.
- g) Os /As professores/as regentes realizam planos de aula diários.
- h) Os/As professores/as regentes acompanham o desenvolvimento afetivo, cognitivo e físico por meio de observação e registro.
- i) Os documentos são orientados e acompanhados pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com os profissionais das instituições, mantendo assim um trabalho em rede.
- j) Todos/as os/as profissionais que atuam na Educação Infantil são orientados/as pedagogicamente por supervisoras nas próprias instituições, contando com acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, por meio da presença frequente de uma Coordenadora Pedagógica nos estabelecimentos de ensino.
- k) Há periodicidade em reuniões pedagógicas entre todos os profissionais das instituições e reuniões periódicas também com as supervisoras, diretoras e equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A equipe pedagógica da Educação Infantil do SMEC⁹ também colaborou ajustando meus horários de atividades para que eu tivesse facilidade para recolher vários documentos essenciais, afinal se tratava de uma pesquisa com seres humanos e precisaria passar pela avaliação do CEP¹⁰. Tive muito apoio da coordenadora do Programa Trilhas Educativas, Cidinha, como a chamamos carinhosamente, que sempre incentivou os estudos. Foi uma maratona! Quantos documentos! Mas, enfim, tudo foi encaminhado ao Comitê

⁹ Equipe Pedagógica da educação Infantil: Fernanda Alice de Santana-Analista PIP/Municipal; Marilena Cristina de Souza Andrade-Superintendente Pedagógica.

¹⁰ CEP: Comitê de ética

de ética. Seguindo um cronograma, demos início no começo de outubro de 2015, após aprovação do comitê de ética a pesquisa propriamente dita.

Conforme planejado estrategicamente realizou-se uma palestra com a presença da Professora Claudia Maria Ribeiro sobre Gênero e Sexualidade na Educação Infantil de 3 horas onde foram convidadas todas as ADHs. O evento foi organizado pela equipe pedagógica do SMEC e aconteceu na Escola João Januário de Magalhães (CAIC) à noite onde a Professora Claudia Maria Ribeiro envolta pelas questões sobre Gênero e Sexualidade na Educação Infantil fez o convite a respeito da leitura e estudo do livro “Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil”. Participaram desse evento 11 creches (CEMEI’s que contam com ADHs que são CEMEI Maria Conceição Carvalho, CEMEI José Vieira Rodrigues, CEMEI Zita Engel Ayer, CEMEI Santos Reis, CEMEI Santa Luzia, CEMEI São Paulo, CEMEI Dona Vanja, CEMEI Lucinda Tamburini de Souza, CEMEI São João Da Escócia, CEMEI Profº Pedro Paulo Csizmar De Oliveira, CEMEI Amália Leite Corrêa que contam com o apoio das ADHs. Ao todo, são 203 profissionais (ADHs) que atuam no período matutino ou vespertino. A CEMEI Cintia Maria tem o apoio da prefeitura, mas no momento não tem ADH’s. Além das creches, Alfenas tem Educação Infantil nas EMEI’S: EMEI Isolina Barbosa Elias, EMEI Bem Querer, EMEI Profesora Verenice Da Silva Csizmar, EMEI Professor José Eduardo de O. Prado, EMEI GRAAL com 10 ADHs atuando no total. A Prefeitura oferece também pré-escolas em algumas escolas que tem Ensino Fundamental (EMEIF’S) num total de mais 4 ADH’S . Quem aceitou o convite já recebeu o livro Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil.

3.2 O livro em tela: Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil

Um artigo de minha autoria aprovado no 6º SBECE/ 3ºSIECE Educação, transgressões, narcisismo cujo título foi Processos Educativos da Produção e Estudos do livro: Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos currículos da Educação Infantil descreve um resumo do livro que apresento aqui: O livro tem quatro partes a serem consideradas. Na Parte I- “O projeto e suas multiplicidades” informa como se organizaram as Universidades já nomeadas anteriormente. A formação de grupo de estudos e trabalho composto pela equipe de docentes de cinco Universidades pesquisando e problematizando os conceitos de gênero e sexualidade e suas relações com as infâncias juntamente com bolsistas. Os registros detalhados de como esse grupo trilhou o caminho até a realização do livro vale a pena investigar, nesta primeira parte; pontuo o quanto é significativo o trabalho em equipe, planejando, tecendo os próximos passos do projeto. Como descrevem alguns autores do livro “Tecendo”: “os caminhos iniciais, o respeito às diferenças e as dificuldades, as desconstruções, os compromissos compartilhados, as experiências, o planejamento, as conversas sobre formação docente, gênero e sexualidade”. Mesmo tudo isso acontecendo em espaços físicos diferentes estavam interligados por uma rede de significados e desejos comuns. Teciam uma teia única, rica de experiências em que problematizavam o assunto, as questões pertinentes à educação infantil. E, quando o curso foi iniciado houve a participação dos cursistas que colaborariam num futuro próximo com o livro, por meio de suas observações e pesquisas no cotidiano das instituições que atuavam. Em cada universidade parceira, os projetos aconteceram de acordo com as possibilidades locais.

Em Campo Grande (MS), o projeto foi conduzido com o objetivo de capacitar 100 professoras/ es e profissionais da educação que atuavam na Educação Infantil com vistas a implementar a Educação para a Sexualidade e

Gênero de crianças de 0 a 6 anos, de forma intencional e sistemática, nas instituições de Educação Infantil na cidade de Campo Grande/MS. O projeto foi realizado no segundo semestre de 2010, pautou-se pelos princípios de reflexão, desconstrução, estudo, problematização de situações cotidianas e conhecimentos de situações vividas com as crianças no cotidiano da Educação Infantil.

Em Lavras (MG), depoimentos de cursistas foram descritos. Doze cidades participaram. A troca de experiências, os encontros, as referências teóricas e metodológicas fizeram com que fossem construídas várias possibilidades de temas como ampliação do trabalho, desconstruções, respeito às diferenças, dificuldades, compromissos compartilhados.

O curso de formação, em Campinas (SP), contou com mais de cem inscritos entre profissionais da Educação Infantil da rede metropolitana e particular. Houve participação de monitoras/um monitor e agentes de educação infantil; os encontros aconteceram em duas turmas de abril a outubro. Foram trabalhadas temáticas de gênero, sexualidade e identidade. Nos encontros, havia palestras, aulas expositivas, filmes, discussões das leituras indicadas, trabalhos em grupos. Alguns temas foram marcantes no processo como homossexualidade, violência, famílias, diversidades. Tudo foi desencadeado com histórias infantis, filmes e casos trazidos do cotidiano da escola e da sala de aula, no sentido de problematizar as situações citadas.

Em São Paulo, os encontros aconteceram na EACH- Escola de Artes Ciências e Humanidades da USP, à noite. Em cada cidade participante do projeto várias abordagens dos mesmos referenciais teóricos redundaram em atividades diversas, tais como: dinâmica das “carinhas” consistindo em várias folhas de sulfite com desenhos diferentes. A solicitação era que as cursistas anotassem o que as crianças fazem o que acontece nos espaços de educação infantil que as deixam felizes, tristes e “de cabelo em pé”. Outra atividade foi “palavras que ardem” sobre o conto “Obscenidades de uma dona de casa” de

Inácio Loyola Brandão. Finalmente, a especificidade da equipe de São Paulo que era constituída pelas discentes do curso de Obstetrícia.

Em Minas Gerais, na cidade de Juiz de Fora, parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Sessenta participantes se encontraram, no ano de 2010, entre os meses de abril a novembro com encontros de oito horas. Vários temas foram propostos como identidades e diferenças, violências sexuais, diversidade sexual, homofobia, formação docente entre outros.

Na segunda parte do livro, buscou-se ampliar a concepção conceitual de gênero e diversidade sexual. É incontestável a importância da problematização dos referenciais teóricos para a prática educativa. Perguntas geram perguntas: Como os referenciais teóricos podem fazer diferença em vários aspectos do processo educacional? Ou, como eles podem fortalecer as tomadas de decisões sobre diferentes temas na escola? No caso gênero e sexualidade? Várias autoras e autores buscaram expandir seus conceitos, trazendo discussões importantes para a elaboração do projeto político pedagógico das escolas. Não basta só refletir sobre as questões mencionadas acima, é preciso considerar que o sucesso desses temas na educação infantil é tarefa de todos (as).

E, no livro, mostra-se isso de maneira a desafiar os/as profissionais que se interessam por ele. Ideias, sugestões, considerações são elencadas junto com o vasto referencial teórico no sentido de exercitar esse olhar crítico pelos profissionais que buscaram a leitura.

Destaco alguns textos dessa parte do livro e suas contribuições conceituais como é o caso do texto escrito sobre o Projeto Político Pedagógico por Ila Maria Silva de Souza. Isso exige uma observação também sobre os processos de gestão institucional, pois ambos são mediadores da prática educativa; perceber então as inter-relações que se fixam no meio sócio-histórico-cultural é considerar todas as suas implicações teóricas e práticas. Como diz Santos Filho (1983, p. 59), quando advoga sobre o desempenho de “um papel

mediador entre o indivíduo, a organização educacional e a sociedade, baseada numa teoria organizacional e administrativa comprometida com a promoção e aprimoramento da qualidade de vida humana”.

Outro tema que sempre gera dúvida e preconceito no ambiente escolar é o da AIDS. Daí a necessidade de incluí-lo no projeto político- pedagógico, no sentido de provocar debates que esclareçam todos da equipe escolar. Um instigante texto escrito por Elizabete Franco Cruz integra o livro.

Em relação às famílias, muitas práticas pedagógicas vêm sendo desencadeadas, em razão das mudanças na sociedade e na Legislação. É preciso rever nossos conceitos, discursos para que, diante de novas realidades o/a professor/a esteja preparado/a para abordar novas situações, nesse sentido, que, muitas vezes, são delicadas, complexas ou inusitadas. Sabrina Azevedo Ferreira Assis e colaboradores/as incitam a discussão do tema.

A problemática dos saberes, poderes e verdades constituem o cerne do livro e, no texto de Ana Maria Faccioli de Camargo o convite é para um mergulho nos principais pressupostos da teoria foucaultiana.

Vários outros autores e autoras apresentaram, nos textos escritos, os conceitos fundamentais para a problematização da prática educativa.

Relatos de experiências, práticas educativas e metodologias para a ação docente na Educação Infantil são relacionadas na parte seguinte (Parte III), em que as questões de gênero e diversidade sexual na educação infantil apresentam-se como um grande desafio.

Essa parte do livro aborda as experiências. Não teve a pretensão de buscar respostas para encerrar o assunto, ou até mesmo receitas prontas sobre o processo educativo, mas elencaram-se possibilidades; possibilidades que contribuem com as experiências de construção do conhecimento nessa temática.

Quando vários profissionais reúnem, discutem, problematizam, não só suas dúvidas ou angústias, mas também suas experiências, criam-se espaços

ricos de saberes e soluções, não só para os processos educativos em sala de aula como para pesquisa. Para Foucault (2006), o discurso possui regras próprias e autonomia, existe em si mesmo. E ainda no sentido foucaultiano: “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1988).

Na parte IV do livro “Tecendo...”, intitulada “Projetos e metodologias caminhos possíveis” contemplam-se ideias, discussões, problematizações, reflexões, por parte dos cursistas e equipe, durante o processo. que enriqueceram a convivência, os saberes dando sustentação necessária quanto aos temas gênero e sexualidade na Educação Infantil.

Várias considerações relevantes foram lembradas como: repensar o currículo e políticas que garantam legitimidade nas discussões de gênero e sexualidade; direito ao tema; abordagem pelo menos transversal, envolvimento das temáticas nos processos políticos pedagógicos, envolvimento dos responsáveis pelas crianças com os temas.

Uma das discussões interessantes dentro dos processos educativos são os apontamentos relacionados com os objetivos das atividades e projetos em sala de aula como: desconstrução de estereótipos, ampliação de conceitos de sexualidade e família, bem como o respeito e valorização às diferentes formas de expressões quanto a gênero e cuidados com o próprio corpo.

Registros escritos das atividades foram produzidos não só como meio de avaliação, mas como algo que pode colaborar para a reflexão posterior.

São várias às atividades significativas em sala de aula como rodas de conversas, leituras, histórias, atividades artísticas, uso de bonecos e fantoches, tenda das descobertas, “hora do banho”, músicas, danças, filmes. As famílias não foram esquecidas; algumas instituições fizeram propostas interessantes, nesse sentido de orientações e entendimentos.

3.3 Para além do estudo do livro

Mas era preciso muito mais, além do livro, como nos lembra a fábula, a seguir...

Um rei foi presenteado com dois jovens falcões. Este imediatamente contratou um mestre em falcões para treiná-los. Depois de vários meses, o instrutor disse ao rei que um dos falcões foi bem educado, mas não sabia o que estava acontecendo com o outro. Desde que chegara ao palácio, ele não havia se mudado de galho, ainda tinha que levar a comida diariamente a ele.

O rei chamou diversos curandeiros, especialistas em aves, mas nenhum pode fazer o pássaro voar. Desesperado, ele emitiu um decreto proclamando uma recompensa para aqueles que fizessem o falcão voar. Na manhã seguinte, o rei viu o pássaro voando em seus jardins.

-Traga o autor desse milagre! Ordenou o rei.

Apareceu diante dele um simples camponês. O rei perguntou:

-Como você conseguiu fazer o falcão voar? Você é um mago?

-Não foi muito difícil, meu rei- disse sorrindo o homem. - Eu só cortei o galho que ele estava. Naquela ocasião, o pássaro foi deixado sem nenhuma outra alternativa senão levantar voo.

Essa fábula nos ensina muito e faz com que possamos articulá-la com a pesquisa de campo proposta. O livro Tecendo funcionou como o machado que fez o falcão voar. Aqui, nesta dissertação, pesquisamos gênero e sexualidade e o desafio que consistiu estudar sobre o tema. Isso para a maioria das ADHs que aceitou fazer o estudo do livro e compartilhar seus conhecimentos nos módulos, além das resenhas que iriam elaborar para discussões.

O estudo e o compartilhar de informações aconteceria nos módulos, de acordo com o combinado com a equipe pedagógica de cada instituição em particular. A SEMEC deu apoio priorizando essas atividades. Cada ADH realizou o estudo do livro da maneira que achasse melhor; umas liam em casa,

no tempo livre, outras na própria instituição, outras no próprio módulo; a maioria das instituições optou por compartilhar o conteúdo e a troca de experiências no módulo (este semanal ou quinzenal dependendo da instituição), a partir de outubro de 2015. Cada escola teve liberdade para realizá-lo da maneira que achasse melhor (capítulos individuais, em grupo de 4, trio etc.). Toda leitura foi compartilhada sob a coordenação de quem ficou responsável por esse aspecto, geralmente a diretora ou supervisora. Resenhas foram feitas e entregues à pesquisadora, bem como o que havia desencadeado em relação aos processos educativos, após a leitura do livro. O termo de consentimento livre e esclarecido foi assinado.

A partir de então, a apreciação e análise das falas das ADHs estarão articuladas com os aportes teóricos relacionadas com as questões de gênero e sexualidade na educação infantil e também com a análise das resenhas realizadas pelas ADHs, durante o processo de estudo e compartilhadas durante os módulos.

É importante salientar que para as ADHs que atuam no município de Alfenas foi necessária para seleção: que tivessem ensino Fundamental e fossem do sexo feminino. Isso já foi proposto e exigido conforme anexo F do edital nº 01/2010- Concurso Público homologado em 29 de julho de 2011- Prefeitura Municipal de Alfenas. Porém, o Superintendente Administrativo Hercílio da Secretaria Municipal De Educação e Cultura de Alfenas explicou, ao ser questionado, mandando e-mail, que desde 2015 o processo seletivo é feito para ambos os sexos¹¹.

¹¹ Prezada Elisabete, Boa Tarde! Em relação às Auxiliares de Desenvolvimento Humano - ADH comunico-lhe que, desde 2015, as inscrições em processo seletivo, são feitas para ambos os sexos, com predominância do sexo feminino. Em 2015, tivemos ADH do sexo masculino trabalhando no CEMEI "Amália Leite Correia" em Gaspar Lopes, hoje o mesmo está atuando como Professor da Educação Infantil - Pré-Escolar.

As ADHs têm várias atribuições como cuidar da higienização, alimentação e atividades lúdico-pedagógicas, bem como da segurança física e psíquica das crianças sob sua responsabilidade; participar de ações de integração com a comunidade e de capacitação específica. Cuidar para a preservação das boas relações interpessoais no local de trabalho. Apresentar rotineiramente carteiras de vacinação, de modo a preservar sua própria saúde e condições pessoais de higiene adequadas ao contato com crianças. Outras atribuições referentes ao cargo, com acompanhamento do professor regente.

3.4 Quem são elas/eles? Auxiliares de desenvolvimento humano nas CEMEI's, EMEI's, EMEIF'S no município de Alfenas: caracterização

Instituições De Alfenas: CEMEI'S, EMEI'S e EMEIF'S

3.4.1 CEMEI'S

As CEMEI's de Alfenas possuem 206 ADH's, das quais 121 participaram do estudo completo, 62 responderam somente a ficha de caracterização e 23 não responderam à ficha nem participaram do estudo. No que se refere aos questionários, as perguntas relacionadas ao passo 1 (APÊNDICE A) referentes à caracterização, foram quantificadas conforme mostram as tabelas seguintes com os resumos dos dados. As tabelas completas se encontram no Apêndice C.

A caracterização das ADH's das CEMEI's encontram-se na Tabela 1 (APÊNDICE C). Tabelas 1 a 7; páginas 135 a 140.

Também tivemos ADH do sexo masculino, trabalhando no CEMEI "São João da Escócia" e no CEMEI "Professor Leco", sendo que neste último ainda existe o profissional exercendo suas atividades.

Para o Concurso Público a ser realizado por essa Prefeitura ainda este ano, as inscrições serão autorizadas para ambos os sexos, para o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Humano-ADH.

Atenciosamente,

Hercílio Antônio Paes Leme

Superintendente Administrativo

As CEMEI's de Alfenas possuem 206 ADH's, das quais 121 participaram do estudo completo, 62 responderam somente a ficha de caracterização e 23 não responderam à ficha nem participaram do estudo, temos, portanto, 183 ADH's que responderam à ficha de caracterização do estudo.

Em relação à faixa etária dos ADH's das CEMEI's de Alfenas, pode-se verificar que entre os 183 profissionais que responderam à ficha de caracterização, prevalece à faixa etária de 31 a 40 anos, com 46,44% (n = 85), seguida pela faixa etária de 20 a 30 anos, com 27,87% (n = 51). Pode-se concluir, por meio desta informação que os 183 profissionais das CEMEI's de Alfenas, que responderam a ficha de caracterização, têm em sua maioria idade abaixo de 40 anos, totalizando aproximadamente 74,31% (n = 136) dos profissionais.

Os dados relativos à escolaridade dos 183 ADH's das CEMEI's de Alfenas demonstram que a maior parte desses profissionais possui Ensino Médio, com 38,24% (n = 70); seguido por profissionais que possuem Ensino Superior Completo, com 28,96% (n = 53) e Ensino Superior Incompleto, com 27,87% (n = 51). Observando-se, conjuntamente, os profissionais que já possuem o Ensino Superior e aqueles que o estão cursando, podemos afirmar que estes compõem a maioria dos 183 profissionais das CEMEI's, com 56,83% (n = 104).

A descrição dos dados relativos à classe social dos 183 ADH's das CEMEI's de Alfenas mostra que a grande maioria desses profissionais respondeu ser de classe média, com 69,40% (n = 127). Uma característica dessa informação é que 24,04% (n = 44) dos participantes, não responderam a essa pergunta, o que pode indicar um “desconforto” do profissional em responder qual a sua classe social.

Em relação ao tempo de atuação na função, em anos, dos 183 ADH's das CEMEI's de Alfenas, os dados demonstram, claramente, que, em sua

maioria absoluta, os profissionais estão atuando como ADH's entre 0 a 5 anos, com 94,53% (n = 172).

Quanto à experiência anterior dos 183 ADH's das CEMEI's de Alfenas, observa-se que 55,19% (n = 101) desses profissionais não possuem experiência anterior. Por outro lado, temos que, aproximadamente 45% (n = 82) desses profissionais possuem experiência anterior, dessa forma, pode-se sugerir que a falta de experiência anterior de aproximadamente metade dos profissionais, é compensada pela experiência anterior da outra metade dos profissionais.

Pode-se observar também que os 183 ADH's das CEMEI's de Alfenas, são, em sua maioria, do sexo feminino, com 99,45% (n = 182).

Nas informações relativas ao período de trabalho dos 183 ADH's das CEMEI's de Alfenas, pode-se observar que 51,36% desses profissionais trabalham no período da manhã (n = 94), dos profissionais restantes, 48,09% trabalham no período da tarde (n = 88) e os demais trabalham no período noturno (n =).

3.4.2 EMEI'S

A caracterização das ADH's das EMEI's. Tabela 2 (APÊNDICE C) Tabelas 8 a 14; páginas 141 a 146.

As EMEI's de Alfenas possuem 11 ADH's, das quais 4 participaram do estudo completo, 6 responderam somente à ficha de caracterização e 1 não respondeu à ficha nem participou do estudo, temos, portanto, 10 ADH's que responderam à ficha de caracterização do estudo.

Em relação à faixa etária dos ADH's das EMEI's de Alfenas, pode-se constatar que entre os 10 profissionais, prevalece a faixa etária de 31 a 40 anos, com 60% (n = 6), seguida pela faixa etária de 20 a 30 anos, com 20% (n = 2).

Pode-se concluir, por meio dessa tabela, que os 10 profissionais das EMEI's de Alfenas, têm, em sua maioria, idade abaixo de 40 anos, totalizando, aproximadamente, 80% (n = 8) dos profissionais.

Os dados relativos à escolaridade dos 10 ADH's das EMEI's de Alfenas demonstram que a maior parte desses profissionais possui Ensino Médio, com 40% (n = 4), seguido por profissionais que possuem Ensino Superior Completo, com 30% (n = 3) e Ensino Superior Incompleto, com 20% cada (n = 2). Observando-se conjuntamente os profissionais que já possuem o Ensino Superior e aqueles que o estão cursando, podemos afirmar que estes compõem a maioria dos 10 profissionais das EMEI's, com 50% (n = 5).

Os dados relativos à classe social dos 10 ADH's das EMEI's de Alfenas nos permite observar que a grande maioria desses profissionais respondeu ser de classe média, com 70% (n = 7). Uma característica dessa tabela é que 30% dos participantes, não responderam a essa pergunta (n = 3), o que pode indicar um “desconforto” do profissional em responder qual a sua classe social.

Quando é analisada a atuação na função, em anos, dos 10 ADH's das EMEI's de Alfenas, os dados demonstram, claramente, que a maioria absoluta dos profissionais está atuando como ADH entre 0 a 5 anos, com 90% (n = 9).

As informações relativas à experiência anterior dos 10 ADH's das EMEI's de Alfenas demonstram que 70% desses profissionais possui experiência anterior (n = 7), bem como, que esses profissionais são, em sua maioria, do sexo feminino, com 100% (n = 10).

3.4.3 EMEIF's

A caracterização das ADH's das EMEIF's encontram-se na Tabela 3 (APÊNDICE C) Tabelas 15 a 20; páginas 120 a 125.

As EMEIF's de Alfenas possuem 5 ADH's, das quais nenhuma participou do estudo completo, mas todas responderam à ficha de caracterização.

Por meio da tabela, pode-se verificar que, em relação à idade dos ADH's das EMEIF's de Alfenas, prevalece à faixa etária de 31 a 40 anos, com 60% (n = 3), os demais ADH's estão na faixa etária de 41 a 50 anos, com 40% (n = 2). Pode-se concluir, por meio dessa informação que os 5 profissionais das EMEIF's de Alfenas, têm em sua idade entre 31 e 50 anos.

Os dados relativos à escolaridade dos 5 ADH's das EMEIF's de Alfenas demonstram que esses profissionais possuem Ensino Médio, com 40% (n = 2), com o mesmo percentual de profissionais que possuem Ensino Superior Incompleto, 40% (n = 2), já, os profissionais que possuem Ensino Superior Completo, representam 20% dos participantes (n = 1). Podemos afirmar então que, a maioria dos profissionais das EMEIF's de Alfenas, possui Ensino Médio, com 80% (n = 4).

Os dados relativos à classe social dos 5 ADH's das EMEIF's de Alfenas descrevem que 40% desses profissionais responderam ser de classe média (n = 2). Uma característica dessa tabela é que 40% (n = 2) dos participantes, não responderam a essa pergunta, o que pode indicar um “desconforto” do profissional em dizer qual é sua classe social.

Em relação ao tempo de atuação na função, em anos, dos ADH's das EMEIF's de Alfenas, os dados demonstram claramente que, em sua maioria absoluta, os profissionais estão atuando como ADH entre 0 a 5 anos, com 100% (n = 5).

Pode-se também observar que, em relação à experiência anterior dos 5 ADH's das EMEIF's de Alfenas, a maioria dos profissionais, com 80% (n = 4), possui experiência anterior, bem como que são, em sua maioria, do sexo feminino, com 100% (n = 5).

- a) As CEMEI's de Alfenas possuem 206 ADH's, das quais 121 participaram do estudo completo, 62 responderam somente a ficha de caracterização e 23 não responderam a ficha nem participaram do estudo.
- b) As EMEI's de Alfenas possuem 11 ADH's, das quais 4 participaram do estudo completo, 6 responderam somente à ficha de caracterização e 1 não respondeu a ficha nem participou do estudo.
- c) As EMEIF's de Alfenas possuem 5 ADH's, das quais nenhuma participou do estudo completo, mas todas responderam à ficha de caracterização.

Tabelas resumidas da caracterização das **CEMEI' s, EMEI's, e EMEIFs** (APÊNDICE C) - páginas 152 a 155.

3.5 Como aconteceu o estudo do livro nas instituições?

Algumas instituições (CEMEI's), como descrevo abaixo, fizeram questão de registrar como foi realizado o estudo do livro. As ADHs das EMEIF's num total de 4 que não participaram do estudo do livro, somente da caracterização. Com relação às EMEI's num total de 5, somente uma participou do estudo do livro e descreveu como foi feito o estudo.

Nas CEMEI's o estudo do livro aconteceu nos módulos que poderiam ser quinzenais ou semanais. Quem coordenava o estudo e dirigia os módulos era geralmente a diretora da instituição ou alguém da equipe pedagógica. Cada instituição ficava à vontade para decidir em conjunto como seria o estudo do livro, bem como a realização das resenhas que poderiam ser individuais, dupla, ou grupo. Quanto ao questionário eram orientados/as que este seria feito com a presença da pesquisadora na instituição em data e horário a ser marcado com a equipe pedagógica.

Na CEMEI 1, o encontro teve a participação da pesquisadora para coordenar os estudos, a pedido da direção. As ADHs que se dispuseram a ler o livro tiveram a oportunidade de compartilhar, durante um dia de módulo, suas leituras e questionamentos. Resenhas individuais estavam preparadas, de acordo com os capítulos que mais chamaram a atenção delas.

Não houve estudo na CEMEI 2. As ADHs que se interessaram pela palestra chegaram a ir ao dia marcado, receberam o livro. A pesquisadora esteve em dia e horário combinado conversando com a diretora e supervisora e fez as orientações. Mas não houve acordo favorável entre pesquisadora e equipe diretiva, gerando mal entendidos quanto ao estudo do livro. A pesquisadora conseguiu fazer somente o questionário correspondente à caracterização das ADHs.

Na CEMEI 3, houve estudo dirigido, durante os módulos, pela diretora que, inclusive, já havia participado de um curso referente ao livro. Resenhas foram entregues, bem como relatos de experiências que haviam presenciado em relação a gênero e sexualidade.

Na CEMEI 4, segundo a diretora que coordenou o encontro nos módulos, em uma primeira reunião foi feita a divisão dos capítulos do livro para o estudo e compartilhamento, conforme o interesse das AHDs. Resenhas foram feitas e entregues à pesquisadora para análise.

O estudo na CEMEI 5 aconteceu com o apoio da diretora que acompanhou o estudo e discutiu sobre as resenhas referentes ao capítulo ou aos capítulos do livro que as ADH's se interessassem em ler e repassar para as colegas para a discussão.

A CEMEI 6, realizou três encontros durante os módulos sob coordenação da diretora. No primeiro encontro houve comentário sobre o projeto, entrega de livros para quem ainda não havia recebido durante a palestra e se interessava em participar do estudo, assinatura do termo de consentimento

livre e esclarecido, divisão dos temas, agendamento de datas para realização e entrega das atividades. A diretora descreveu as impressões que teve: “num primeiro momento todos demonstraram interesse sobre o tema, mas também certo incômodo ou desconforto em falar sobre Gênero e sexualidade na infância. O debate foi regado de curiosidade sobre o tema e também de medo do novo e desconhecido”. Comentou que, apesar das várias atividades exercidas pelas profissionais e do pouco tempo para a realização das atividades, a aceitação em participar do estudo foi de cem por cento.

Num segundo encontro, foi solicitado que cada ADH escrevesse de forma resumida as experiências que haviam presenciado nas salas de educação infantil em relação à sexualidade e gênero. Socializaram as primeiras impressões sobre o assunto, após o início da leitura dos textos e da observação mais detalhada do livro. A coordenadora do estudo relatou que percebeu que “apesar de respeitarmos às diferenças e de compreendermos a necessidade de termos uma postura correta uma vez que somos formadoras de opinião, a formação cultural e religiosa possui grande influência nas opiniões”.

O estudo sobre o livro na CEMEI 7 aconteceu nas reuniões de módulos, sob a supervisão da diretora e participação de equipe pedagógica. Segundo a coordenadora, “AS ADHs puderam trocar experiências e discutir realidade da sala, fatos concretos” Praticamente a maioria se dispôs a ler o livro e resenhas foram feitas. Muitas dúvidas foram solucionadas além do compartilhar de textos enriquecedores para a prática do dia a dia.

Na CEMEI 8, o estudo aconteceu sob a supervisão da diretora. Algumas ADH's montaram data show para apresentação às colegas das resenhas elaboradas após a leitura do livro.

A supervisora da CEMEI 9 orientou sobre a leitura do livro que, muitas vezes, também foi realizado na hora dos módulos quinzenais com a presença das

ADH's do período da manhã e da tarde, e recolheu as resenhas, entregando-as à pesquisadora.

Na instituição de número 10 (CEMEI), a diretora apresentou um data show resumindo a importância do assunto do livro e o assunto gênero e sexualidade na educação infantil. Após esse encontro, discutiram nos módulos os assuntos que foram divididos por capítulo pelo grupo. Resenhas foram compartilhadas e entregues para análise.

Na CEMEI 11, o estudo do livro foi realizado durante os módulos quinzenais na própria instituição e pela maioria dos ADHS. A diretora acompanhou o estudo e a discussão de alguns capítulos que foram escolhidos pelas próprias AHDS para compartilharem com as colegas, de acordo com o grau de interesse pelo título. Segundo a diretora, houve motivação e se sentiram valorizadas. Resenhas foram realizadas e discutidas com as colegas.

Somente uma EMEI das cinco relacionadas participou do estudo. Esta fez o estudo e compartilhou experiências nos módulos com as ADHs do período da manhã e tarde. As outras quatro EMEI's relacionadas na pesquisa não participaram do estudo. Algumas foram à palestra, mas desanimaram para realizar o estudo nos módulos, alegando estarem sozinhas e se sentirem sobrecarregadas pela falta de tempo, por estarem trabalhando e estudando. "sozinhas".

Com as EMEIF's também não houve estudo. Somente uma ADH foi à palestra e como está cursando ensino superior se sentiu sobrecarregada para realizar estudo durante os módulos preferindo usar o tempo para outro assunto de seu interesse.

Após realizarem a leitura, estudo do livro e encontro nos módulos compartilhando suas resenhas e descobertas as ADHs responderam ao questionário passo 2 - Apêndice B, junto com a pesquisadora em horários e datas marcados pela coordenadora do estudo. Somente quem participou do estudo

respondeu às perguntas da passo 2, mas todas responderam às perguntas do passo 1-Apêndice A (caracterização).

No próximo capítulo, problematizaremos o material empírico da pesquisa.

4 INTERLOCUÇÕES COM O MATERIAL EMPÍRICO

4.1 Questionário: Tabelas e perguntas

No que se refere às perguntas dos questionários (APÊNDICE B), foram aplicadas a todas as ADHs que participaram da pesquisa. As tabelas referentes às CEMEIs, EMEIs, estão no apêndice D. As tabelas das EMEIF's não estão relacionadas, porque não houve nessas instituições, nenhuma ADH que participasse da pesquisa.

Conforme demonstra a tabela 1, em relação à importância que os ADH's, que participaram do estudo completo, dão ao estudo das questões de gênero e diversidade na Educação Infantil, 88% (n = 110) acham importante esse tipo de estudo; 5,60 % (n = 7) dos profissionais não acham importante esse tipo de estudo e 3,20% (n = 4) não sabem opinar a respeito da importância deste tipo de estudo.

O fato da maioria considerar importante o estudo das questões relacionadas a gênero e diversidade na Educação Infantil não só facilitou o interesse a partir do convite em participar da palestra inicial com Prof.^a Claudia Maria Ribeiro como das problematizações nos módulos além de demonstrar que o assunto é relevante.

Quando Perguntamos sobre o horário em que fazem a leitura e o estudo do livro: Tecendo Gênero e Diversidade nos Currículos da Educação Infantil. A análise das respostas mostra que a maioria dos profissionais faz a leitura e o estudo do livro em casa, durante a semana, representando 47% (n = 59) dos profissionais; em seguida vêm os profissionais que fazem a leitura e o estudo em casa e nos módulos, com 16% (n = 20); e os profissionais que fazem a leitura e o estudo somente nos módulos, com 14,40% (n = 18).

A maioria dos profissionais aproveitava para fazer a leitura do livro em casa; outros liam também nos módulos e uma pequena parte só tinha tempo de participar das atividades no módulo.

Quando indagados se existe algum horário onde eles e seus colegas possam conversar sobre o livro, aproximadamente 57,60% (n = 72) dos ADH's responderam que existe esse horário e o indicaram como sendo o horário dos módulos; outros 20,00% (n = 25) dos ADH's responderam que existe esse horário e o indicaram como sendo o horário do café e dos módulos; e somente 2,40% (n = 3) dos profissionais alegou que não existe um horário onde eles possam conversar sobre o livro.

O interesse da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Alfenas em ceder o horário dos módulos para o estudo sobre o livro, contribuiu para as discussões e problematizações. Observou-se ainda que uma parte das ADHs além do horário combinado para as discussões (módulos) estendiam a conversa para o café e sobre aquelas profissionais que alegaram não existir um horário para discussões seria porque estavam dispensadas do módulo por algum motivo particular.

A questão sobre qual a atitude tomada pela ADH, quando ocorre algo relacionado com questões de gênero e sexualidade, apresentou diversas respostas, ficando a maioria das respostas concentradas da seguinte forma: 18,40% (n = 23) dos profissionais responderam que comenta com os colegas, supervisora e /ou direção; 14,40% (n = 18) responderam que age com naturalidade, e ficam observando para ver se precisa tomar outra providência, como comunicar a equipe pedagógica; e 12,80% (n = 16) respondeu que age com naturalidade, principalmente se for algo relacionado à idade e, caso necessário, desvia a atenção das crianças para outra atividade.

Muitas foram às respostas relacionadas com essa questão; como ainda hoje em dia existem muitos tabus e preconceitos relacionados ao assunto o fato

da maioria partilhar suas experiências com a equipe é significativo; algumas observam e agem com naturalidade o que nos faz lembrar os encaminhamentos sugeridos pelo RCNEI: indicam que o tratamento e receptividade do/a adulto/a frente às manifestações, questionamentos e interesse pelo corpo, devem se direcionar no sentido de alertá-lo/a sobre o modo como é vista a busca do prazer infantil e as diferentes reações causadas na criança, a partir das respostas do adulto. “A tendência é que, quanto mais tranquila for à experiência do adulto no plano de sua própria sexualidade, mais natural será sua reação às explorações espontâneas infantis” (BRASIL, 1998, v. 2, p. 18).

Quando perguntadas se têm tido alguma dificuldade para fazer a resenha do livro, a maioria de 48% (n = 60) das ADH's respondeu que não tem dificuldade em fazer a resenha do livro; enquanto que 43,20% (n = 54) responderam que têm tido dificuldade em fazer a resenha do livro. Entre as dificuldades citadas, encontram-se: o tempo disponível para fazer a resenha, com 23,20% (n = 29); a dificuldade em relação ao conteúdo e o tempo disponível para fazer a resenha, com 12,80% (n = 16); e somente a dificuldade em relação ao conteúdo, com 9,60% (n = 12).

A dificuldade não reside no conteúdo para fazer as resenhas; o tempo disponível realmente foi o maior problema.

4.2 Resenhas, processos educativos e depoimentos

Várias resenhas foram realizadas individualmente, em dupla, trio ou grupo e entregues à pesquisadora. Segundo Guia de produção textual da PUCRS, existem dois tipos de resenhas: a resenha resumo e a resenha crítica. A resenha resumo é um texto que se limita a resumir o conteúdo de um livro, de um capítulo, de um filme, de uma peça de teatro ou de um espetáculo, sem qualquer crítica ou julgamento de valor. Trata-se de um texto informativo, pois o objetivo principal é informar o leitor. Já a resenha crítica, é um texto que, além

de resumir o objeto, faz uma avaliação sobre ele, uma crítica, apontando os aspectos positivos e negativos. Trata-se, portanto, de um texto de informação e de opinião, também denominado de *recensão crítica*.

No caso do estudo com as ADHs nas diversas instituições foi o livro “Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil” com seus vários capítulos que serviram de texto base. Essas resenhas foram compartilhadas, durante os módulos, na maioria das instituições de ensino. Algumas se limitaram apenas a resumir o conteúdo de alguns capítulos do livro, mas a maioria, além de produzir um texto informativo se preocupou em fazer reflexões sobre o que foi narrado no capítulo que estudaram bem como apontaram alguns aspectos significativos que sentiram ao participar da leitura do mesmo. As resenhas foram transcritas independente se foram realizadas individualmente, em dupla, ou em grupo elas estão descritas entre aspas, itálico e agrupadas por assuntos, para serem problematizadas. Essas resenhas contribuíram significativamente para as mudanças no cotidiano relacionadas aos processos educativos desencadeados com o estudo do livro.

O material empírico consistiu também no registro sobre os processos educativos descritos pelas ADHs, a partir das mudanças e problematizações que aconteceram no cotidiano de suas atividades, após o estudo e discussão nos módulos semanais ou quinzenais. Também obtivemos como material empírico relatos das ADHs sobre o cotidiano de suas experiências com as crianças na educação infantil nas temáticas de gênero e sexualidade.

Assim, na escolha da metodologia de pesquisa, a *bricolagem* foi apontada como a possibilidade de acionar uma variedade de métodos. Lippi e Neira (2012) referem-se a um personagem desse tipo de pesquisa denominado *bricoleur*:

nas palavras de Denzin e Lincoln (2006, p. 18), é “um indivíduo que confecciona colchas [...] que utiliza as ferramentas estéticas e materiais do seu ofício, empregando

efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance”. “A escolha das práticas de pesquisa depende das perguntas que são feitas, e as perguntas dependem do seu contexto” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2008, p. 9).

Inspirada no *bricoleur*, confecciono uma colcha de retalhos com parte do material empírico da pesquisa: as resenhas, os processos educativos e os depoimentos. Inspirei-me também no filme traduzido como “Colcha de Retalhos”, adaptado para o cinema pela roteirista Jane Anderson, a partir do *best-seller* de Whitney Otto (*How to make an american quilt*). No elenco, estão atrizes dos anos 1950-1960, como Lois Smith, Jean Simmons, Ellen Burstyn e Anne Bancroft. O filme conta a história da personagem Finn que, durante três meses na casa de suas tias, presencia a confecção de uma colcha de retalhos, e o tema escolhido é “onde mora o amor”. No decorrer do filme ela conhece segredos e histórias de cada uma das senhoras. Reflete, então, sobre o que quer realmente da sua vida.

O tema da colcha de retalhos dessa dissertação é o Tecendo Gênero no cuidar e educar. A urdidura, portanto, é o cuidar e educar.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a criança:

[...] é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima às pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais, interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressar, podendo aprender, nas trocas sociais, com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas (BRASIL, 1998, p. 21).

Como ser social imaginar “as relações que o aprendiz trava mesmo antes de iniciar sua escolarização” imaginamos a família a qual ele está inserido. A

necessidade de aprendizagem é algo inerente ao ser humano; acontece desde o nascimento.

Independente do grau de dificuldade que se apresente, essa necessidade deve ser estimulada com sabedoria. Na família e no ambiente escolar, diariamente a criança vai observando pequenas atitudes e vai construindo seu saber diário. Esse processo é extremamente complexo, pois envolve aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicossociais e culturais.

Ferreira (2003), nos alerta que as famílias procuram a instituição, buscando compartilhar com os/as professores/as educadores/as o cuidado e a educação; não só os aprendizados definidos no currículo escolar, mas sim que seus filhos e filhas sejam acolhidos em sua individualidade.

As famílias não procuram a instituição apenas para que proporcione a seus filhos os aprendizados definidos no currículo escolar. Elas buscam compartilhar com os professores educadores o cuidado e a educação de seus filhos. Esperem que estes sejam acolhidos em sua individualidade, que comporta necessidades variadas (FERREIRA, 2000, p. 24).

Compartilhando com os autores acima, percebemos que os processos de aprendizagem na Educação Infantil envolvem o cuidar e o educar; que as crianças sejam acolhidas de acordo com suas necessidades variadas. Lembrando as atribuições das ADHs que já foram descritas anteriormente e partindo das ideias acima poderíamos dizer: o que seria “sábio” em termos de processos educativos nas instituições escolares? Ou melhor, entre o cuidar e o educar o que as ADHs seriam responsáveis em termos de sexualidade na Educação Infantil? Será que quando planejam suas atividades diárias, intencionalmente, pensam nas questões de gênero e sexualidade?

Na educação infantil, quando o processo de aprendizagem se dá de forma prazerosa, com sintonia entre quem cuida e quem é cuidado, entre quem ensina e quem aprende a criança construirá sua identidade de maneira positiva,

além do domínio de diferentes habilidades e conteúdos. “A identidade da criança também está sendo formada durante atividades da vida diária, como a alimentação, por exemplo” (FERREIRA, 2003, p. 12).

As atividades de cuidado/educação ampliam relações sociais e devem envolver não só o cuidado com a alimentação como também o cultivo da identidade familiar, do gênero e da raça; aprender a reconhecer e a respeitar as características pessoais de cada um constitui-se tarefa educativa de grande importância. É necessária a associação entre o educar e o cuidar, que é, muitas vezes, dissociada nas instituições de Educação Infantil.

A injusta estrutura social brasileira espalha-se, sobremaneira, nas instituições educacionais, onde as atividades de cuidado são empurradas para os de menor salário e “status”, dado que a elas é atribuído um menor valor que àquelas denominadas educativas (FERREIRA, 2003, p. 10).

Lenira Haddad, no artigo “Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar”, destaca que:

A expressão “educação e cuidado infantil” propõe um terceiro modelo, um novo paradigma que indica a necessidade de uma aproximação entre as dimensões sociais e educacionais do atendimento em uma atenção conjunta às necessidades da criança e da família no contexto da modernidade (HADDAD, 2003, p. 16).

Mesmo sendo complexo esse processo, percebe-se que as experiências vividas pela equipe diretiva e, principalmente, pelas ADHs serviram de ponto de partida para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de processos educativos significantes. Os debates que surgiram, fizeram que, a partir do estudo, muitas das profissionais reinventassem novos diálogos, ressignificassem concepções e experiências; perceberam que não estão sozinhas nesse processo, que dúvidas ainda vão continuar existindo, que não existe uma “receita pronta” e que as dificuldades fazem parte dos processos educativos.

Ribeiro (2008, p. 12-13) nos convoca ainda quanto ao olhar vigilante e zeloso para que o cuidar e o educar no contexto da Educação Infantil atente-se para as “marcas de submissão dos corpos, tanto de meninos quanto de meninas, e o quanto educadores e educadoras compactuam ou não com isso”. A autora questiona

e a professora, a supervisora, a amiga psicóloga, compactuam com isso? Admitem que o compromisso ético-político da educação infantil carece pensar a criança como ser sexuado, assumindo que a educação para a sexualidade faz parte da vida das crianças e acontece nas relações que se estabelecem com elas.

Louro (1997, p. 81) declara que:

[...] a presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares; ela está na escola porque faz parte dos sujeitos, não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”.

Evidencia-se, a partir dessa afirmativa, uma perspectiva que considera a prática educativa vinculada ao sujeito na sua inteireza, que reflete “sobre discursos naturalizados e sacralizados culturalmente”, impulsionando, dessa forma, novas reflexões e reposicionamentos acerca da sexualidade infantil no contexto das instituições (LOURO, 1999).

Como ressalta Pol-Droit (2006, p. 99), um trabalho deve “dar o máximo de oportunidade a mil multiplicidades do encontro ao impossível, ao imprevisível”, para, depois, analisarmos como esse evento impossível chegou a acontecer.

Será que como educadores/as estamos realmente assumindo compromisso diário com nossas práticas pedagógicas principalmente ao que se refere à sexualidade infantil? Estamos aproveitando as oportunidades? Será que é possível?

Larrosa (1999) problematiza o “possível” e assinala dois sentidos para ele: O primeiro se refere ao provável; já o segundo seria o que pode ser concreto e que, para isso, depende de nosso poder. A partir dessas concepções, o autor classifica a ação pedagógica como “um fazer real a partir do possível”. Então, para o autor:

A eficácia das ações educativas está determinada pelo seu poder de fazer passar do possível ao real. E a reflexão pedagógica se faz em termos de meios, de fins e de processos. A educação é, em suma, a obra de um pensamento calculador e de uma ação técnica, em que se trata de conseguir um produto real mediante a intervenção calculada num processo concebido como um campo de possibilidades. Uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve se produzir antes mesmo de iniciar (LARROSA, 1999, p. 193).

Nessa urdidura que denominamos tecendo gênero e sexualidade no cuidar e educar a fala das ADHs sobre o tema aparece, tanto nas resenhas quanto nos processos educativos e nos relatos:

“A educação tem o papel de educar e cuidar dentre tantas tarefas significativas também a capacidade de oferecer informação e atendê-las nas suas necessidades. É fundamental lançarmos olhares críticos aos discursos que constituem as práticas educacionais” (Resenha).

Concordando com Daniela Finco, a Educação Infantil, não só cuida do corpo da criança, como o educa: ele é o primeiro lugar marcado pelo adulto, em que se impõem a conduta dos pequenos limites sociais e psicológicos (FINCO, 2009, p. 271).

“Apesar dos estudos sobre a sexualidade não serem tão recentes e se multiplicarem com o passar dos anos, esse conceito ainda tem sido muito mal compreendido. Ao limitar a sexualidade apenas a genitália, ao ato sexual em si, a instituição escolar considera o desenvolvimento do tema desnecessário e, até mesmo, inapropriado para o ambiente escolar infantil. É justamente no

esclarecimento do que é a sexualidade e de tudo o que engloba esse conceito que se reconhece a importância de um curso voltando para professoras/es de educação infantil como objetivo de que elas/eles compreendam e promovam a educação para a sexualidade”.(Resenha)

Assim, cuidar e educar na educação infantil está estreitamente vinculado a gênero e educação para a sexualidade. Xavier filha (2009), entende a educação para a sexualidade como:

[...] prática que visa a refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como únicas possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produção de subjetividades. Nessa perspectiva, urge a “dúvida da certeza, a transitoriedade das convicções, as possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo”.

Educar nas temáticas de gênero e sexualidade, “Não requer explicações, aulas sobre o assunto, mas requer a atenção para as marcas das submissões dos corpos, tanto de meninos quanto de meninas e o quanto educadoras/es compactuam ou não com isso! Ou tentam fazer diferente e diferença” (RIBEIRO, 2015, p. 3).

Ribeiro (2015, p. 6) afirma que as estratégias para um trabalho pedagógico em educação para a sexualidade, estão estritamente ligadas ao referencial teórico que embasa a concepção de infância, gênero e sexualidade. É a invenção da liberdade. E diz, “Assim a estratégia é tentar disponibilizar os diferentes materiais para que a criança seja criadora de suas brincadeiras, como artista de si, experienciando o prazer de criar, de descobrir. Essa proposta surfa pela ludicidade”.

“Uma criança de gênero masculino que frequenta o maternal tem preferência por acessórios e brinquedos considerados pela sociedade como sendo de uso pelo gênero feminino. Essa preferência pode ser decorrente de quem em casa ele só ter convivência com o gênero feminino” (Relato).

Também na hora do banho o cuidar e o educar não residem tão somente na higiene mas surgem situações inusitadas relativas a gênero e sexualidade:

“Em um outro dia, no horário do banho eu e a outra ADH colocamos umas das meninas no peniquinho, pois as mesmas estão no período de desfralde. Cuidávamos de duas crianças na bancada, enquanto as outras estavam sentadas esperando a sua vez para o banho. A professora observando-os. Enquanto isso, ela se virou pra tomar água. Olhei pra trás vi a garotinha que estava no peniquinho em pé sem a calcinha segurando a blusinha para cima. E na sua frente um coleguinha de joelhos es mãos no chão e com o rosto bem perto das partes íntimas dela. No impulso peguei-a de costas por baixo dos braços erguendo--a rapidamente. E ele ficou me olhando com ar de reprovação pelo que fiz. Confesso que levei um susto com o que vi” (Relato).

Banheiros podem causar conflitos entre crianças e adultos, uma vez que são “espaços de expressão de sexualidade das crianças e espaços para sanar a curiosidade, o que não é permitido em outros espaços” (FINCO, 2010b, p. 121).

A tecelagem que será feita nessa urdidura contemplará vários retalhos que denominamos de: retalho currículo, sexualidade, gênero e identidades; retalho formação continuada; retalho tabus, preconceitos e medos; retalho partilha, troca de experiências; retalho quebrando silêncios; retalho Famílias; retalho crianças; retalho dificuldades; retalho artefatos culturais; retalho brincar, brincadeiras, jogos; retalho diferenças e diversidade; retalho docência masculina; retalho homossexualidade.

Retalho Currículo, sexualidade, gênero e identidades: “A discussão de gênero e de sexualidade está em todos os espaços e não cabe a nós fecharmos os olhos” (Resenha)

Ferrari (2009, p. 99) argumenta que a sexualidade está vinculada ao desejo e este, está no domínio do imaginário, o que coloca a sexualidade em todos os lugares, em todas as vivências: pessoais, no processo de constituição

das pessoas, no mundo escolar e nos currículos, “enfim, estando em todos os cantos da escola, está nos desafiando a olhar para ela, a explorá-la, a criar coragem política para tentar estabelecer relação entre gênero, sexualidade e educação”.

“Para muitos, a escola não é lugar de debater sobre sexualidade e gênero; “essas coisas” se aprendem em casa com os pais; para outros deveria fazer parte do currículo escolar; questões sobre o tema foram trazidas para a grande parte das escolas, por meio de trabalhos de educação sexual, durante as aulas de ciências e biologia que não deixam de reforçar uma relação entre esses elementos” (Resenha).

É necessário, como diz Silva (1996), que descolonizemos o currículo e isso implica que profissionais da educação incluam os sujeitos históricos com igualdade de oportunidades.

Na Educação Infantil, estamos proporcionando igualdade de oportunidades?

Os estudos sobre currículo confirmam seu papel decisivo na constituição de identidades. Ter acesso a alguns conhecimentos e a outros não termina por posicionar as crianças diante das “coisas” do mundo, influenciando fortemente as representações¹² construídas. O currículo forja identidades conforme o projeto de sujeito almejado (SILVA, 1996, 2007), a preocupação docente com os conteúdos, com o que vai ser desenvolvido mobiliza os sujeitos a assumirem determinadas posições.

O currículo não pode ser desvinculado da construção social, muito menos ser instrumento técnico; é assim que é considerado perante estudos

¹² A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando cada pessoa como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que o homem e a mulher dão sentido à experiência e àquilo que são (WOODWARD, 2000, p. 17).

culturais que envolvem questões culturais como identidade, diferença, discurso e representação. E também

[...] a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo, para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. Sobretudo, tais análises têm chamado a atenção para novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 56).

Esses estudos nos convidam a compreender o currículo a partir de uma perspectiva de quem é o sujeito do processo de formação. Essa preocupação decorre da presença da diversidade configurando novas maneiras de comunicação e, portanto de identidades. Ela pode ser vista como o conjunto de características que afirmam quem nós somos e quem são os outros. Aquele que não apresenta as mesmas características e é visto como diferente é alvo dos discursos que o produzem continuamente como diferente (HALL, 2005). Como ainda nos diz Hall (2005), são nas interações entre diferentes culturas e nas relações entre sujeitos que as identidades são produzidas; são sempre permeáveis por relações de poder, algumas mais visíveis que outras. Mediante a representação (o poder está inscrito na representação), travam-se lutas pela validação e representação de significados (SILVA, 2000).

“A sexualidade está na escola ela não se separa do sujeito no momento em que adentra o espaço escolar. A sexualidade entra na cena em todo tempo, uma vez que não ficara fora da escola, por não ser discutida abertamente nesse espaço. Assim, o tema encontra-se na escola estando incluindo, ou não, nos discursos da instituição. Finalizar essa discussão não é nosso desejo o que surge a todo tempo são questões, novidades, e novas formas de aprender” (Resenha).

Isso requer falar de identidade:

A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular porque não apenas as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular (SILVA, 2000, p. 97).

As questões que interligam a Educação com os temas de gênero e sexualidade são historicamente pouco discutidas em instituições como a escola e a família e pouco trabalhadas nos cursos superiores de formação docente. Gênero e sexualidade são duas dimensões de nossa identidade bem imbricadas apesar de não serem a mesma coisa.

As políticas sociais organizam currículos que definem quais seriam as identidades “adequadas” ao projeto social (SILVA, 2008). Isso facilita a discussão acerca de seus efeitos. O atual debate sobre identidade associa-se ao multiculturalismo¹³ e extrapola as relações de classe e/ou distinção entre culturas (HALL, 2003).

Hall (1997) mostra que o Feminismo introduziu aspectos inteiramente novos na sua luta de contestação política, na medida em que abordou temas como família, sexualidade, trabalho doméstico, o cuidado com as crianças, etc. Além disso, enfatizou, como uma questão política e social, o tema da forma como somos formados e produzidos como sujeitos generificados. Isso é, ele politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas)... Aquilo que começou como um

¹³ Por “multiculturalismo” entendem-se as estratégias e políticas assumidas para abordar e gerenciar os problemas ocasionados pela diversidade das sociedades multiculturais (HALL, 2003).

movimento dirigido à contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero.

Para Louro (2000), o conceito de gênero é utilizado para se refletir o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Nesse sentido, as identidades de gênero estão ligadas à constituição social de masculinidades e feminilidades nas relações sociais, culturais e históricas. Os sujeitos constroem suas identidades de gênero identificando-se como masculino e feminino. Isso é cultural: modos e jeitos de ser homem, mulher. Identidades sexuais seriam as formas pelas quais as pessoas expressariam seus desejos.

Britzman (1996, p. 71), afirma que “nenhuma identidade sexual é automática ou facilmente assumida sem negociações ou construções”. Pode-se dizer que isso vale também para as identidades de gênero: sempre em construção.

É preciso considerar que “a sexualidade é uma das dimensões do ser humano que envolve gênero, identidade sexual, orientação sexual, erotismo, envolvimento emocional, amor e reprodução” (CASTRO; ABRAMOVAY; SILVA, 2004, p. 29) e, portanto, não pode ser alienada das características humanas.

Quanto a pensar na elaboração dos Currículos da Educação Infantil, isso demanda formação continuada.

Retalho Formação Continuada: *“A inclusão do tema sexualidade e gênero no cotidiano das escolas possibilita a concretização de políticas públicas enriquecendo a formação de educadores e educadoras”* (Resenha).

Estar preparado/a para as problematizações referente ao assunto gênero e sexualidade é imprescindível na Educação Infantil. E isso também depende dos cursos de formação continuada, do querer da educadora, das discussões em módulo, e não só da inserção da temática nos documentos oficiais.

“A discussão sexualidade na formação de professores é desafiante, porque nos convida a problematizar como se refletem gênero, sexualidade, nos currículos da educação infantil; não é apresentado com a pretensão de buscar respostas que possam encerrar o assunto, e sim lançar novos olhares sobre essa formação de maneira que possibilitemos novas dúvidas, novas expectativas, outras possibilidades” (Resenha).

“O desafio constitui em descobrir maneiras e formas de ensinar, aprender e avaliar a temática da educação para a sexualidade e gênero para as crianças de 0 a 6. As questões que interligam a educação com os temas de gênero e sexualidade são pouco discutidas em instituições como a escola e a família, também pouco discutidas nos cursos superiores de formação docente. Por isso, profissionais sentem-se desamparados quando as crianças os surpreendem com suas curiosidades e ações espontâneas sobre sua própria sexualidade ou casos que apresentam indícios de violência” (Resenha).

“Crianças diariamente fazem novas descobertas sobre seus corpos e sobre o mundo. Meninos e meninas perguntam e transgridem. É preciso estar preparada, o inesperado acontece; daí a importância de participarmos de cursos de formação continuada” (Processo Educativo).

Vianna e Unbehaum (2006), escrevem que documentos como Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (PCN) constituam importantes instrumentos de referência para a construção de políticas públicas de educação no Brasil, a partir da ótica de gênero, contribuindo com a formação e com a atuação de professoras e professores, essas políticas não são devidamente efetivadas pelo Estado. Dizem que:

Não existem estudos sistematizados sobre a efetividade dessas proposições e sobre possíveis mudanças na prática pedagógica de educadoras (es). Desse modo, sua legitimidade fica prejudicada, assim como a proposição de

uma política que pretende garantir condições igualitárias de qualidade para o sistema de ensino e para a formação docente, a partir de um currículo nacional (VIANNA; UNBEHAUM, 2006, p. 422).

É preciso lembrar como argumenta Vianna e Unbehaum (2006), que a inserção da temática nos documentos oficiais não garante mudanças efetivas na prática docente; não tem caráter de obrigatoriedade, são apenas orientações.

“A vida é um eterno aprendizado: o educador deve estar preparado para lidar com essas questões, evitando opiniões pessoais e reconhecendo a importância de se falar sobre o assunto dentro das instituições. Para isso, os profissionais da educação precisam de capacitações para obter informações a respeito do tema e como lidar com eles de forma adequada em cada etapa do desenvolvimento infantil” (Resenha).

“Torna-se premente a inclusão do tema sexualidade e gênero no cotidiano escolar; atuar na educação para a construção de redes que possibilitem a concretização de políticas públicas para a formação de educadores” (Resenha).

Como nos diz Martins (2015) e Silva (2014), torna-se fundamental o compromisso político das Universidades com a extensão e o comprometimento das equipes com a temática.

“O projeto “tecendo” reunindo as discussões das problematizações em torno do debate sobre Gênero e Sexualidade traz angústias, dúvidas e experiências de profissionais de educação infantil. Assim, muitos expressam a dificuldade e a falta de orientação, de formação para abordar assuntos sobre gêneros e sexualidade; algumas vezes recorrerem ao referencial social que lhes é mais próximo ao lidar com as discussões, outros se silenciam” (Resenha).

“Pensar sempre num trabalho conjunto: direção, professores, ADHs, pais. Importante estarmos preparadas para entender os comportamentos

sexuais dos pequenos, e não apenas reprimi-los quando não julgarmos adequados” (Processo educativo).

“Este livro ajudou-me a esclarecer as dúvidas que eu tinha em relação a trabalhar com crianças com vírus HIV. Acho que as escolas devem preparar melhor seus funcionários em relação não só a esse assunto como outros relacionados principalmente a gênero e sexualidade” (Processo educativo).

A proposta do Programa de Formação de professores “Gênero e Diversidade na escola” (BRASIL, 2009) aponta a sexualidade como algo inerente à condição humana. Além disso, ressalta a complexidade da temática, contribuindo a formação de estratégias de intervenção emancipadoras de todos os sujeitos nessa dimensão da vida.

“A formação contribui para um novo olhar sobre a sexualidade humana, por meio das aulas com profissionais que pesquisam e lecionam sobre essa área do saber, e ainda por assegurar espaços abertos ao diálogo, as dúvidas, as posições individuais e coletivas com as pessoas” (Resenha).

“Professoras se sentem despreparadas e desesperadas/os para tratar desse assunto, pois ainda visto é como tabu. Nós também... Com a leitura do livro sentimos mais a vontade para lidar com questões de sexualidade mediante jogos, brinquedos e brincadeiras sugeridas. Como o assunto desperta muitos preconceitos que muitas vezes nem sempre são debatidos, o livro nos ajudou a começar a falar desses “assuntos” (Processo educativo).

É possível traçar objetivos importantes no sentido da promoção de formação que assegure práticas de desconstrução e discussão sobre esses temas? Camargo e Ribeiro (1999), apontam alguns objetivos que devem envolver não só as famílias quanto educadores/as, quanto crianças.

Em relação à criança:

Favorecer a manifestação de sentimentos, prazeres, hipóteses e descobertas, sem tabus e preconceitos; possibilitar a vivência da sexualidade sem imposições e

controle; desenvolver atividades que permitam o conhecimento do corpo, permitir a constituição da subjetividade singular.

Em relação às educadoras e aos educadores:

Conceber a sexualidade humana como construção cultural; construir e aprofundar conhecimentos sobre a sexualidade infantil; refletir sobre a construção da própria sexualidade; (re) pensar tabus e preconceitos; ter acesso a informações claras; sensibilizar a escola e à família; desenvolver estratégias que facilitem o trabalho com as crianças.

Em relação às famílias:

Informá-las sobre o trabalho; integrar escola [instituição, brinquedoteca] e família; refletir sobre a constituição da própria sexualidade; (re) pensa tabus e preconceitos; conhecer a sexualidade infantil (CAMARGO; RIBEIRO, 1999, p. 75-76).

“As questões que interligam a educação com os temas de gênero e sexualidade são historicamente pouco discutidas em instituições como escola e família”. É um tema pouco trabalhado pela formação docente e as famílias pelo pouco conhecimento do assunto evita qualquer comentário, calando-se para qualquer esclarecimento” (Resenha).

Ferrari (2009) argumenta que a sexualidade está vinculada ao desejo e este está no domínio do imaginário, o que coloca a sexualidade em todos os lugares, em todas as vivências: pessoais, no processo de constituição das pessoas, no mundo escolar e nos currículos, “enfim, estando em todos os cantos da escola, está nos desafiando a olhar para ela, a explorá-la, a criar coragem política para tentar estabelecer relação entre gênero, sexualidade e educação” (FERRARI, 2009, p. 99).

Parker (1999), questiona num dos capítulos do livro *O corpo educado* as relações reprodutivas e sexuais e chama a atenção para o fato da sexualidade ser compreendida como uma criação, construção permanente social e cultural, mental. Deixa claro que por meio de iniciativas políticas progressistas e ações intencionais podemos de fato transformar as desigualdades que parecem

organizar o campo sexual como as opressões sexuais e as desigualdades de gênero.

Quando compreendemos certos conceitos estamos aptos para esclarecer às necessidades e questionamentos das crianças. Numa linguagem adequada para cada idade, saciando sua curiosidade estaremos contribuindo de forma simples para educação para a sexualidade. Por meio da formação continuada, esse desafio pode se tornar realidade.

Uma das resenhas diz o seguinte: *“Cresce nas instituições escolares a inserção ou a busca por conhecimentos em formação com essa abordagem, nos espaços escolares é o que tem feito alguns profissionais”*.

No entanto, polêmicas em relação aos temas tratados, principalmente quanto ao assunto gênero e sexualidade estão presentes no cotidiano das instituições educativas e, muitas vezes, diverge opiniões como nos conta Martins (2015) que lideranças religiosas no país, influenciaram grande parte da população, por meio de programas de televisão, mídia, imprensa e digital, vídeos, programa de rádios e no microespaço de seus tempos, ganhando força e reinventando o conceito de gênero de forma pretensiosa.

Sendo assim, em razão desse movimento religioso, o assunto se proliferou pelo país, ocupando também as câmaras de vereadores (as) e interferindo na elaboração, principalmente dos planos municipais de educação. Estava inventado o conceito de “ideologia de gênero”.

Foi o que aconteceu na cidade de Guarulhos:

A prefeitura de Guarulhos está distribuindo livros escolares para que as crianças discutam desde cedo questões como preconceito e a igualdade entre homens e mulheres. Um livro infantil conta a história de um grupo de meninos que quer formar um time de futebol. Mas ainda falta encontrar um jogador. É quando Fernanda se oferece para completar a equipe. Os meninos relutam em deixar jogar. Depois de muita insistência, Fernanda entra em campo e dá um show. Já em um outro, Ceci quer um bebê, a personagem dá

detalhes sobre uma gravidez. Para professora Marília Moreno Lima de Oliveira, a leitura é ideal para crianças. “Ele aborda sobre questões de gravidez e tal, mas no sentido do imaginário infantil. Está mostrando as fantasias que eles criam quando uma pessoa está grávida. Porque na verdade, a mãe dela está grávida. E é normal da criança, quando algum familiar está nesse momento, fazer esse tipo de fantasia, de pensar como que é, como que faz na barriga e como que faz essas coisas do desejo e tal”, explica. O presidente da comissão de Direitos Humanos da Câmara de Guarulhos acredita que os livros podem influenciar, de alguma forma, na orientação sexual das crianças. E defende a retirada do material das escolas. Segundo a prefeitura, o objetivo dos livros é orientar as crianças sobre os princípios básicos da educação sexual. E educá-las contra o preconceito, a homofobia. Mas a iniciativa está gerando discussão na cidade. Já foi assunto de uma sessão na Câmara Municipal, no dia 20 de maio deste ano, que contou com representantes de vários segmentos e foi tumultuada (DISTRIBUIÇÃO..., 2015).

Ainda hoje esses assuntos geram insegurança, vergonha, tabus, preconceitos, medos na educação infantil. Muitos dos assuntos na educação infantil realmente deixam de ser debatidos por conta desses tabus, medos, inseguranças, preconceitos, desconhecimento do assunto. Garcia e Moreira (2008) lembram que também se ensina pelo que não se aprende. Então é fundamental olhares críticos. A ausência de criticidade nas experiências escolares redundam em identidades acríticas e reprodutoras. Assim, o próximo retalho abordará tabus, preconceitos e medos.

Retalho Tabus, Preconceitos e medos: “*O tema sexualidade há tempos vem sendo tratado com muitos tabus, em nossa sociedade*” (Resenha).

Muitas vezes, as profissionais não sabem como agir frente a aspectos ligados à dimensão da sexualidade, pois se sentem com um pensamento construído por uma prática corporal que atua em um processo silencioso que as desestabiliza quando estão frente a algumas situações antes não pensadas. É

comum entre elas um posicionamento a respeito da abordagem de tais assuntos. E isso se justifica não só por preconceitos, tabus, medos como também pela falta de conhecimento, pelos valores arraigados e/ou pelo receio de que o resultado do trabalho seja interpretado negativamente.

“É necessário ir com calma, rever conceitos, valores, normas, tudo para não sermos reprodutores de preconceitos, violências e exclusões. Até mesmo com as educadoras considerar os diferentes tempos de aprendizado; algumas podem ter sido tocadas no decorrer do estudo, outras podem fazer ligações e ver sentido no que viram durante os módulos a partir de experiências que escutaram ou que ainda irão vivenciar ao longo de sua vida, ou até podem não encontrarem sentido; mas é assim que se dá o ensinamento e a construção do saber” (Resenha).

De acordo com Louro (1997, p. 81):

É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. Podemos estender as análises de Foucault, que demonstraram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos.

“A temática de gênero e sexualidade desperta muitos interesses nos educadores e educadoras, porém, ao mesmo tempo, gera insegurança, medos, porque traz à tona “tabus” e preconceitos. Abordar a temática da sexualidade e gênero é uma questão de coragem e desafios para quem se compromete ainda mais quando a referida sexualidade é a da criança” (Resenha).

“Ainda hoje, esse assunto desperta, além de interesses e curiosidades, muitos preconceitos e, por vezes, e, infelizmente, deixa de ser debatido por haverem tabus que o cercam” (Resenha).

Concordo com Santos (2009, p. 60), quando diz que:

A Escola, a cultura e o cotidiano escolar são espaços carregados de sexualidade. A sexualidade se constitui num assunto amplo presente na sociedade em geral e no cotidiano escolar e que permanece na condição de “tabu” em vários ambientes da sociedade. Dentre estes a Escola, espaço que pressupõe turmas heterogêneas a sexualidade na Escola não é uma escolha neutra, e sim fundamentada numa postura pedagógica que compreende uma determinada visão de mundo, de sociedade, de sujeito histórico, de prática social, de cultura, de linguagem, de corpo, de aluno/a, de professor/a, de educação e mesmo de Escola compostas por alunos e alunas, com os quais trabalham professores e professoras, funcionários e funcionárias, sujeitos históricos desta instituição que se manifestam por meio de seus corpos sexuados. Entretanto, ao considerar a escola como um espaço privilegiado para a discussão crítica dos conhecimentos historicamente produzidos e entender a identidade cultural dos professores/ as como sujeitos epistêmicos, compreendo a sexualidade como uma construção histórica, cultural e social.

“Ainda hoje, infelizmente esses assuntos deixam de ser debatidos por haverem tabus que o cercam” (Resenha).

“O livro trata de uma grande diversidade entre diversos assuntos dentro da sexualidade na “Educação infantil”. Muitas pessoas se silenciam, por terem vergonha ou preconceito” (Resenha).

“Esse estudo é mais uma reflexão para nós, porque a questão está no nosso preconceito. A sexualidade para a criança não é problema, nós é que criamos os problemas” (Resenha).

O estudo do livro influenciou, sobremaneira, na discussão dos limites e possibilidades para a inserção de gênero e sexualidade na educação infantil. A partilha entre as ADHs foi geradora de várias reflexões.

Retalho Partilha, troca de experiências: *“Foi dado um passo importante para a transformação de nossa prática educativa quanto aos assuntos gênero e sexualidade. Muitos desafios são encontrados no cotidiano,*

mas através da troca de experiências vamos superando isso” (Processo educativo).

Ao falar sobre as partilhas realizadas nos processos educativos as ADH’S focaram na transformação na prática educativa, desafios, troca de experiências, mudanças na ruptura de preconceitos, “novo olhar...”, indagações, dúvidas e ansiedades comuns:

“Diante de todo estudo desenvolvido acreditamos que os projetos reforçam em nós o sentimento de que as ADHs conseguiram revisar suas concepções em relação às questões de gênero e diversidade sexual e pensaram a complexidade das reações. Para alguns, foi dado um primeiro passo na transformação de suas práticas” (Processo educativo).

A prática de se articular trabalho pedagógico e docente favorece a troca de experiências, transformação de nossas práticas, contribuindo para o entendimento e significados frente à sexualidade infantil.

“Os relatos descritos no livro nos fez perceber que não estamos sozinhas: que temos dúvidas e ansiedades comuns. Na educação infantil para lidarmos com esses acontecimentos é necessário troca de experiências e cursos para vermos uma mudança na ruptura de preconceitos, que menina não brinca de bola e nem menino de boneca; mas, antes disso, é preciso propor para os educadores o ato de refletir. A escola deve propiciar mecanismos para que seus educadores possam de fato ter uma mudança efetiva de dentro para fora” (Processo educativo).

Constituiu-se de grande importância a reflexão conjunta; a troca de experiências nos motiva a unirmos teoria à prática e a uma mudança de postura, já que, comprovadamente dúvidas são comuns necessitando esclarecimentos.

“Para mim, o estudo do livro “Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil” desencadeou um “novo olhar” em relação aos processos educativos da educação infantil com relação à temática

gênero e diversidade sexual. Um olhar que valoriza as diferentes raças e gêneros, assim como pessoas portadoras de deficiências; um olhar que observa situações que levam ao preconceito no cotidiano escolar, enfatizando a importância do respeito à diversidade; um olhar que venha inserir a temática em práticas diárias, como histórias infantis, brincadeiras, brinquedos e músicas; um olhar que trabalhe comportamentos e atitudes visando a uma convivência sadia e prazerosa” (Processo educativo).

Britzman (2001) com relação ao educador e a educadora questiona quais são os efeitos das práticas que se estabelece nas relações com as crianças. Dispõe-se pensar a postura das escolas que pode impedir ou tornar possíveis diálogos com outros professores ou estudantes. Assim, na tônica dos processos educativos torna-se fundamental o redimensionamento do olhar das educadoras para as crianças.

“Muitas começaram a observar seu trabalho com outro olhar e durante os módulos fatos concretos começaram a ser discutidos. Indagações que antes não existiam começaram a aparecer, como também questionamentos e críticas. Percebemos o quanto nosso trabalho na hora do banho, de uma troca de fraldas é importante quanto às questões de sexualidade” (Processo educativo).

As partilhas, as discussões realizadas anunciaram maneiras e formas de entrelaçar gênero e sexualidade na educação infantil.

Retalho quebrando silêncios: *“Tomar consciência sobre nossas atitudes em relação à sexualidade infantil já foi um grande passo. Ao discutirmos vários assuntos durante os módulos, quebrando o silêncio pudemos rever nossos conceitos e principalmente nossas atitudes” (Processo educativo).*

Vários temas foram abordados pelas ADH's: Novas percepções, sentimentos, possibilidades, problematizações, discussões, reflexões, teoria e prática, estratégias, revisão de conceitos, consciência de atitudes:

“Descobrir maneiras, formas de ensinar, aprender, avaliar sobre a temática da educação para sexualidade e gênero para as crianças de 0 a 6 foi muito útil para nós. Desenvolvemos novas percepções, sentimentos e pensamos em várias possibilidades durante os encontros nos módulos para problematizarmos várias situações relacionadas à sexualidade infantil” (Processo educativo).

As ADHs, durante os módulos quebraram o silêncio; contar que quebraram o silêncio é um grande passo. Mas por que o silêncio prevalece, quando o tema em debate é gênero e sexualidade? Quem está preparado para tratar desse tema? Estaremos algum dia, preparados? Optar por não discutir o tema na educação infantil parece conformar com as formas implícitas de regularização social: a divisão naturalizada do mundo em um esquema binário de implicações hierarquizantes. Como descreve Foucault (1988), a sexualidade é um dos dispositivos de controle, em que os discursos de como se deve agir com a sexualidade são criados.

Quando descobrimos formas de ensinar nas relações diárias muitas são as possibilidades e problematizações. Por meio de reflexões, revisão de conceitos conseguimos ter melhor consciência de nossas atitudes e, conseqüentemente, um trabalho onde teoria e prática caminham lado a lado.

“Durante os módulos, muitos temas relacionados à sexualidade foram discutidos no sentido de como trazer estas teorias para a prática. Aplicar essas mudanças nas escolas, não é fácil, mas devemos buscar uma posição mais aprofundada com relação à sexualidade na educação infantil” (Processo educativo).

Louro (1997), nos diz não há como desnudar a escola da sexualidade, ainda que ela não seja pauta dos currículos, ainda que ela não seja problematizada nos espaços coletivos de educação. Se se tem sujeitos, se tem sexualidades! Se se tem sexualidades, se tem sujeitos.

Dessa forma, destaco a importância de questionarmos não só maneiras e formas de ensinar como também o que ensinamos, e que sentidos são produzidos nessa aprendizagem. Quais identidades estamos produzindo? Quais as concepções de sujeitos que carregamos e, a partir delas, quais são os sujeitos que pretendemos formar?

Louro (1997, p. 64) nos aponta que “atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho [...] Temos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexíssimo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui”.

“Discussões constantes aconteceram nos encontros e algumas propostas de ações. A utilização de livros infantis para passar alguns conceitos foi interessante. Sempre que possível utilizar estratégias que eliminem discriminação” (Processo educativo).

Furlani (2007, p. 61), também se posiciona a respeito, alegando que:

Não deve existir qualquer segregação de gênero nos conhecimentos apresentados a meninos e meninas, portanto, a prática pedagógica deve acontecer sempre em coeducação é através da socialização do conhecimento que a Escola pode ser, inquestionavelmente, democrática. A convivência mútua e o compartilhamento de experiências subjetivas e materiais é um modo de meninos e meninas, rapazes e garotas, homens e mulheres superarem as desigualdades de gênero, respeitarem-se mutuamente colocando em xeque os pressupostos que legitimam o sexíssimo, o machismo e a misoginia.

“Pensamos em alguns projetos de intervenção no módulo para serem utilizados como estratégias e também para refletirmos sobre as ações e situações variadas que deparamos no dia a dia em benefício de nossas crianças quando o assunto é gênero e sexualidade” (Processo educativo).

A esse respeito, Camargo e Ribeiro (1999, p. 60) afirmam que:

[...] a Educação Sexual faz parte do desenvolvimento integral das crianças e acontece nas relações que

estabelecemos com elas, nas perguntas que fazemos, na percepção do próprio corpo e do corpo de seus pares (meninos e meninas) e na descoberta dos prazeres.

Segundo Furlani (2009, p. 46):

Educar não é um ato neutro; que há uma íntima relação entre o que pensamos e nossa prática pedagógica; que toda prática docente é amparada por uma teorização (mesmo que não tenhamos consciência dela); que a formação docente (os cursos de formação) e a educação continuada deveriam refletir esses pressupostos teóricos e práticos; que o ato pedagógico é permeado de decisões, escolhas e, portanto, por disputas de saberes e significados... Tudo isso torna a educação uma ação, permanentemente, política.

A dimensão política da educação infantil não pode desconsiderar as inserções das famílias nos processos educativos da educação infantil.

Retalho Famílias: “Durante as reuniões de módulo sempre que possível compartilhar experiências; inclusive para estar preparada para incluir as famílias nestes processos” (Processo educativo).

Para que os processos educativos aconteçam, as ADH's disseram da importância da inclusão das famílias; de reuniões, de compartilhar.

“Desenvolver nas reuniões pedagógicas uma sequência de encontros que traga a síntese do trabalho diário; fazer reuniões com as famílias. Essa foi uma pequena síntese de algumas propostas” (Processo educativo).

O RCNEI destaca a importância da parceria da família, no trabalho educativo promovido pela instituição escolar. Orienta em relação aos modelos de famílias distintos do discurso da família “idealizada”, bem como as diferenças de poder aquisitivo entre umas e outras.

O documento propõe que se refute a ideia de que exista um único modelo de família. Por sua vez, essa deve ser entendida como “criação humana mutável, sujeita a determinações culturais e históricas que se constitui tanto em espaço de solidariedade, afeto e segurança como em campo de conflitos, lutas e

disputa” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 75-76). Faz um alerta quanto ao reconhecimento dos diferentes grupos sociais:

A valorização e o conhecimento das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que compõem a nossa sociedade, e a crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes indicam que, novos caminhos devem ser trilhados na relação entre as instituições de educação infantil e as famílias (BRASIL, 1998, v. 1, p. 76).

“Foi se o tempo em que família era formada pelo pai, mãe e filhos legítimos da união de um casamento. Hoje, mais que laços de sangue, as famílias são compostas por um fator imprescindível: o afeto. Hoje não existe apenas a família tradicional, composta por marido, mulher e filhos legítimos, temos diversas entidades familiares, dentre elas, a resultante união estável, união homoafetiva, monoparental, família recomposta, socioafetiva. A família é à base da sociedade, e o ser humano está constantemente buscando sua felicidade, que inclui os vínculos afetivos de amor e respeito entre as pessoas. A definição da paternidade e maternidade leva em conta conceitos reveladores de um vínculo socioafetivo, construído na convivência familiar por atos de carinho e amor, olhares, preocupações, responsabilidade e participações diárias. Pai não é apenas aquele que transmite a carga genética, é também aquele que exerce tal função no cotidiano” (Resenha).

“Hoje em dia, há vários tipos de famílias, mas todas com a mesma missão de criar e educar”. A escola é uma continuação de transmitir conhecimento. Os educadores têm a missão de continuar se atualizando para que possam transmitir o conhecimento para gerações futuras” (Resenha).

Ribeiro (2008, p. 11) pontua que:

A medicina higienista dava assistência permanente à família e à escola para que as atividades e relações aí presentes não se tornassem geradoras de desajustes. E, muito especialmente, vigiando e punindo a sexualidade da criança e, fundamentalmente cuidando e educando para que meninos se tornassem homens e meninas se tornassem

mulheres. Ambos com características muito demarcadas: docilidade e submissão para as meninas; esperteza e agitação para os meninos.

“É fundamental que a família seja um ambiente de discussão e de desenvolvimento mútuos capazes de iniciar conversas, trocas de experiências e resolver conflitos sem violência” (Resenha).

“Na definição familiar pai ou mãe não é apenas o que gera. Ser pai e mãe antes de tudo é o que cria, institui, ampara, dá amor, carinho, proteção, dignidade enfim é a pessoa que realmente se importa com o atendimento ao melhor interesse da criança” (Resenha).

Os estudos de Felipe (2001) também nos são preciosos no sentido de apontar as relações existentes entre sexualidade, gênero e as práticas de cuidado e educação que circulam a instituição de Educação Infantil, a partir das ações docentes e das intervenções das famílias. A autora aponta para a importância de promover discussões dessa natureza seja na escola, seja no contexto familiar, muito embora os sujeitos desse último tenham por um despertar precoce, e buscam assegurar a “inocência infantil” por meio da negação e do silenciamento.

“Pais e escola necessitam trabalhar em conjunto, de modo auxiliar o enfrentamento das crianças ante tais questões. Muitos pais acreditam que a educação sexual tem o sentido exclusivamente de se sentar e assistir às aulas de anatomia ou realizar discussões que abordam sobre os perigos da sexualidade. O ambiente familiar precisa ser o porto seguro da criança, para que a mesma tenha um local para recorrer sempre que necessário” (Resenha).

“Em minha prática profissional, como educadora, pude perceber o quanto é difícil lidar com questões de gênero e de sexualidade infantil, muitas vezes, nós, adultos, temos dificuldade em conversar com as crianças; quando se faz necessário os pais e familiares, são as primeiras referências da criança; e muitos deles analisam a sexualidade somente biologicamente. Alguns educadores não fazem muito diferentes, ao tomarem atitudes frente ao universo

de sexualidade acabam exercendo seu poder como educador, impondo seus conceitos pré-definidos”(Resenhas).

Admitir as distintas arquiteturas familiares é “duvidar das certezas”, do discurso hegemônico de um modelo idealizado (XAVIER FILHA, 2007).

Ao se dirigirem à família, os referenciais concebem-na como referência para os saberes das crianças quanto às atribuições do homem e mulher. O documento avança se referindo também às diferentes estruturas familiares:

A estrutura familiar na qual se insere a criança fornece-lhe importantes referências para sua representação quanto aos papéis de homem e mulher. Em um mesmo grupo de creche ou pré-escola, as crianças podem pertencer a estruturas familiares distintas, como uma que é criada pelo pai e pela mãe, outra que é criada só pela mãe, ou só pelo pai, ou ainda outra criada só por homens ou só por mulheres (BRASIL, 1998, v. 2, p. 20).

Independente do tipo de família, é interessante lembrar o que a autora Xavier Filha (2015) também nos diz: que as questões de sexualidade e gênero não são responsabilidade só das famílias; é um campo eminentemente político, tanto é que o assunto domina os ambientes públicos. “Sexualidade e gênero são campos minados por discursos sociais, culturais e históricos de grupos religiosos, científicos, moralistas, pedagógicos, dentre tantos outros. São temáticas a serem discutidas nas instituições educativas”. Lembra que, no espaço escolar, essa temática deveria ser discutida, questionada.

Famílias e escola são convidadas a respeitar as expressões da sexualidade das crianças.

Retalho crianças: *“Não há nada de errado na expressão da sexualidade na infância; a mudança deve vir mais de nós, adultos, do que deles. Precisamos saber lidar com a situação, ouvindo as curiosidades da criança e, com base nelas, ensinar sobre seu corpo, sua responsabilidade e,*

principalmente, sobre os limites de boa convivência na família ou na escola” (Processo educativo).

Falar de processos educativos fizeram com que as ADH's se reportassem à expressão das vivências e experiências das crianças; curiosidades, realidade, contextos históricos:

“Na nossa opinião, esse assunto é muito interessante, pois muitos de nós educadores achamos que a criança não tem voz sobre certos assuntos, mas lendo os relatos, observei que mesmo as crianças menores sabem expressar suas vivências e experiências; sabem muito bem o que gostam e que não gostam de brincar ou fazer” (Processo educativo).

Nunes e Silva (2000) apontam para a autenticidade da sexualidade infantil, uma vez que as crianças não se atêm a padrões de “normalidade”, nem tampouco às determinações estabelecidas pela sociedade aos sujeitos adultos. Evidenciam que o papel da escola frente à essa questão estabelece relação entre repressão da sexualidade e repressão do corpo, esse visto como constitutivo do próprio ser.

“Não é fácil colocar este assunto; o que o livro nos traz é a mudança deste comportamento em relação à criança, entendendo a criança como ser que faz parte da comunidade e que mesmo sendo "pequenas" possuem suas realidades e produzem seus contextos históricos a partir da interação com o meio com outras crianças e também adultos” (Resenha).

Camargo e Ribeiro (1999, p. 60) ainda afirmam que:

[...] a Educação Sexual faz parte do desenvolvimento integral das crianças e acontece nas relações que estabelecemos com elas, nas perguntas que fazemos, na percepção do próprio corpo e do corpo de seus pares (meninos e meninas) e na descoberta dos prazeres.

Ribeiro (2009, p. 67):

Que verdades circulam entre educadores e educadoras que insistem em negar o contato das crianças com seus corpos?

Se concepções de infância e sexualidades sofreram e sofrem intensas e aceleradas modificações, por que é tão difícil promover novas formas de subjetividade e sociabilidade?

Furlani (2009), nos auxilia nesse sentido, propondo que ações docentes frente às expressões de sexualidade devem assumir caráter natural frente à curiosidade infantil. Para a autora, a descoberta corporal é expressão da sexualidade, devendo ser direcionada para o “educar para a positividade”.

Pensando nesses contextos, imaginar a hora do banho na educação infantil como momento de prazer, contato e de descobertas de seus próprios corpos.

“Surge a necessidade de buscar pelos quais seja possível introduzir a temática que trata a sexualidade no dia a dia das instituições educacionais, preocupando-se em não privar a criança de conhecer seu corpo e suas sensações” (Resenha).

Os registros das ADHs sobre sua prática nos revelam grande parte do olhar e da preocupação sobre a sexualidade da criança. Dentre eles, os mais observados eram a respeito da masturbação e tratamento diferenciado entre o gênero masculino e feminino.

“Durante os módulos muitos temas relacionados à sexualidade foram discutidos, como por exemplo, masturbação infantil no sentido de como trazer estas teorias para prática. Aplicar estas mudanças nas escolas, não é fácil, mas devemos buscar uma posição mais aprofundada com relação à sexualidade na educação infantil” (Resenha).

Foucault (1992, p. 232) observa que, a partir do século XVIII, passou a se dar muita importância à masturbação infantil, "perseguida por toda a parte como uma epidemia repentina, terrível, capaz de comprometer toda a espécie humana". Na escola, muitas vezes não foi muito diferente. Louro (1995), diz que o controle dos corpos, impondo uma série de comportamentos, atitudes está

relacionado ao processo de escolarização, num determinado espaço social e tempo histórico.

“A criança pode ser enxergada como ser sexuado graças às reflexões propiciadas que demonstraram o direito dela se expressar, manifestar desejos, dúvidas, hipóteses, principalmente sobre sua sexualidade” (Resenha).

Britzman (2001, p. 85- 86) questiona a educação para a sexualidade e diz “nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores/as e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes”.

“A criança tem curiosidades a respeito de como são feitas e como nasceram os bebês e esse trabalho na educação de 0 a 5 anos é o precursor de um trabalho educativo que deve acontecer ao longo de toda a escolaridade” (Resenha).

Britzman (1996), diz que a criança elabora suas próprias teorias a respeito da sexualidade, mesmo sem a permissão do adulto e apesar das interdições impostas pela cultura.

“No livro vimos à importância de uma abordagem sobre direitos sexuais e reprodutivos e o planejamento familiar; fazendo a reflexão sobre esse tema observamos que a criança também tem curiosidade sobre como é feito, gerado, como nasce e por onde nasce o ser humano. É importante ressaltar que temos que saber passar a informação certa para as crianças, pois isso pode fazer diferença na vida delas” (Resenha).

Para Xavier Filha (2015), a criança tem sexualidade desde que nasce e que essa sexualidade é diferente do adulto. Ela se toca, sente prazer, faz perguntas, se expressa sexualmente com seu corpo. No ambiente que está constantemente relacionando vai aprendendo e interagindo com as pedagogias

de gênero e sexualidade, não como sujeito passivo, mas ativo na construção de sua subjetividade.

“Trabalho no berçário 2 onde as crianças estão se descobrindo e certo dia um menino foi beijado na boca por uma coleguinha; fiquei surpresa com o seu comportamento, pois ele fez cara de nojo imediatamente passou a mão na boca e disse: “Credo”! (Relato).

“Quando voltamos para sala e a professora distribuiu brinquedos para as crianças; duas crianças do gênero masculino, de repente se beijaram na boca. Fiquei surpresa com a intensidade do ato acontecido e chamei a atenção dos dois” (Relato).

Ribeiro (2009) nos diz que é desafiador pesquisar a sexualidade da criança, “requer navegar entre tensões, contradições e hesitações”. Ao longo da história da humanidade a infância foi tratada de diferentes maneiras e, portanto “é uma categoria que existe no espaço social em que é estabelecida, negociada, desestabilizada e reconstruída no decorrer da história da humanidade onde o poder, sob várias formas, vem coagindo corpos e mentes infantis mediante um mecanismo próprio que é a disciplina”.

“Durante o recreio presenciei uma cena que me causou espanto: Uma menina de 3 anos representou uma cena de sexo explícito com um menino da mesma idade. No momento tive a impressão que ela havia presenciado algo do tipo e quis representar com o coleguinha. Fui até eles e chamei a atenção, explicando-lhes que não era certo brincar daquela forma” (Relato).

“Uma situação difícil que fingi que não vi inicialmente, que era nada demais; foi quando dois meninos se beijaram na boca, não fiquei brava mais tentei ensinar que meninos só podem se beijar no rosto, que o beijo era uma forma de carinho” (Relato).

Como nos fala Larrosa (1999), que elas resistem a serem capturadas pelos saberes adultos. Dessa maneira, é preciso refletir! Será que como educadores estamos deixando nossa vontade de cuidar/educar falar mais alto? Ou nossa arrogância, poder, saberes está prevalecendo nesse universo infantil? E quanto à curiosidade infantil nas brincadeiras, nos jogos na hora do banho? Ribeiro nos esclarece que a curiosidade das crianças sobre o tema sexualidade é grande e que, muitas vezes, ela não tem oportunidade de falar.

“Dois meninos mostrando o pênis (um para o outro); encarei como curiosidade da criança no tamanho e na cor” (Relato).

“Um dia na sala de aula que trabalho, uma aluna veio até mim e disse que seu colega estava mostrando o pipi pra ela. Na hora levei um susto, pois não esperava. Deixei acalmar, pois todos os alunos estavam rindo dele. Mais tarde, na roda de conversa, falei com a turma sobre a diferença dos órgãos genitais. Trabalhei o projeto nosso corpo, mostrando bonecos. Esclareci suas dúvidas. Fizem muitas perguntas sobre o assunto. Consegui alcançar meu objetivo e não traumatizar nenhuma criança” (Relato)

Segundo Ribeiro (2009, p. 60) o grande desafio é:

considerar que o movimento que produz dominação dos corpos pode também produzir resistência. As lutas de resistência reivindicam o direito à diferença e se contrapõem aos mecanismos complexos de assujeitamento, exploração e dominação, presentes na vida cotidiana sob a forma de categorização, de individualização, de identificação e de imposição de uma verdade.

“Um menino de 2 anos pegou uma coleguinha da mesma idade por trás fez gestos obscenos. Uma menina de 2 anos tirou a roupa da boneca, deitou a boneca e, em seguida, deitou por cima da boneca gesticulando com o corpo” (Relato).

“O aluno X mostrou as partes íntimas pra colega Y e pediu pra que ela também mostrasse. Chamei o aluno e expliquei pra ele que não podia fazer

aquilo, que se o "pipi" fica guardadinho dentro da roupa é porque não é pra ficar mostrando” (Relato).

“Fiquei, enfim chocada quando uma criança mostrou o órgão sexual para outra criança, e quando uma criança ficou o tempo todo imitando a professora” (Relato).

“Um determinado aluno ficou espiando o coleguinha no banheiro. Foi explicado que o momento que o colega ou quem quer que seja vai ao banheiro ninguém pode espiar” (Relato).

“Tem uma menina na sala que a professora estava dando aula e uma aluna começou a imitar a professora dando aula na sala repetindo tudo que a professora fazia inclusive os gestos que a professora fazia, ou seja, um gesto de imitação certa” (Relato).

Uma ADH lembrou seu olhar vigilante com relação a uma menina que sofreu violência sexual conforme o relato abaixo.

“Era meu primeiro ano na educação Infantil, de repente me vi em um pré de cinco anos com 27 alunos frequentes. Eram 27 horas e realidades totalmente diferentes e eu sem nenhum conhecimento. Senti-me perdida e incapaz... Nessa turma, vivenciei muita coisa, cada dia uma história diferente, a que vou relatar agora foi de uma menina linda e doce, meiga de uma forma que hoje em dia não encontramos mais. Ela foi abusada pelo próprio avô paterno, teve que ficar dias no hospital pelos ferimentos causados, muito sofrimento. Quando ela voltou para a escola, a direção pediu pra gente cuidar observar essa menina mais de perto, ficar de olho no seu comportamento temia-se que ela comentasse ou fizesse algo com os colegas, para surpresa de todos ela continuou sendo a mesma menina doce e meiga brincava como antes sem demonstrar de forma alguma pensar no fato. Eu nunca percebi nenhuma mudança no seu comportamento. Às vezes eu ficava pensando, será que ela esqueceu? - Claro que não, mas conseguiu conviver bem com tal fatalidade, não

sei se futuramente isso pode lhe causar algum dano, mas no momento ela absorveu bem.

Ai eu paro e penso, alguns tem conhecimento de uma forma que não deveriam, mas devemos sem tratá-los como seres assexuados pela sua inocência, porém com muito cuidado, pois sempre temos aqueles mais maliciosos ou mais informados.

Minha função é educar, porém eu aprendo cada dia mais com esses pequenos”!

Será que estamos atentas diante de tantas atribuições diárias? Em Alfenas, no dia 20/05/2016 foi realizada A Campanha Proteja uma iniciativa da ação social que contou com algumas parcerias. Eu fui convidada a ministrar uma palestra sobre o tema que intitulei “Atitudes esperadas dos profissionais de saúde e educação no manejo de casos de violência sexual contra crianças”. O evento foi assistido por todas as equipes pedagógicas das instituições do município de Alfenas que se propuseram a compartilhar as considerações em suas instituições nos módulos.

Esses relatos contém as dificuldades de muitas ADHS em lidar no seu cotidiano com as expressões das sexualidades das crianças.

Retalho dificuldades: *“Algumas pessoas têm resistência quanto ao assunto, principalmente por não existir um padrão definido ou uma receita.”* (Resenha).

As dificuldades estão em todos os lugares, na escola, na família e nas próprias concepções:

“Com as histórias que líamos fomos percebendo que a dificuldade em problematizar a educação para sexualidade não se dava apenas pelas barreiras representadas pela escola e pela família, mas as primeiras dificuldades encontradas foram com relação nossas próprias concepções diante do tema.

Devemos nos atentar e lembrar que a escola é um espaço educativo e livre. Como educadores devemos agir com cuidado na hora de manifestarmos nossas opiniões e considerações pessoais” (Processo educativo)

Com muita frequência, percebemos resistências individuais e/ou coletivas, além dos questionamentos e interferências das famílias. Muitas das interferências na escola estão relacionadas a aspectos de cunho religioso. Acabam não respeitando um princípio básico: o Estado laico. Ambientes públicos como a escola deveriam respeitar a diversidade humana.

Felipe (2001) prossegue em direção a alguns questionamentos que se mostram cabíveis para o percurso formativo de quaisquer professoras/professores comprometidas/os com uma educação que permita livre trânsito de assuntos referentes a gênero e sexualidades:

Qual o papel que compete às creches e às pré-escolas diante da curiosidade infantil frente à sexualidade? Como administrar determinadas situações que ocorrem no espaço das escolas infantis, tais como masturbação infantil, o interesse que a criança demonstra pelo corpo do/a colega? Como lidar com famílias que ainda hoje se negam a falar sobre sexo com seus filhos e filhas, não admitindo também que estas questões sejam discutidas no espaço escolar? (FELIPE, 2001, p. 63).

E nós como educadoras/es durante nossas práticas pedagógicas... Estamos negando a participação das famílias? E quanto nossas próprias concepções? Se sonegarmos direitos e prescrevermos nossas verdades estaremos recusando a curiosidade das crianças.

Vale lembrar que Larrosa (2013), nos diz que a educação sexual é tratada com mais leveza e simplicidade quando percebida a partir da infância e não do olhar adultocêntrico.

De acordo com Louro (2001), as posições de gênero e sexualidade se multiplicaram, às fronteiras impostas vêm sendo atravessadas e, muito mais...

Necessário compreender que o lugar social em que alguns sujeitos vivem é, exatamente, a fronteira.

Escola, currículos, educadoras e educadores não conseguem se situar fora dessa história. Mostram-se, quase sempre, perplexos, desafiados por questões para as quais pareciam ter, até pouco tempo atrás, respostas seguras e estáveis. Agora as certezas escapam, os modelos mostram-se inúteis, as fórmulas são inoperantes. Mas é impossível estancar as questões. Não há como ignorar as “novas” práticas, os “novos” sujeitos, suas contestações ao estabelecido. A vocação normalizadora da Educação vê-se ameaçada (LOURO, 2001, p. 542).

Como bem aponta Foucault (1996), vivemos em uma sociedade que utiliza da normatização e a normalização¹⁴, como forma de controle dos corpos e comportamentos.

Xavier Filha (2009) observou questões importantes quanto à necessidade que algumas educadoras têm em solicitar “receitas” de como atuar diante das situações inesperadas que envolvem sexualidade.

A “receita pronta” tem sido esperada por muitas/os profissionais para lidarem com questões e curiosidades das crianças. A importância de pensarmos em usar vários recursos pedagógicos para o trabalho com essas questões na educação infantil além de estarmos abertos à formação continuada é essencial. Como todo processo a formação nos prepara não só teoricamente como politicamente e tecnicamente.

Felipe (2006) escreve que, na primeira metade do século XX, em Porto Alegre, muitos artigos de revistas pedagógicas e livros destinados a pais/ mães e professores/as orientavam quanto a melhor maneira de educar seus filhos. Os textos mostravam uma preocupação classificatória em relação aos sujeitos,

¹⁴ “O conceito de normalização refere-se a esse processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações. Nesse sentido, nossas sociedades são sociedades de normalização. 'A sociedade de normalização é uma sociedade onde se cruzam, segundo uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulação” (CASTRO, 2009, p. 309).

mostrando aquilo que era considerado correto, digno, colocando em circulação representação do feminino e masculino. A educação sexual deveria se dar de forma comedida. Essas representações provavelmente construíram identidades de gênero instaurando saberes de modo a regular a vida das pessoas; produzindo verdades. Segundo Silva (2000, p. 119):

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e diferença. Normalizar significa eleger- arbitrariamente - uma identidade específica como parâmetro em relação a qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade.

Poderíamos dizer que a instituição escolar se constitui num contexto propício não só para a propagação de concepções sociais fundamentadas em referenciais hegemônicos, mas também das ali produzidas que, muitas vezes, promovem as diferenças como produtoras de desigualdades sociais.

Nesse sentido, Furlani (2007, p. 12) afirma que

em meio a disputas e relações de poder, as muitas instituições sociais, usando de seus discursos normativos, posicionam certos saberes como ‘hegemônicos’, muitas vezes transformando a diferença ‘do outro’ em desigualdade social. E isso deveria interessar, sobremaneira, à Escola e suas educadoras e educadores.

Ainda sobre referenciais hegemônicos¹⁵, Tomaz Tadeu da Silva afirma que é preciso “ver a Educação, a Pedagogia e o Currículo como campos de luta e conflito simbólico, como arenas contestadas na busca da imposição de

¹⁵ Referenciais hegemônicos entendidos aqui como aqueles que privilegiam determinados grupos sociais e categorias de análise propostos por estes mesmos grupos. Tais grupos são representados pelo “ideal” de homem, branco, de origem europeia, heterossexual e de classe média.

significados, e da hegemonia cultural” (SILVA, 1993 apud FURLANI, 2007, p. 15).

Então, podemos tratar as questões relacionadas à sexualidade infantil como normal e anormal? Certo ou errado? Com textos classificatórios? Verdadeiras “receitas prontas”! Algo que tenha modelo, que possa ser imitado? Provavelmente, se agirmos assim, não só ADHs, como professores/as, toda equipe diretiva e funcionários estariam produzindo discursos normalizantes.

Fugir da linha cartesiana é uma excelente sugestão para que possamos formular novos discursos, novas práticas, novas formas de perceber a criança e suas questões investindo em novas práticas, percebendo-a integralmente, valorizando o que ela pensa o que está construindo.

Como nos diz Ribeiro (2010, p. 11), “[...] estamos constantemente desafiados e desafiadas a desestabilizar as certezas que alicerçam-se em binarismos: certo e errado, pode e não pode, normal e anormal; para desconstruir formas de ensinar/aprender e inventar possibilidades metodológicas”.

E ainda Deleuze e Guattari (1997, p. 24) quando falam em devir:

É uma desterritorialização dupla. Devir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. Não há um termo do qual se parta, nem um ao qual se chegue ou ao qual se deva chegar. Tampouco dois termos intercambiantes. A pergunta 'o que você devém?' é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos.

Veiga-Neto (2001), subsidiado por uma abordagem foucaultiana, faz menção ao binômio normais/anormais¹⁶, assumindo, em seu discurso, distintas

¹⁶ Veiga Neto (2001, p. 105) afirma: “de início quero deixar claro que, na esteira das contribuições de Michel Foucault, estou usando a palavra anormais para designar estes cada vez mais variados e numerosos grupos que a Modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os sindrômicos,

formas de exclusão, a saber: a rejeição e a obsessão pela diferença como algo contagioso, que coloca em risco a ordem e a suposta perfeição do mundo; o zelo do ponto de vista linguístico que se assegura a partir de ditos do tipo “portadores de necessidades especiais”; a naturalização da relação normais/incluídos - anormais/excluídos, pensando a norma como já posta na expectativa de ser percebida naturalmente e administrada por peritos no assunto e por último, a problematização destas, a partir de uma “hipercrítica”¹⁷ (VEIGA-NETO, 2001, p. 108) que não teme as palavras nem tampouco se intimida frente às análises conceituais, teóricas e práticas que envolvem os sujeitos intitulados como anormais.

Nessa direção, se pensarmos nas várias proposições acima fica claro que se não esperarmos “receitas prontas” estaremos contribuindo para considerarmos a instituição capaz de desnaturalizar verdades e desconstruir padrões.

“Existem muito recursos pedagógicos que foram usados para ajudar a auxiliar no assunto, e se tratando de sexualidade se torna e emaranhado de informações e curiosidade” (Resenha).

As ADH’S informaram da importância dos materiais, locais, espaços, textos culturais.

Retalho Artefatos culturais: *“A leitura e a troca de experiências no módulo permitiu um novo olhar para situações que antes passavam despercebidas na sala com as crianças e ainda possibilitou diferentes materiais*

deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os poucos inteligentes, os estranhos, os GLS, os “outros”, os miseráveis, o refugio enfim”.

¹⁷ Manifesta como uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita, ou estabelecida. E aqui se incluem, é claro, como objetos dessa crítica radical, até mesmo as verdades ditas e estabelecidas pelos próprios hipercríticos. Em outras palavras, nada deve escapar à hipercrítica (VEIGA-NETO, 2000).

que enriqueceram a minha prática, como livros, vídeos, músicas e poemas” (Processo educativo).

Furlani (2005) considera que os livros constituem-se como artefatos escolares que transitam a sala de aula e as formas pelas quais eles são articulados, nesse contexto se efetivam a partir do que a autora nomeia “pedagogias da sexualidade e do gênero”. Estas podem tanto “reiterar as identidades e prática hegemônicas, quanto podem permitir a visibilidade e a disponibilidade de representações contrárias e/ou alternativas”.

“Intervir com mudanças possíveis e estratégias que determinam a exclusão da discriminação quanto ao assunto gênero e sexualidade. Propor uma biblioteca com livros que completem os temas diversidade sexual, sexualidade, gênero. Criação de um espaço na escola onde a criança possa brincar livremente, desenvolvendo assim sua autonomia. (Processo educativo).

Xavier Filha (2010) num artigo intitulado “Livros para a infância nas temáticas de gênero, sexualidade, diferença/diversidade: possibilidades para a formação docente e práticas pedagógicas” nos diz que os livros podem ser utilizados como recursos pedagógicos para discutir, refletir, estudar, sensibilizar, entre outras possibilidades teórico-metodológicas em momentos de formação docente, tanto na etapa inicial quanto na continuada. Destaca o livro como instrumento para as pesquisas e para medir conceitos e provocar reflexões em momentos de formação docente. Lembra-se de que não se trata de encontrar o livro mais “politicamente correto” ou o “mais ideal possível”, mas provocar constantemente nos sujeitos adultos e também nas crianças reflexões sobre os vários artefatos culturais produzidos para a infância”. Lembra que essas tentativas aliadas ao desejo e encantamento das histórias contidas nos livros são possibilidades proveitosas.

“Acredito que, através de livros adequados para esses assuntos conseguiremos ter mais base para tratar esses assuntos. Gostei da relação de livros que selecionei com as leituras...”

De onde vêm os bebês – Andrew Andry

De onde eu vim– aprendendo sobre a sexualidade – Claire Llewellyn

Mike Gordon

O planeta eu– conversando sobre sexo – Liliana Lacocca

Os meninos e as meninas – Brigitte Labbe

O bebê vem com cegonha – Patrícia Engel Secco

Permitir a visibilidade e disponibilidade da representações contrárias e/ou alternativas.

Menino brinca de boneca – Marcos Ribeiro

De onde viemos? – Peter Mayle ed Nobel”.

Uma das ADHs pensou em uma biblioteca, criando um espaço para “pedagogias da sexualidade e do gênero”. Já o comentário “livros adequados para tratarem esses assuntos” nos faz pensar no que adverte Xavier Filha quanto ao livro “ideal” ou “politicamente correto”.

Quando a criança brinca, utiliza suas experiências e vivências com esses artefatos e seu mundo de significação, apropriando-se dele, ressignificando-o e subjetivando-o ao seu modo. Nessa transmissão e apropriação de cultura, são produzidas e reproduzidas representações de ser homem e de ser mulher na sociedade em que a criança está inserida, e na maioria das vezes, essas representações têm reproduzido um padrão de masculino e de feminino que adotam posturas desiguais e excludentes.

Não só os livros desencadeiam a fala das crianças sobre sexualidade e gênero. Por meio dos brinquedos e brincadeiras, a criança cria, recria, vivencia práticas sociais. Práticas essas que podem ou não gerar exclusão, seja de gênero, de orientação sexual, nas relações étnico raciais, sociais, entre outras.

Poderíamos problematizar então: Os processos educativos desencadeados quando a criança brinca possibilitam que ela constitua as relações de gênero e suas sexualidades?

Retalho Brincar, brincadeiras, jogos: *“Uma maneira interessante e simples de tratar a sexualidade infantil pode estar no ato de brincar, tão presente e comum no cotidiano escolar”* (Resenha).

Finco (2010a, p. 150) afirma que, as instituições de Educação Infantil, ainda são marcadas pelos discursos da medicina, biologia e psicologia, que dicotomizam biologia e cultura, corpo e mente, terminando por influenciar “educação do corpo”, evidenciando “práticas de desencorajamento” a meninos e meninas que acabam por reconhecer e deixar de fazer aquilo que a eles e elas foi atribuído socialmente.

“Muitos são os limites impostos. Limites esses impostos desde os primeiros anos de vida, como menino a fazer xixi em pé; incentivar determinadas cores para ambos os gêneros, proibir qualquer ação considerada fora dos padrões de ser masculino ou feminino, não permitir certas roupas de fantasia que denotam o sexo oposto entre outros/as” (Resenhas).

A mesma autora (FINCO, 2003), em seu artigo apresenta uma reflexão sobre a troca de papéis sexuais nas brincadeiras; discute sobre brinquedos considerados “certos” e “errados” para cada sexo. Em algumas pesquisas, meninos e meninas demonstram comportamentos, preferências, competências, atributos de personalidade mais apropriados para o seu sexo, seguindo, desde bem pequenos, as normas e padrões estabelecidos. Opõe-se às pesquisas e propõe que tratemos o tema das relações de gênero com uma perspectiva diferenciada, na tentativa de um olhar não "adultocêntrico", observando atentamente as transgressões dos papéis de gênero nos momentos de brincadeira,

possibilitando enxergar novas formas de ser menino e de ser menina. Termina dizendo:

Discutir as questões de gênero na educação significa refletir sobre relações das práticas educacionais cotidianas, desconstruindo e redescobrimo significados. Significa questionar conceitos pré-concebidos, determinações que sutilmente permeiam nossas práticas. Discutir as relações de gênero é, antes de tudo, remexer e atribuir novos significados à nossa própria história. Relacionar gênero e infância permite que possamos enxergar as múltiplas formas de ser menino e de ser menina que as categorizações não nos deixam ver. Assim estaremos dando a esses meninos e meninas a possibilidade de serem eles mesmos e percorrerem novos caminhos, vivendo a infância com sua inteireza, em sua plenitude (FINCO, 2003, p. 99-100).

“Muitos pais são preconceituosos e não gostam que seus filhos brinquem de boneca e que usem cor de rosa. Falam para o menino: homem não chora. Meninas não usam roupas azuis e verdes, e assim por diante. Por quê?” (Resenha).

É preciso deixar claro que gênero e identidade sexual não são sinônimos segundo Xavier Filha (2015), exemplifica que no livro *Menina não entra*, uma das personagens (a menina) desenvolvia uma atividade culturalmente destinada aos meninos,

O experimentar o futebol não a torna menos menina, ela vivencia a sua feminilidade de forma diversa da pretendida ou idealizada pela sociedade. O simples fato de jogar futebol não faz com que a menina perca seu gênero e muito menos que se torne homossexual (XAVIER FILHA, 2015, p. 12).

Lemos (2007) nos diz que O brincar, à medida que possibilita a experimentação, pode ser um dispositivo de resistência ao controle social e, até mesmo, um mecanismo de produção de si, que amplia a criação de novos mundos, novas formas de pensar, sentir e agir. A sociedade disciplinar de Michel Foucault, muitas vezes, está presente nas instituições. Limitar tempo para as brincadeiras, impor quais brinquedos devem ser utilizados é, de acordo

com essa reflexão, criar espaços possíveis de subversão. O brinquedo pode se tornar, então, dispositivo pedagógico utilizado para massificar as crianças, pois, como nos mostra Foucault (2010), na sociedade disciplinar o tempo era controlado. Para Foucault (2010), as escolas são instituições disciplinares que criam corpos submissos e disciplinados, corpos que são denominados por ele como “corpos dóceis”. Escolas modernas permitem as práticas de vigilância, como nas escolas em que as salas de aulas dispõem de carteiras uma atrás da outra, em fila e o/a professor/a permanece em frente para que sempre possa controlar todas as crianças.

“O tema jogos, brinquedos e brincadeiras me chamou mais a atenção, pois atrás do brincar a criança desenvolve, a comunicação, imaginação, aprende a interagir com os coleguinhas, respeitar as regras; através das brincadeiras a criança se expressa e o educador pode observar se há algo e acontecendo com ela. O jogo ajuda no pensamento contendo regras para ser respeitadas ajuda também no saber aceitar perder ou ganhar” (Resenha).

Conforme Furlani (2009, p. 46):

Meninos e meninas devem/podem ter os mesmos brinquedos – brincar de carrinho ou de casinha, assim como de qualquer outro tipo de brinquedo, não será determinante da orientação sexual da criança ou jovem. Os brinquedos infantis estão relacionados com o aprendizado específico de habilidades, com a socialização e com a imitação de atividades humanas adultas. Quando as crianças têm a oportunidade de interagir com os mais variados brinquedos, elas adquirem aptidões específicas como: coordenação motora, reflexos, visão lateral [...] Elas exercitam atitudes futuras como: desenvoltura no trânsito, controle das emoções, iniciativa, segurança, assertividade, responsabilidade, confiança [...] Elas experimentam papéis adultos: de pai, de mãe, de professora, de professor, de irmão mais velho, de irmã mais velha, de tutor, de responsável [...].

Todos os retalhos da nossa colcha ressaltam que saber lidar com as diferenças é crucial. Entretanto a escola e a comunidade não estão preparadas

para estas questões. Nesta observação vale lembrar o que Gomes (2007) afirma que a diversidade pode ser pensada enquanto fenômeno que perpassa o tempo e o espaço e se desenvolve a partir da trama social de cada época. Portanto, as diferenças são construções que se esbarram, sobretudo, no processo histórico, tornando-se assim mais sérias conforme vai se elevando o grau de complexidade da sociedade em questão.

Retalho diferenças e diversidades: *“A diferença cultural diz respeito a questões de gênero, orientação sexual, deficiência, entre tantas outras. Assim compreendida, pode-se dizer que a diferença se refere a um campo de lutas por poder e significado”* (Resenha).

Os conceitos de diversidade e de diferença são amplamente discutidos nos estudos da área. Assim, Silva (2000, p. 44-45) nos diz:

[...] a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial. Em geral, utiliza-se o termo para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. Ele tem, entretanto, pouca relevância teórica, sobretudo por seu evidente essencialíssimo cultural, trazendo implícita a ideia de que a diversidade está dada, que ela preexiste aos processos sociais pelos quais — numa outra perspectiva — ela foi, antes de qualquer coisa, criada. Prefere-se, neste sentido, o conceito de “diferença”, por enfatizar o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo, com relações de poder e autoridade.

Diferentemente, para Abramowicz (2006), a diversidade pode ser apresentada por uma significação sinonímica de variedade, multiplicidade e diferença. Por sua vez, a diferença apresenta-se pela falta de igualdade ou desigualdade.

“O que se observa hoje é que a escola ou a comunidade escolar não está preparada para tratar sexualidade e as diferenças. A escola tem papel importante nesse tema. É na escola que a maioria das crianças tem seu despertar afetivo/emocional e sexual; saber lidar com a situação ou uma maneira saudável e sem constrangimento é muito importante para que a mesma se sinta amada e acolhida, protegida. Temas como gênero e diversidade cultural devem fazer parte, serem inseridos em sala de aula e os profissionais preparados para lidar com situações que possam aparecer no dia a dia” (Resenha).

É desafiadora a forma como as diferenças estão presentes nas instituições, a diversidade encontrada nesse espaço é marcada por gêneros, identidades sexuais, classes, raças, dentre outras, convidando-nos a analisar e conhecer como se dão esses processos e como eles são formados no interior dessa instituição.

“Inconsciente ou não, estabelecemos diferenças entre meninos e meninas. É possível ver brincadeiras e brinquedos direcionados aos meninos e meninas. Precisamos estar atentas a tudo isso. O livro num de seus capítulos mostra bem isto: alguns ainda insistem em para meninas, bonecas, minicozinhas, mini utensílios de limpeza e de beleza que visam estimular a meiguice, variedade e maternidade. E para meninos: carrinhos, bonecos musculosos, bolas e vídeo game, para estimular a força, os esportes, o raciocínio e agressividade.” (Processo educativo).

Quando as instituições educacionais conseguem levar para o cotidiano discussões relacionadas à diversidade acabam ressaltando a existência heterogênea do ser humano. Compreender esses conceitos, buscando estabelecer modos de pensamentos e os meios necessários para que ela se desenvolva já é um grande passo. As ADHs permitiram-se pensar em vários aspectos relacionados com as diferenças.

“Cada criança tem uma experiência familiar quando o assunto é gênero e sexualidade. Em algumas famílias, ele é ignorado e em outras ele é apresentado aos poucos, de acordo com o interesse e curiosidade que a criança manifesta. As crianças se encontram na escola e o contraste de opiniões pode ser muito grande; daí a importância de nós, educadoras, sabermos lidar com as diversidades, diferenças e pontos de vistas diversos. O desafio para o professor é enorme: ao mesmo tempo em que deve preservar a intimidade das crianças e não culpá-las por manifestações de sexualidade, ele é responsável por um processo educativo que aborte valores, diferenças individuais e grupais, de costumes e crenças” (Processo educativo).

Ribeiro (2008, p. 11) convida a repensar os modelos padronizados e reivindicar o direito à diferença a partir das lutas de resistência de forma a contestar a subserviência e a opressão advindas da “categorização, individualização, identificação e imposição de uma verdade”.

“Devemos respeitar o limite dos outros e tratar temas que envolvem sexualidade com mais naturalidade em um aprendizado sem fim, sempre tratando as crianças como seres sexuados. O tema é diferente e bem interessante, analisando a postura dos educadores, percebi que temos que ter um olhar a mais para o novo, mesmo que nos cause estranheza, pois temos que dar a nós mesmo a oportunidade para aprender o novo, o diferente e aceitar, mesmo não concordando, que existe a diferença e o diferente” (Processo educativo).

Britzman (1999, p. 89) afirma que “a sexualidade não segue as regras da cultura, mesmo quando a cultura tenta domesticar a sexualidade. Podemos insistir que a sexualidade é a própria alteridade”. O conceito de alteridade é interessante para a análise da sexualidade no que diz respeito à valorização da diversidade. Valorização não por si só, mas uma valorização da diferença como

algo positivo, que contribui e enriquece os ambientes sociais, entre estes a escola.

“Tanto o gênero e a sexualidade devem ser abordados de maneira simples sem complicações nas escolas, mais segundo o livro na maioria das vezes abordamos estes assuntos a partir de uma visão histórica regrada sem sair da estrutura básica, sem questionamento, por isso todas as colocações feitas acima e como fala o livro fazemos diferenciações do indivíduo colocando regras para cada "diferenciação" imposta pela sociedade. As diferenciações muitas vezes atrapalha o desenvolvimento do ser como pessoa real significativa, como por exemplo, meninas e meninos que são diferenciados através de roupas, brinquedos, lugares, objetos, cores entre outros que foi passado por gerações, assim podemos observar que a ideia que o livro quer passar é que não são estas coisas que vão definir o homem e a mulher, a menina e o menino e sim muito mais como seus próprios ser, suas ideias, seus conceitos e vontades que vem de dentro e não de fora. Por isso, o professor tem que ser muito mais... Não basta passar conhecimento ou ser cuidador; é preciso transformar a realidade”
(Processo educativo).

Arendt (1987, p. 188-189):

Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens [e as mulheres] não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. Com simples sinais e sons poderiam comunicar as suas necessidades imediatas e idênticas. Ser diferente não equivale a ser outro – ou seja, não equivale a possuir essa curiosa qualidade de “alteridade”, comum a tudo o que existe e que, para a filosofia medieval, é uma das quatro características básicas e universais que transcendem todas as qualidades particulares. A alteridade é, sem dúvida, um aspecto importante da pluralidade; é a razão pela qual todas as nossas definições são distinções e o motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem a distinguir de outra.

A fala dessa autora incita a produção de outro retalho: A docência masculina.

Retalho Docência masculina: *“Educar, e não somente cuidar não é exclusividade da mãe, mas de quem está habilitado para educar, homem ou mulher. Problematizamos: será que a ideia de que só mulher pode cuidar, está mudando?”* (Resenha).

Poucas são as produções acadêmicas sobre a docência masculina na educação infantil. O livro *Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil* apresenta um capítulo que fala da experiência de um homem, educador, cuidador, recreacionista em uma creche. O autor do texto Júlio Paulo de Moraes conta sua experiência profissional na cidade de Hortolândia, (S.P.), onde viveu diferenciação de gênero, questionamentos sobre sexualidade e sofreu preconceitos ao trabalhar na primeira etapa da educação básica (MORAES, 2012). Para entender esta realidade, num espaço que em geral é “reservado” para profissionais do sexo feminino Júlio buscou apoio em estudos feministas que analisam as relações de gênero e sexualidade, olhando-as como relação de poder. Afirma que é preciso questionar os padrões sociais instituídos e que vigoram como certos normais ou verdades repensando as relações de poder e revendo discursos dicotômicos usados no dia a dia.

“A experiência de um homem educador, cuidador, recepcionista em uma creche chamou minha atenção. A educação infantil é um espaço feminino, culturalmente é a mulher que deve cuidar trocar fraldas, dar banho... Júlio Paulo de Moraes conta sua experiência trabalhando em uma creche, como foi difícil conquistar seu espaço, ganhar a confiança das colegas de trabalho e principalmente dos pais, enfrentou muitos preconceitos, tive que provar que apesar de ser homem podia sim cuidar das crianças” (Resenha).

Louro (2014, p. 24-25) nos diz:

O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual cada um deve desempenhar um papel determinado secularmente, acaba por ter o caráter de argumento final, irrecorrível. [...] É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental.

Cardoso, Oliveira e Saboya (2015), apresentam um trabalho que tem como proposta apresentar a importância do gênero masculino na docência da Educação Infantil. Procuram apresentar que a história da Educação Infantil configurou-se como um espaço feminino e a figura masculina de certo modo excluída. Analisam fatores sociais e culturais que discriminam e excluem o professor na educação Infantil. Lembram-se de que cuidar e educar não são tarefas exclusivas das mulheres, mas tarefas que podem ser desempenhadas por ambos os gêneros, sendo exigida certa qualificação, competência e habilidade.

O homem na Educação Infantil é um desafio para desconstruir a representação de que, atuar no cuidar e educar de criança pequena é sinônimo de homossexualidade. Cabe aqui nosso retalho: homossexualidade.

Retalho Homossexualidade: *“Algumas pessoas admitiam não permitir aos meninos explorassem materiais como maquiagem, esmaltes, bonecas, fantasias de princesa, etc.; pois acreditavam que isso os faria feminino há um jogo no qual a professora faz parte de vigiar e impedir tais atitudes, em nome da normalidade. Uma das metas do curso foi romper com esses pensamentos*

sexistas e preconceituosos. São os adultos que olham para as atitudes da criança com certa malícia e reprimem a expressão da sua sexualidade”.

Moita Lopes (2006) menciona em seu livro que questões de sexualidade constantemente aparecem nos discursos, embora oficialmente na interação em sala de aula essas questões não sejam focalizadas. A presença de um menino identificado na sala de aula pelos colegas como homoerótico ameaça os limites entre sexo e gênero; em particular no que se refere a como a masculinidade é construída. Que questões relacionadas ao papel desempenhado pelas escolas na mudança das práticas sociais de exclusões são levantadas. Alunos não encontram espaço para tratar a questão, no contexto institucional, na interação com a professora. Há pouco respeito pelas práticas homoeróticas, e as observações mais negativas são feitas pelos meninos.

“Uma pessoa relata que durante o curso, ela passou por muitos momentos diversificados em relação a sentimentos”. Inicialmente ela achou que receberia orientações sobre como atuar em sala de aula, caso suas crianças manifestassem sua sexualidade de uma forma muito evidente ou perturbadora, ou seja, na verdade ela esperava que lhe oferecessem formas para apagar incêndios e não para provocá-los. Já era difícil para lidar com manifestações heterossexuais em sala de aula, se é que se é possível classificar uma identidade sexual nesta faixa etária, tão mais difícil se tornou a imaginar lidar com situações de manifestações homossexuais em seus anjinhos. Por muitas vezes ela desejou deixar o curso, já que tudo ia contra ao que ela acreditava, pois, seu desejo era encaminhar, endireitar aquelas crianças que tanto amava. No entanto ela cita que certa vez, uma criança disse que o pai de um coleguinha era gay e beijava outro homem na boca e um coleguinha respondeu - “homem com homem dá lobisomem e ela emendou”. - mulher com mulher dá jacaré e disse para eles que homem namora com mulher e mulher namora com homem, e o resto é errado. Mas com o decorrer do curso, leitura após leituras sugeridas.

Ela pode refletir simplesmente que ainda guarda muitas dúvidas acerca das manifestações homo e heterossexuais enfim, ela sabe que o caminho a percorrer é longo, mas aprendeu a deixar seu preconceito de lado e conviver com as diversidades” (Resenha).

Ribeiro (2015) diz que a criança tem sido alvo de normas traçadas pela família, pelos médicos e pelos teóricos da educação que prescrevem como tratá-la e educá-la.

“Quando as crianças rompem os limites dessa classificação, principalmente no caso dos meninos, surge a problemática da homossexualidade. Quando voltamos nossos olhares para tal questão surgem muitas, curiosidades, dúvidas, medos que dizem respeito à orientação sexual e aos desejos dos adultos e das crianças” (Resenha).

Larrosa (1999, p. 185) afirma, sobre a criança que tentamos controlar, mas: “Ao mesmo tempo sua alteridade nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder”.

“Considerando essas ideias, na infância e, conseqüentemente, muitas vezes nas instituições de educação infantil, o assunto torna-se ainda mais delicado. O momento que era para ser repleto de vivências diversas em busca do descobrimento do mundo, do próprio corpo e do corpo de outro, torna-se repleto de proibições, como ocorre com as brincadeiras, com jogos e os brinquedos. Esses cercos mencionados pelas autoras representam as normas e os valores construídos historicamente pelas sociedades, e passados adiante pelas instituições formais, como: família, igreja. A transmissão dessas normas e valores se faz necessário para que haja controle dos comportamentos dos sujeitos sociais. Porém, além dessa característica normalizadora, a escola também possibilita, dentro de certos limites, questionamentos sobre próprio espaço e reflexões sobre os significados dessas normas e valores sócios. Ou

seja, podemos encontrar dentro das escolas “espaços de resistência em que a criatividade e a sensibilidade representam possibilidades de problematização de seu papel”.

Assim, na temática da homossexualidade também tornam-se fundamentais as discussões entre as educadoras com vistas a assumir nossa responsabilidade frente às crianças e não compactuar com desrespeitos e padrões estereotipados para crianças tão pequenas quanto as da Educação Infantil.

“Desde que nascemos, recebemos referências do que significa ser masculino e feminino que vão nos rotulando e nos fixando numa normalização dos gêneros”. Além disso, a autora fala que a homofobia é algo consentido e ensinado na escola, onde se pode perceber muito comumente, o que foi chamado por Peter MCLAREM, uma regressão que afasta todas e todos desviam de uma norma regida e aceita. A classificação hegemônica dos sujeitos nos dois gêneros, feminino e masculino prevê dois tipos de ser no mundo. Toda essa dicotomia sexista se dá de forma histórica e social, sendo assim hoje existe uma representação social do ser mulher e outra do ser homem, que são frutos das construções que fizemos sobre os corpos biologicamente masculino e feminino. Tudo que não se encaixa nessa classificação gera um certo desconforto social” (Resenha).

“Uma das oficinas apresentou um vídeo sobre uma criança constantemente agredida na escola sendo caracterizada pelos colegas como homossexual e diante da emissão da instituição, cometeu suicídio dentre os inúmeros relatos destacou-se sobre a falta de preparo do educador para trabalhar com gênero e sexualidade (Resenha).

“O tema homossexualidade foi compreendido como categoria relacional, construído com as relações com o outro, sendo assim um dos espaços possíveis para a construção é o ambiente de educação infantil. Uma dentre as muitas responsabilidades desse lugar, de educação da criança, é

ensinar meninos e meninas como devem ser e estar no mundo, de acordo com o gênero. E por muitas vezes não condizem com os desejos e as vontades das crianças (Resenha).

5 ÚLTIMAS PALAVRAS... CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nada é impossível de mudar
 “Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
 E examinai, sobretudo, o que parece habitual.*

*Suplicamos expressamente:
 não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem
 sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de
 humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer
 impossível de mudar”.*

Bertolt Brecht

Registrar as considerações finais é muito desafiador. Mesmo porque é a primeira vez que me percebo em um desfecho na primeira pessoa do singular; o (re) contar minha história junto a de outros e outras, a necessidade de aperfeiçoamento e pesquisa, coisas novas que despontaram... E quanta coisa para além do estudo do livro, do trabalho propriamente dito. Muito valioso não só como experiência quanto importante para resinificar pensares, questionamentos. E como tudo ainda estimula a pensar daqui pra frente: estou tecendo palavras, as linhas finais, com a ideia de que, em razão do estudo apresentar debates distintos, discussões que se encontram em desenvolvimento está muito longe de uma só verdade. E, aliás, será que existe uma verdade com relações às questões que discutimos aqui? Como nos diz Kohan (2005, p. 17) esse é o valor principal de uma experiência de escrita: “não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade, na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever”. E quanta transformação! Confesso que não foi fácil chegar até aqui! Algumas resistências, dificuldades ao longo do caminho, problemas pessoais... Mas muitos questionamentos e apoio! Questionamentos que funcionaram como motor desta pesquisa! E apoio como o combustível necessário para esse motor!

E é preciso dizer que busquei, por meio de alguns objetivos, pensar as crianças, as professoras, as ADH's e principalmente suas práticas e representações quanto ao assunto gênero e sexualidade. Junto das narrativas das ADH's, revelações, silenciamentos, dúvidas, certezas, posicionamentos, problematizações que incorporaram o trabalho. Por isso, é preciso dizer para essa GENTE que são merecedoras do meu respeito. A leitura, o estudo dos pressupostos teóricos metodológicos do livro *Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil* e a realização das resenhas pelas ADHs contribuíram para os debates durante os módulos influenciando a oportunidade de integração entre o aprendizado escolar na prática, em relação ao assunto gênero e sexualidade possibilitando intensa reflexão conjunta. Essa reflexão e o compartilhar possibilitou romper com a acomodação e construir possibilidades, estratégicas de acordo com as necessidades das crianças. Os questionamentos, durante os módulos, propiciaram também ações que influenciaram diretamente nos processos educativos ampliando possibilidades dos conhecimentos referentes a gênero e sexualidade infantil como das relações afetivas.

Diante dessa realidade, inquietações, ansiedade, medos, inseguranças também foram descritas... Afinal problematizar, questionar, desconfiar do habitual, do natural é tarefa para poucas/os. Como nos disse Bertold: “nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar”. Os processos educativos desencadeados mostraram possibilidades... Uma preocupação com a criança, com as diferenças, com as famílias, com formação continuada.

Pergunto: Quais foram os processos educativos desencadeados com as ADHs? A leitura do livro, as resenhas, as discussões nos módulos, os estudos individuais, os relatos das experiências com as crianças. O livro foi significativo para desencadear as falas das profissionais da educação infantil sobre gênero e sexualidade articuladas com o cuidar e educar. Conforme depoimento de uma

ADH “O livro *tecendo gênero e diversidade sexual* é muito interessante, pois mostra o dia a dia no cotidiano da educação infantil. Trabalhar com os pequenos é uma tarefa que se requer muito cuidados. Nós temos que saber abordar os fatos ocorridos com muito cuidado. Não podemos dizer para a criança que o que ela está fazendo está errado, isso pode acarretar problemas futuramente. Nesses cinco anos de educação infantil, já vivenciei alguns acontecimentos. É comum na sala ou no recreio, a gente presenciar uma ou outra criança embaixo de mesa brincando com o pipi, a menina mexendo em suas partes íntimas na hora do sono, menino beijando menino, menina beijando menina no banheiro, um mexendo com o outro. Não tem como ficar bravo com criança! Acho que devemos falar com muito cuidado que criança não namora, é hora de brincar tem muito tempo ainda e que quando crescer ficar adulto ai sim vai poder namorar. Isso são fatos vividos por mim ao decorrer desses cinco anos. Quanto ao menino beijar menino isso de falar que a criança é homossexual não existe, até porque a criança é só uma criança, ainda está em processo de formação. Já tive menino que gosta de brincar de boneca e menina que gosta de brincar de carrinho, nem por isso essas crianças vão ser homossexual, ao contrário isso demonstra que, quando esse menino vir a se casar vai ajudar em casa a cuidar dos filhos e da casa. A menina pode vir a ser uma motorista de caminhão, pois trabalhar com carreta já não é cargo só para homens mais. O tema sexualidade na educação infantil não pode parar ainda há muito a aprender para que possamos trabalhar com nossas crianças, explicar certas perguntas sem tanto constrangimento”.

Um grande entrave para os estudos foi o tempo disponível, tanto para a pesquisadora, na demora para aprovação no comitê de ética, quanto para as ADHs em relação as suas muitas outras atribuições.

No movimento – intenso – do ir e vir da pesquisadora, costurei a colcha de retalhos contemplando o referencial da bricolagem que acionou as múltiplas

vozes das ADHs, vivas nas resenhas, nos processos educativos, nas leituras, estudos e nos relatos.

O conhecimento produzido nesta dissertação será compartilhado com as ADHs em espaço e especialmente planejado para tanto com vistas a potencializar a inserção das temáticas de gênero e sexualidade no cotidiano da educação infantil.

Termino com o princípio 3 do artigo Encarar o desafio da educação sexual na escola de autoria de Furlani (2009, p. 46):

A descoberta corporal é expressão da sexualidade. Brincar com os genitais é uma etapa desse aprendizado, já na infância – comumente na educação infantil, as crianças manipulam seus genitais – o que causa, muitas vezes, embaraço e constrangimento na Escola. Este ato faz parte de um processo universal, esperado e benéfico do aprendizado infantil da sexualidade. A escola pode educar a criança a aprender noções acerca de intimidade e privacidade pessoal, entendendo o momento e o local apropriado para tais manifestações. Há uma grande diferença entre “educar para a negação-proibição” e “educar para a positividade-consentimento”. Consentir significa orientar a criança e a/o jovem para que entendam e aprendam o local e o momento adequados para manifestar sua sexualidade.

Nossa colcha reuniu inúmeros retalhos! Lembrando o carretel de linha desenrolando no início do filme pode-se refletir sobre isso e nossa vivência diária na educação infantil; muitos acontecimentos irão surgir, em uma sequência, assim como a linha do carretel. E, muitos retalhos serão bordados quando unidas/os repensamos nossa prática, nossas experiências e compartilhamos. Nosso grande desafio será manter a firmeza dos pontos na urdidura que teve como base o cuidar e educar entretecendo gênero e sexualidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006. 128 p.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987. 456 p.
- BENTO, B. A. de M. **O que é transexualidade**. São Paulo: Brasiliense, 2008. 181 p.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BRASIL. (Constituição, 1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13684-resolucoes-ceb-2009>>. Acesso em: 10 mar. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF, 1998. 3 v.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: convívio social e ética: orientação sexual e meio ambiente**. Brasília, DF, 1995. 42 p.
- BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 83-112.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Ed.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 83-112.

BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996.

CAMARGO, A. M. F. de; RIBEIRO, C. **Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como tema transversal**. Campinas: Moderna, 1999. 143 p.

CARDOSO, M. C. B.; OLIVEIRA, T. de; SABOYA, M. C. L. Educar e cuidar pela perspectiva das relações de gênero na educação infantil. **Revista Eletrônica dos Discentes da Faculdade Eça de Queirós e-FACEQ**, Jandira, ano 4, n. 5, p. 1-31, maio 2015.

CASTRO, E. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 477 p.

CASTRO, M.; ABRAMOVAY, M.; SILVA, L. B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília, DF: Edições UNESCO Brasil, 2004. 426 p.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

CRUZ, E. F. Quem leva o nenê e a bolsa?: o masculino na creche. In: ARILHA, M.; RIDENTI, S.; MEDRADO, B. (Org.). **Homens e masculinidades: outras palavras**. São Paulo: ECOS; Ed. 34, 1998. p. 51-77.

DELEUZE, G.; GUATTERI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Ed. 54, 1997. v. 1, 176 p.

DISTRIBUIÇÃO de livros sobre educação sexual gera polêmica em Guarulhos. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2015/06/distribuicao-de-livros-sobre-educacao-sexual-gera-polemica-em-guarulhos.html>>. Acesso em: 10 set. 2015.

FELIPE, J. Infância, gênero e sexualidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 115-131, jan./jun. 2006.

FELIPE, J. Sexualidade, gênero e novas configurações familiares: algumas implicações para a educação infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (Ed.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 5, p. 61-66.

FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D.; SOARES, R. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40

FERRARI, A. Diversidade sexual na escola: práticas cotidianas e ações pedagógicas. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para sexualidade, para a equidade de gênero e para educação sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009. p. 99-110.

FERRARI, A. Mãe! e a tia Lu?: é menino ou menina. **Corpo, Imagem e Educação**, Niterói, v. 4, n. 1, p. 115-132, 2003.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. 1499 p.

FERREIRA, M. C. R. A necessária associação entre educar e cuidar. **Pátio Educação Infantil**, v. 10, n. 12, p. 10-12, abr./jul. 2003.

FINCO, D. Brincadeiras, invenções e transgressões de gênero na educação infantil. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 119-134, jan./jun. 2010a.

FINCO, D. **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. 197 p. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010b.

FINCO, D. Meninos e meninas na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.

FINCO, D. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 89-102, set./dez. 2003.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988. 176 p.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1997. 176 p.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2006. 220 p.

FOUCAULT, M. **Michel Foucault: entrevistas concedidas a Roger Pol-Droit**. São Paulo: Graal, 2006. 100 p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. 432 p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 16. ed. São Paulo: Loyola, 2008. 79 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 264 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 288 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 264 p.

FURLANI, J. **O bicho vai pegar!:** um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FURLANI, J. Encarar o desafio da educação sexual na escola. In: PARANÁ. Secretaria de Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Diversidade. Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual. **Sexualidade**. Curitiba, 2009. p. 37-49.

FURLANI, J. Sexo, sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da educação sexual. **Educação Revista**, Belo Horizonte, n. 46, dez. 2007.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982007000200011%20&Ing=pt>. Acesso em: 1 maio 2016.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. Começando uma conversa sobre o currículo. In: _____. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-39.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 207 p.

GOMES, N. L. Diversidade e currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Org.). **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-47.

HADDAD, L. Um novo paradigma na interação do CUIDAR e EDUCAR. **Pátio Educação Infantil**, v. 16, n. 19, p. 2-17, abr./jul. 2003.

HALL, S. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. 436 p.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. 102 p.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. 12 p.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 1986 p.

KINCHELOE, J. L. Redefinindo e interpretando o objeto de estudo. In: KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. (Ed.). **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 101-122.

KOHAN, W. O. **Infância: entre educação e filosofia**. São Paulo: Autêntica, 2005. 263 p.

LARROSA, B. **O enigma da infância: pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 208 p.

LARROSA, B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, J. O enigma da infância. In: _____. **Pedagogia profana: danças piruetas e mascaradas**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 183-198.

LEMOS, F. C. S. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 81-91, jun. 2007.

LIPPI, B. G.; NEIRA, M. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 607-625, maio/ago. 2012.

LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 174 p.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: ensaio sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 96 p.

LOURO, G. L. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. 191 p.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Ed. Porto, 2000. 111 p.

LOURO, G. L. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e masculino. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. (Org.). **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997. 179 p.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 179 p.

LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: _____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 15-23.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996. 231 p.

MARTINS, K. B. **A vida como obra de arte?!...: processos educativos com foco nos brincares, nas sexualidades e nas relações de gênero em uma brinquedoteca no sul de Minas Gerais**. 2015. 199 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)-Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2015.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2006. 232 p.

MORAES, J. P. de. A experiência de um homem, educador, cuidador, recreacionista em uma creche: análise fundamentada a partir das ideias e conteúdos aprendidos no projeto “tecendo...”. In: RIBEIRO, C. M. (Org.). **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil.** Lavras: Ed. UFLA, 2012. p. 371-383.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 7-38.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança:** subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associado, 2000.

PARAISO, M. A. Currículo, desejo e experiência. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-292, maio/ago. 2009.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. cap. 1.

PARKER, R. Cultura, economia política e construção social da sexualidade. In: LOURO, G. (Org.). **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 125-150.

POL-DROIT, M. **Foucault:** entrevistas. São Paulo: Graal, 2006. 107 p.

RIBEIRO, C. M. Gênero e sexualidade no cuidar e educar. **Revista Pátio:** Educação Infantil, Porto Alegre, v. 6, n. 16, p. 10-13, jun. 2008.

RIBEIRO, C. M. Infâncias (re)pensando entendimentos, articulações e possibilidades. **Revista Diversidade e Educação,** Rio Grande, v. 3, n. 6, p. 1-6, jul./dez. 2015.

RIBEIRO, C. M. Navegando pelo enigma da sexualidade da criança: lá onde a polícia dos adultos não adivinha nem alcança. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para diversidade sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009. p. 59-70.

RIBEIRO, C. M. (Org.). Gênero, sexualidade e formação de professoras e professores: navegando pelas artes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; FORMAÇÃO ÉTICA E POLÍTICAS, QUAL PESQUISA? QUAL EDUCAÇÃO? 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: ANPEDSUL, 2010. 1 CD-ROM.

SANTOS, D. B. C. dos. **Educação sexual na escola**: algumas possibilidades didático-metodológicas. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2009. 72 p.

SANTOS FILHO, J. C. dos. Administração educacional e desenvolvimento social. **RBA**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, jan./jun. 1983.

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

SILVA, L. A.; MARTINS, K. B. E se... Maria desejasse saber: formação continuada em gênero, sexualidades e diversidades sexuais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS DA HOMOCULTURA, 7., 2014, Rio Grande do Sul. **Anais...** Rio Grande do Sul: ABEH, 2014. 1 CD-ROM.

SILVA, T. T. Currículo e identidade cultural: territórios contestados. In: _____. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 190-207.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 156 p.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996. 273 p.

SILVA, T. T. **Teoria cultural da educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 128 p.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000. p. 37-72.

VIANNA, C.; UNBEHAUM, S. Gênero na educação básica: quem se importa?: uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 407-428, ago. 2006.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Ed.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

XAVIER FILHA, C. **A criança, a família e a Instituição de educação infantil**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2007. 2 v.

XAVIER FILHA, C. Educação para a sexualidade: carrear água na peneira? In: RIBEIRO, P. R. C.; SILVA, M. R. S. da; GOELLNER, S. V. (Org.). **Corpo, gênero sexualidade: composições e desafios para a formação docente**. Rio Grande: Ed. FURG, 2009. p. 85-104.

XAVIER FILHA, C. Gênero e sexualidade na infância: circulação de ideias na internet. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 3, n. 6, p. 85-100, jul./dez. 2015.

XAVIER FILHA, C. Livros como instrumentos de dispositivos pedagógicos para a educação da infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO; FORMAÇÃO ÉTICA E POLÍTICAS, QUAL PESQUISA? 2010, Londrina. **Anais...** Londrina: ANPESUL, 2010. 1 CD-ROM.

XAVIER FILHA, C. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e diversidade sexual**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2009. 268 p.

ANEXO A – COMENTÁRIOS ÉTICOS SOBRE O PROJETO DE PESQUISA

Comentários éticos sobre o projeto de pesquisa

1) Modo de abordagem dos sujeitos da pesquisa para a obtenção do TCLE (ou plano de recrutamento)

Os sujeitos da pesquisa serão as ADH'S (Auxiliares de Desenvolvimento Humano) que trabalham na CEMEI'S (creches) e pré-escolas do município de Alfenas, MG. São profissionais que têm Ensino Fundamental e são do sexo feminino; dentre suas atribuições: cuidar da higienização, alimentação e atividades lúdico-pedagógicas, bem como da segurança física e psíquica das crianças sob sua responsabilidade; participar de ações de integração com a comunidade e de capacitação específica. Cuidar para a preservação das boas relações interpessoais no local de trabalho. Apresentar rotineiramente carteiras de vacinação, de modo a preservar sua própria saúde e condições pessoais de higiene adequadas ao contato com crianças. Outras atribuições referentes ao cargo, com acompanhamento do professor regente.

O espaço escolar contribui para cenário da pesquisa; por isso pretende-se realizar a pesquisa na própria instituição escolar que as ADH's fazem parte; será proposta palestra para ADH's sobre gênero e sexualidades na Educação Infantil com a Profa. Dra.: Cláudia Maria Ribeiro (UFLA); estudo do livro Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil, bem como resenhas. Para a palestra, as ADH's serão convidadas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura, por meio de um e-mail.

Monitorar-se-á o estudo do livro e as resenhas elaboradas pelas ADH's serão analisadas bem como questionários serão propostos no sentido de

caracterizar as ADH's e verificar como estão se articulando para realizarem o estudo do livro.

Haverá acompanhamento dos processos desencadeados a partir do estudo do livro, problematizando intervenções realizadas com as crianças. Tudo será registrado num diário de campo não só pela pesquisadora quanto pelas ADH's.

A pesquisa de campo acontecerá entre outubro e dezembro de 2015.

2) Justificativa para participação de grupos vulneráveis.

A pesquisa será realizada com ADH's que trabalham com educação infantil (creches e pré-escolas) do município de Alfenas. Os/as participantes da pesquisa configuram grupos vulneráveis, uma vez que trata-se de seres humanos e são maiores de idade. Esta/es receberão o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) com esclarecimentos e justificativa da pesquisa e serão voluntários /as. A participação desses grupos é fundamental para um aprofundamento da pesquisa em relação à temática em foco.

3) Análise crítica de desconfortos e riscos.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes. As dúvidas que porventura surgirem sobre a finalidade da pesquisa, análise e destinação dos dados poderão ser sanadas com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que destaca que os dados após analisados, serão apresentados sem identificação pessoal, protegendo, assim, seu anonimato e sigilo das informações; demais dúvidas que surgirem serão esclarecidas no momento da palestra e dos questionários de caracterização e estudo do livro com as ADH's. O fato da participação na pesquisa ser voluntária ajuda a minimizar os riscos de desconforto. Quanto à hora de responder aos questionários, as ADH's podem se sentir melindradas por ter suas práticas de trabalho avaliadas,

além de ter que disponibilizar seu tempo para respostas. Mas é importante lembrar que os voluntários podem desistir da colaboração com a pesquisadora quando desejarem, sem nenhum prejuízo. Já para a pesquisadora não haverá medidas de proteção, pois não há risco ou desconforto previsível.

4) Benefícios

A partir desta pesquisa, pretende-se que a atuação profissional diante das questões da sexualidade surjam de maneira mais significativa e espontânea interferindo nas várias questões relacionadas aos processos educativos quanto ao assunto gênero e sexualidade na escola.

5) Descrição das medidas para a proteção ou minimização dos desconfortos e riscos previsíveis.

Serão assegurados o anonimato e o sigilo das informações. O possível desconforto quanto à temática será minimizado, por meio do apoio da pesquisadora primeiramente durante palestra inicial com a Profa. Dra. Cláudia Maria Ribeiro e no momento de alguma dúvida ou dificuldade. Será esclarecido aos participantes que as dificuldades fazem parte do processo formativo e que elas são sanadas com a familiarização dos conceitos relacionados a esses assuntos. O tempo para responder ao questionário será preparado de forma a deixar as ADH's mais confiantes. A pesquisadora conduzirá o questionário com delicadeza e naturalidade, explicando as orientações necessárias. Em caso de desconfortos, esses poderão ser mediados pela pesquisadora, a partir de intervenções e direcionamentos pontuais com relação aos objetivos do estudo.

No momento da análise e descrição dos dados, os/as participantes ficarão no anonimato, fazendo-se uso de letras ou nomes fictícios, ao se referir às falas e escritas feitas por eles/as.

6) Descrição das medidas de monitoramento da coleta de dados e proteção à confidencialidade.

Os dados serão coletados, por meio do monitoramento do livro, dos questionários, resenhas, observações e registros no diário de campo não só pela pesquisadora, mas também pelas ADH's que se dispuserem a registrar os processos desencadeados com o estudo do livro.

7) Previsão de ressarcimento de gastos.

Não haverá gastos para a voluntária uma vez que tudo acontecerá no seu local de trabalho com exceção da palestra que terá local adequado para abrigar todas as ADH's e data e horário a serem definidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Em função disso, não há previsão de ressarcimento.

8) Apresentar previsão de indenização e/ou reparação de danos.

A previsão de reparação de danos se existirem, quando proporcional aos desconfortos e previsíveis, associados à participação na pesquisa se dará por meio de alguma carta de consentimento relatando possíveis desculpas pelos danos sofridos durante a participação da pesquisa. Caso seja necessário, outras medidas de reparação de danos serão tomadas em comum acordo entre pesquisadora e participantes, de acordo com cada situação específica. Não haverá indenização, visto que, o trabalho não oferece riscos físicos de grande porte ou riscos emocionais de grande intensidade.

9) Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa.

Não há previsão de suspensão da pesquisa e a mesma será encerrada quando as informações obtidas forem suficientes.

ANEXO B - CERTIFICADOS PARA ADHs



**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E
CULTURA DE ALFENAS**
CNPJ / MF - 18.243.220/0001-01
Av. Dr. Lincoln Westin da Silveira, 2131 – Centro.
CEP 37.130-000 - Alfenas (MG)
Fone/Fax: (35) 3698-1740/ 1742/ 1744
E-Mail:
secretaria.educacaoecultura@alfenas.
mg.gov.br
Internet: <http://www.alfenas.mg.gov.br/>

A SUPERINTENDÊNCIA PEDAGÓGICA DA SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA certifica a
cursista _____

_____ pela sua participação na palestra com a Prof.^a Dra. Claudia
Maria Ribeiro (UFLA), realizada na Escola Dr: João Januário de
Magalhães, no ano de 2015, com carga horária de 3 horas tendo como
tema central Gênero e Sexualidade na Educação Infantil.

Alfenas, 11 de dezembro de 2015.

Kátia Geralda Silva Goyatá
Secretária Municipal de Educação e Cultura

APÊNDICE A- PERGUNTAS DO PASSO 1- CARACTERIZAÇÃO

Caracterização ADHs - Passo 1

Data: _____

Local de trabalho: _____

Período: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Escolaridade: _____

Classe social: _____

Tempo de atuação como

ADH: _____

Experiências anteriores à educação: () sim () não

Onde: _____

APÊNDICE B - PERGUNTAS DO PASSO 2:QUESTIONÁRIO

Passo 2:

2.1. Você achou importante o estudo das questões de gênero e diversidade na Educação Infantil?

sim não não sei

2.2. Em que horário você fez a leitura e o estudo do livro Tecendo gênero e diversidade nos currículos da educação infantil?

2.3. Existe algum horário onde você e suas colegas possam conversar sobre o livro?

2.4. Quando acontece algo relacionado com questões de gênero e sexualidade você...

2.5. Teve tido dificuldades para fazer a resenha do livro? (quanto ao conteúdo?) ou quanto ao tempo disponível?

Muito obrigada

APÊNDICE C- CARACTERIZAÇÃO

Tabela 1 – Faixa etária dos ADH's das CEMEI's de Alfenas

Faixa Etária (anos)	Quantidade (n)		Percentual (%)		Total (n)
	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	
20 a 30	37	14	20,22	7,65	51
31 a 40	50	35	27,31*	19,13	85
41 a 50	27	9	14,75	4,92	36
51 a 60	6	3	3,28	1,64	9
Mais de 61	1	1	0,55	0,55	2
Total	121	62	66,11	33,89	183

*Valor compensado

Observação: 23 ADH's não participaram do estudo e não responderam a ficha de caracterização.

Na tabela 1, apresenta-se a faixa etária dos ADH's das CEMEI's de Alfenas, e por meio dela pode-se constatar que entre os 183 profissionais que responderam a ficha de caracterização, prevalece à faixa etária de 31 a 40 anos, com 46,44% (n = 85), seguida pela faixa etária de 20 a 30 anos, com 27,87% (n = 51). Pode-se concluir, por meio desta tabela que, os 183 profissionais das CEMEI's de Alfenas, que responderam a ficha de caracterização, apresentam em sua maioria idade abaixo de 40 anos, totalizando aproximadamente 74,31% (n = 136) dos profissionais.

Tabela 2 – Escolaridade dos ADH's das CEMEI's de Alfenas
Mês e ano

Escolaridade	Quantidade (n)		Percentual (%)		Total (n)
	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	
Fundamental	1	1	0,55	0,55	2
Médio	46	24	25,13*	13,11	70
Superior completo	34	19	18,58	10,38	53
Superior incompleto	34	17	18,58	9,29	51
Pós-graduação	6	1	3,28	0,55	7
Total	121	62	66,12	33,88	183

* Valor compensado

Observação: 23 ADH's não participaram do estudo e não responderam a ficha de caracterização.

Na tabela 2, demonstram-se os dados relativos à escolaridade dos 183 ADH's das CEMEI's de Alfenas, que responderam a ficha de caracterização, podendo-se constatar que a maior parte destes profissionais possui Ensino Médio, com 38,24% (n = 70), seguido por profissionais que possuem Ensino Superior Completo, 28,96% (n = 53) e Ensino Superior Incompleto, 27,87% cada (n = 51).

Observando-se conjuntamente os profissionais que já possuem o Ensino Superior e aqueles que o estão cursando, podemos afirmar que estes compõem a

maioria dos 183 profissionais das CEMEI's que responderam à ficha de caracterização, com 56,83% (n = 104).

Tabela 3 – Classe Social dos ADH's das CEMEI's de Alfenas
Mês e ano

Classe Social	Quantidade (n)		Percentual (%)		Total (n)
	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	
Baixa	7	5	3,83	2,73	12
Média	92	35	50,27	19,13	127
Alta	0	0	0,00	0,00	0
Não responderam	22	22	12,02	12,02	44
Total	121	62	66,12	33,88	183

Observação: 23 ADH's não participaram do estudo e não responderam a ficha de caracterização.

Na tabela 3, descrevem-se os dados relativos à classe social dos 183 ADH's das CEMEI's de Alfenas, que responderam a ficha de caracterização, e pode-se observar através dos dados que a grande maioria destes profissionais respondeu ser de classe média, com 69,40% (n = 127). Uma característica desta tabela é que 24,04% dos participantes que responderam a ficha de caracterização, não responderam a esta pergunta (n = 44), o que pode indicar um “desconforto” do profissional em responder qual sua classe social.

Tabela 4 – Atuação dos ADH's das CEMEI's de Alfenas
Mês e ano

Atuação da ADH (anos)	Quantidade (n)		Percentual (%)		Total (n)
	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	
0 a 5	116	56	63,39	30,60	172
6 a 10	5	6	2,73	3,28	11
Mais de 11	0	0	0,00	0,00	0
Total	121	62	66,12	33,88	183

Observação: 23 ADH's não participaram do estudo e não responderam a ficha de caracterização.

Na tabela 4, demonstra-se o tempo de atuação, em anos, dos 183 ADH's das CEMEI's de Alfenas, na função, os dados demonstram claramente que, a maioria absoluta dos profissionais que respondeu a ficha de caracterização, está exercendo a função de ADH entre 0 a 5 anos, com 94,53% (n = 172).

Tabela 5 – Experiência anterior dos ADH's das CEMEI's de Alfenas
Mês e ano

Experiência anterior da ADH	Quantidade (n)		Percentual (%)		Total (n)
	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	
Sim	54	28	29,51	15,30	82
Não	67	34	36,61	18,58	101
Total	121	62	66,12	33,88	183

Observação: 23 ADH's não participaram do estudo e não responderam a ficha de caracterização.

Na tabela 5, tratam-se das informações relativas à experiência anterior dos 183 ADH's das CEMEI's de Alfenas, que responderam à ficha de caracterização, observando-se que 55,19% destes profissionais não possui experiência anterior (n = 101). Por outro lado, tem-se que aproximadamente 45% (n = 82) desses profissionais possuem experiência anterior, sugerindo que a falta de experiência anterior de aproximadamente metade dos profissionais que responderam a ficha de caracterização, é compensada pela experiência anterior da outra metade dos profissionais.

Tabela 6– Sexo dos ADH's das CEMEI's de Alfenas
Mês e ano

Sexo	Quantidade (n)		Percentual (%)		Total (n)
	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	
Feminino	121	61	66,12	33,33	182
Masculino	0	1	0,00	0,55	1
Total	121	62	66,12	33,88	183

Observação: 23 ADH's não participaram do estudo e não responderam a ficha de caracterização.

Na tabela 6, mostra-se que os 183 ADH's das CEMEI's de Alfenas, que responderam a ficha de caracterização, são em sua maioria do sexo feminino, com 99,45% (n = 182).

Tabela 7 – Período de Trabalho dos ADH's das CEMEI's de Alfenas
Mês e ano

Período de Trabalho	Quantidade (n)		Percentual (%)		Total (n)
	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	
Manhã	58	36	31,69	19,67	94
Tarde	62	26	33,88	14,21	88
Noite	1	0	0,55	0,00	1
Total	121	62	66,12	33,88	183

Observação: 23 ADH's não participaram do estudo e não responderam a ficha de caracterização.

Na tabela 7, apresentam-se as informações relativas ao período de trabalho dos 183 ADH's das CEMEI's de Alfenas, que responderam a ficha de caracterização, observando-se que 51,36% (n = 94) destes profissionais trabalham no período da manhã; dos profissionais restantes 48,09% (n = 88) trabalham no período da tarde; e o restante dos profissionais trabalha no período noturno, 0,55% (n = 1).

TABELAS EMEI'S

As EMEI's de Alfenas possuem 11 ADH's, das quais 4 participaram do estudo completo, 6 responderam somente a ficha de caracterização e 1 não respondeu a ficha nem participou do estudo.

Tabela 8 – Faixa etária dos ADH's das EMEI's de Alfenas

Mês e ano

Faixa Etária (anos)	Quantidade (n)		Percentual (%)		Total (n)
	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	
20 a 30	0	2	0	20	2
31 a 40	3	3	30	30	6
41 a 50	0	1	0	10	1
51 a 60	1	0	10	0	1
Mais de 61	0	0	0	0	0
Total	4	6	40	60	10

Observação: 1 ADH não participou do estudo e não respondeu a ficha de caracterização.

Na tabela 8, apresenta-se a faixa etária dos ADH's das EMEI's de Alfenas, e através dela pode-se verificar que entre os 10 profissionais que responderam a ficha de caracterização, prevalece à faixa etária de 31 a 40 anos, com 60% (n = 6), seguida pela faixa etária de 20 a 30 anos, com 20% (n = 2). Pode-se concluir através desta tabela que os 10 profissionais das EMEI's de Alfenas, que responderam a ficha de caracterização, têm em sua maioria idade abaixo de 40 anos, totalizando aproximadamente 80% (n = 8) destes profissionais.

Tabela 9– Escolaridade dos ADH's das EMEI's de Alfenas
Mês e ano

Escolaridade	Quantidade (n)		Percentual (%)		Total (n)
	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	
Fundamental	0	0	0	0	0
Médio	2	2	20	20	4
Superior completo	1	2	10	20	3
Superior incompleto	1	1	10	10	2
Pós-graduação	0	1	0	10	1
Total	4	6	40	60	10

Observação: 1 ADH não participou do estudo e não respondeu a ficha de caracterização.

Na tabela 9, demonstram-se os dados relativos à escolaridade dos 10 ADH's das EMEI's de Alfenas, que responderam à ficha de caracterização, podendo-se constatar que a maior parte desses profissionais possui Ensino Médio, com 40% (n = 4); seguido por profissionais que possuem Ensino Superior Completo, com 30% (n = 3) e Ensino Superior Incompleto, com 20% (n = 2). Observando-se conjuntamente os profissionais que já possuem o Ensino Superior e aqueles que o estão cursando, podemos afirmar que estes compõem a maioria dos 10 profissionais das EMEI's que responderam à ficha de caracterização, com 50% (n = 5).

Tabela 10 – Classe Social dos ADH's das EMEI's de Alfenas
Mês e ano

Classe Social	Quantidade (n)		Percentual (%)		Total (n)
	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	
Baixa	0	0	0	0	0
Média	2	5	20	50	7
Alta	0	0	0	0	0
Não responderam	2	1	20	10	3
Total	4	6	40	60	

Observação: 1 ADH não participou do estudo e não respondeu a ficha de caracterização.

Na tabela 10, descrevem-se os dados relativos à classe social dos 10 ADH's das EMEI's de Alfenas, que responderam à ficha de caracterização, e pode se observar, por meio dos dados que a grande maioria desses profissionais respondeu ser de classe média, com 70% (n = 7). Uma característica dessa tabela é que 30% (n = 3) dos participantes que responderam a ficha de caracterização, não responderam a essa pergunta, o que pode indicar um “desconforto” do profissional em responder qual a sua classe social.

Tabela 11 – Atuação dos ADH's das EMEI's de Alfenas
Mês e ano

Atuação da ADH	Quantidade (n)		Percentual (%)		Total (n)
	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	
0 a 5	3	6	30	60	9
6 a 10	1	0	10	0	1
Mais de 11	0	0	0	0	0
Total	4	6	40	60	10

Observação: 1 ADH não participou do estudo e não respondeu a ficha de caracterização.

Na tabela 11, demonstra-se o tempo de atuação, em anos, dos 10 ADH's das EMEI's de Alfenas, na função, os dados demonstram claramente que a maioria absoluta dos profissionais que respondeu a ficha de caracterização, está exercendo a função de ADH entre 0 a 5 anos, com 90% (n = 9).

Tabela 12 – Experiência anterior das ADH's das EMEI's de Alfenas
Mês e ano

Experiência anterior da ADH	Quantidade (n)		Percentual (%)		Total (n)
	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	
Sim	1	6	10	60	7
Não	3	0	30	0	3
Total	4	6	40	60	10

Observação: 1 ADH não participou do estudo e não respondeu a ficha de caracterização.

Na tabela 12, tratam-se das informações relativas à experiência anterior dos 10 ADH's das EMEI's de Alfenas, que responderam à ficha de caracterização, pode observar-se que 70% (n = 7) desses profissionais possuem experiência anterior.

Tabela 13 – Sexo dos ADH's das EMEI's de Alfenas
Mês e ano

Sexo	Quantidade (n)		Percentual (%)		Total (n)
	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	
Feminino	4	6	40	60	10
Masculino	0	0	0	0	0
Total	4	6	40	60	10

Observação: 1 ADH não participou do estudo e não respondeu a ficha de caracterização.

Na tabela 13, mostra-se que os 10 ADH's das EMEI's de Alfenas, que responderam a ficha de caracterização, são, em sua maioria, do sexo feminino, com 100% (n = 10).

Tabela 14 – Período de Trabalho das ADH's das EMEI's de Alfenas
Mês e ano

Período de Trabalho	Quantidade (n)		Percentual (%)		Total (n)
	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	Participaram do Estudo	Não Participaram do Estudo	
Manhã	2	1	20	10	3
Tarde	2	5	20	50	7
Noite	0	0	0	0	0
Total	4	6	40	60	10

Observação: 1 ADH não participou do estudo e não respondeu a ficha de caracterização.

Na tabela 14, apresentam-se as informações relativas ao período de trabalho dos 10 ADH's das EMEI's de Alfenas, que responderam à ficha de caracterização, observa-se que 70% (n = 7) desses profissionais trabalham, no período da tarde, os demais 30% dos profissionais (n = 3) trabalham no período da manhã.

TABELAS EMEIF'S

As EMEIF's de Alfenas possuem 5 ADH's, das quais nenhum participou do estudo completo, mas todos responderam à ficha de caracterização.

Tabela 15 – Faixa etária dos ADH's que não participaram do estudo.
EMEIF's de Alfenas - Mês e ano

Faixa Etária (anos)	Quantidade (n)	Percentual (%)
20 a 30	0	0
31 a 40	3	60
41 a 50	2	40
51 a 60	0	0
Mais de 61	0	0
Total	5	100

Na tabela 15, apresenta-se a faixa etária dos ADH's das EMEIF's de Alfenas e, por meio dela, pode-se constatar que entre os 5 profissionais que responderam à ficha de caracterização, prevalece a faixa etária de 31 a 40 anos, com 60% (n = 3), os demais ADH's estão na faixa etária de 41 a 50 anos, com 40% (n = 2). Pode-se concluir, por meio dessa tabela, que os 5 profissionais das EMEIF's de Alfenas, que responderam à ficha de caracterização, têm em sua idade entre 31 e 50 anos.

Tabela 16 – Escolaridade dos ADH's que não participaram do estudo.
EMEIF's de Alfenas - Mês e ano

Escolaridade	Quantidade (n)	Percentual (%)
Fundamental	0	0
Médio	2	40
Superior completo	1	20
Superior Incompleto	2	40
Pós-graduação	0	0
Total	5	100

Na tabela 16, demonstram-se os dados relativos à escolaridade dos 5 ADH's das EMEIF's de Alfenas, que responderam à ficha de caracterização, podendo-se constatar que esses profissionais possuem Ensino Médio, com 40% (n = 2), com o mesmo percentual de profissionais que possuem Ensino Superior Incompleto, com 40% (n = 2); já os profissionais que possuem Ensino Superior Completo, representam 20% dos participantes (n = 1). Podemos afirmar então que, a maioria dos profissionais possui Ensino Médio, com 80% (n = 4).

Tabela 17 – Classe Social dos ADH's que não participaram do estudo.
EMEIF's de Alfenas - Mês e ano

Classe Social	Quantidade (n)	Percentual (%)
Baixa	1	20
Média	2	40
Alta	0	0
Não responderam	2	40
Total	5	100

Na tabela 17, descrevem-se os dados relativos à classe social dos 5 ADH's das EMEIF's de Alfenas, que responderam à ficha de caracterização, e pode-se observar, por meio dos dados que 40% desses profissionais responderam ser de classe média (n = 2). Uma característica, dessa tabela, é que 40% dos participantes que responderam à ficha de caracterização, não respondem a essa pergunta (n = 2), o que pode indicar um “desconforto” do profissional em responder qual a sua classe social.

Tabela 18 – Atuação dos ADH's que não participaram do estudo.
EMEIF's de Alfenas - Mês e ano

Atuação da ADH	Quantidade (n)	Percentual (%)
0 a 5	5	100
6 a 10	0	0
Mais de 11	0	0
Total	5	100

Na tabela 18, demonstra-se a atuação na função, em anos, dos ADH's das EMEIF's de Alfenas, dos participantes que responderam a ficha de caracterização, os dados demonstram claramente que, em maioria absoluta os profissionais estão atuando como ADH entre 0 a 5 anos, com 100% (n = 5).

Tabela 19 – Experiência anterior dos ADH's que não participaram do estudo.
EMEIF's de Alfenas - Mês e ano

Experiência anterior da ADH	Quantidade (n)	Percentual (%)
Sim	4	80
Não	1	20
Total	5	100

Na tabela 19, tratam-se das informações relativas à experiência anterior dos 5 ADH's das EMEIF's de Alfenas, que responderam à ficha de caracterização, sendo que, pode-se observar que a maioria dos profissionais possui experiência anterior, com 80% (n = 4).

Tabela 20 – Sexo dos ADH's que não participaram do estudo.
EMEIF's de Alfenas - Mês e ano

Sexo	Quantidade (n)	Percentual (%)
Feminino	5	100
Masculino	0	0
Total	5	100

Na tabela 20, mostra-se que os 5 ADH's das EMEIF's de Alfenas, que responderam a ficha de caracterização, são em sua maioria do sexo feminino, com 100% (n = 5).

Tabela 21– Período de Trabalho das ADH's que não participaram do estudo.
EMEIF's de Alfenas - Mês e ano

Período de Trabalho	Quantidade (n)	Percentual (%)
Manhã	1	20
Tarde	4	80
Noite	0	0
Total	5	100

Variável	Participaram		Não Participaram	
	n	%	n	%
Faixa Etária				
20 a 30	37	20,22	14	7,65
31 a 40	50	27,31*	35	19,13
41 a 50	27	14,75	9	4,92
51 a 60	6	3,28	3	1,64
Mais de 61	1	0,55	1	0,55

Escolaridade				
Fundamental	1	0,55	1	0,55
Médio	46	25,13*	24	13,11
Superior completo	34	18,58	19	10,38
Superior Incompleto	34	18,58	17	9,29
Pós-graduação	6	3,28	1	0,55
Classe Social				
Baixa	7	3,83	5	2,73
Média	92	50,27	35	19,13
Alta	0	0,00	0	0,00
Não responderam	22	12,02	22	12,02
Atuação da ADH				
0 a 5	116	63,39	56	30,60
6 a 10	5	2,73	6	3,28
Mais de 11	0	0,00	0	0,00
Experiência anterior				
Sim	54	29,51	28	15,30
Não	67	36,61	34	18,58
Sexo				
Feminino	121	66,12	61	33,33
Masculino	0	0,00	1	0,55
Período de Trabalho				
Manhã	58	31,69	36	19,67
Tarde	62	33,88	26	14,21

Noite	1	0,55	0	0,00
-------	---	------	---	------

Na tabela 21, mostra-se que os 20% das ADH's das EMEIF's de Alfenas, que responderam à ficha de caracterização, trabalham no período da manhã, num total de uma e 80% num total de 4 trabalham no período da tarde.

**Tabelas resumidas
CEMEI's**

Variável	Participaram		Não Participaram	
	n	%	n	%
Faixa Etária				
20 a 30	0	0	2	20
31 a 40	3	30	3	30
41 a 50	0	0	1	10
51 a 60	1	10	0	0
Mais de 61	0	0	0	0
Escolaridade				
Fundamental	0	0	0	0
Médio	2	20	2	20
Superior completo	1	10	2	20
Superior Incompleto	1	10	1	10
Pós-graduação	0	0	1	10
Classe Social				
Baixa	0	0	0	0
Média	2	20	5	50
Alta	0	0	0	0
Não responderam	2	20	1	10

Atuação da ADH				
0 a 5	3	30	6	60
6 a 10	1	10	0	0
Mais de 11	0	0	0	0
Experiência anterior				
Sim	1	10	6	60
Não	3	30	0	0
Sexo				
Feminino	4	40	6	60
Masculino	0	0	0	0
Período de Trabalho				
Manhã	2	20	1	10
Tarde	2	20	5	50
Noite	0	0	0	0

**Tabela resumida
EMEIF's**

Variável	Não Participaram	
	n	%
Faixa Etária		
20 a 30	0	0
31 a 40	3	60
41 a 50	2	40
51 a 60	0	0
Mais de 61	0	0

Escolaridade		
Fundamental	0	0
Médio	2	40
Superior completo	1	20
Superior Incompleto	2	40
Pós-graduação	0	0
Classe Social		
Baixa	1	20
Média	2	40
Alta	0	0
Não responderam	2	40
Atuação da ADH		
0 a 5	5	100
6 a 10	0	0
Mais de 11	0	0
Experiência anterior		
Sim	4	80
Não	1	20
Sexo		
Feminino	5	100
Masculino	0	0
Período de Trabalho		
Manhã	1	20
Tarde	4	80
Noite	0	0

APÊNDICE D - TABELAS: PASSO 2

Tabela 1: Você acha importante o estudo das questões de gênero e diversidade na Educação Infantil?

Alfenas - Mês e ano

Resposta	CEMEI'S		EMEI'S	
	n	%	n	%
Sim	106	84,80	4	3,20
Não	7	5,60	0	0,00
Não sei	4	3,20	0	0,00
Não responderam	4	3,20	0	0,00
Total	121	96,80	4	3,20

Tabela 2: Em que horário você faz a leitura e o estudo do livro: Tecendo gênero e diversidade nos currículos da Educação Infantil?

Alfenas - Mês e ano

Resposta	CEMEI'S		EMEI'S	
	n	%	n	%
Em casa, durante a semana	56	44,80	3	2,40
Em casa, finais de semana	4	3,20	0	0,00
Em casa, à noite e nos finais de semana	5	4,00	0	0,00
Em casa e no café na escola	3	2,40	0	0,00
Em casa e nos módulos	19	15,20	1	0,80
No café na escola e nos módulos	1	0,80	0	0,00
Nos módulos	18	14,40	0	0,00

Horários livres	7	5,60	0	0,00
Nos módulos e repouso das crianças	4	3,20	0	0,00
Não responderam	4	3,20	0	0,00
Total	117	96,80	4	3,20

Tabela 3: Existe algum horário onde você e suas colegas possam conversar sobre o livro?

Alfenas - Mês e ano

Resposta	CEMEI'S		EMEI'S	
	n	%	n	%
Sim				
Café	11	8,80	0	0,00
Café e módulos	25	20,00	0	0,00
Café e intervalos	4	3,20	0	0,00
Módulos	68	54,40	4	3,20
Não especificaram onde	6	4,80	0	0,00
Não	3	2,40	0	0,00
Não responderam	4	3,20	0	0,00
Total	121	96,80	4	3,20

Tabela 4: Quando acontece algo relacionado com questões de gênero e sexualidade você...
Alfenas - Mês e ano

Resposta	CEMEI'S e EMEI'S	
	n	%
Comento com as colegas, supervisora e /ou direção	23	18,40
Converso com a professora da sala e se necessário encaminhamos para a equipe pedagógica	12	9,60
Procuo ajuda com a professora da sala	3	2,40
Tento resolver, se necessário peço ajuda com a professora ou equipe pedagógica	5	4,00
Fico assustada e explicou que não pode	1	0,80
Ajo com naturalidade, principalmente se for algo relacionado à idade e se precisar desvio a atenção para outra atividade	16	12,80
Ajo com naturalidade, e fico observando para ver se preciso tomar outra providência: comunicar equipe pedagógica	18	14,40
Acho estranho, mas contorno a situação	4	3,20
Troco ideia com colegas no módulo	5	4,00
Sinto-me despreparada até para falar sobre o assunto	3	2,40
Fico assustada e observo mais, antes de tomar providência	1	0,80
Converso com a criança e promovo conversas na rodinha de acordo com a faixa etária	7	5,60
Esforço-me para saber mais sobre o assunto	5	4,00
Converso só com a criança envolvida ou envolvidos	9	7,20

Não sei... Ainda não tive essa experiência	1	0,80
Só observo	3	2,40
Fico discreta	1	0,80
Não responderam	8	6,40
Total	125	100,00

*Valor compensado

Tabela 5: Tem tido dificuldades para fazer a resenha do livro?

Alfenas - Mês e ano

Resposta	CEMEI'S		EMEI'S	
	n	%	n	%
Sim				
Quanto ao conteúdo	12	9,60	0	0,00
Quanto ao tempo disponível	27	21,60	2	1,60
Quanto ao conteúdo e o tempo	15	12,00	1	0,80
Não	59	47,20	1	0,80
Ainda não fez	4	3,20	0	0,00
Não responderam	4	3,20	0	0,00
Total	121	96,80	4	3,20